



Familia Reyes Echevarría, de Junín, Perú. Fotografía: © Franklin Reyes Echevarría.

# Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe

## Towards the recovery of the meaning of intercultural bilingual education

Luis Enrique López\*

### Resumen\*\*

Este artículo busca contribuir a una evaluación crítica de la educación intercultural bilingüe (EIB), modelo educativo con al menos cinco décadas de desarrollo conceptual e implementación en Latinoamérica. Cuando este término se acuñó y la EIB comenzó a influir en la toma de decisiones educativas, las poblaciones amerindias eran en su mayoría monolingües y sus asentamientos principalmente rurales y distantes de las sedes de la hegemonía y el poder. La situación ahora es diferente, pues los individuos y las familias indígenas están también en las ciudades, y hoy afirman su indigeneidad más que antes. A la luz de estas profundas transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas, se examina la evolución de la EIB para determinar si todavía responde a las diferentes necesidades y expectativas de los niños, jóvenes y adultos indígenas, así como a los igualmente diversos contextos sociolingüísticos que se han configurado a lo largo de la historia de minorización de las sociedades indígenas.

\* Lingüista y educador independiente, Perú. Contacto: lelopezhurtado@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7588-7318>

\*\* Este texto tiene como antecedente las reflexiones del autor planteadas en el texto *What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: Results and challenges*, publicada en el 2020 en el Journal of Multilingual and Multicultural Development (DOI: 10.1080/01434632.2020.1827646). Se nutre además de varias discusiones académicas virtuales sobre el tema en las que el autor participó a lo largo del año 2019, una de las cuales fue el conversatorio *Lenguas originarias y profesionales indígenas. ¿Hacia una educación intercultural plurilingüe/multilingüe?*, que se desarrolló en el marco del Seminario “Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica”, de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, de la Ciudad de México. El autor declara que este artículo no entraña conflicto de interés con ninguna persona o institución.

Analizamos la EIB con los lentes de la ideología del lenguaje, la política y la planificación y también desde la pedagogía. Se concluye con un análisis de los desafíos que enfrenta la EIB e identifica posibles nuevos horizontes para estos y otros emprendimientos político-pedagógicos indígenas.

**Palabras clave:** Agencia; bilingüismo; interculturalidad; multiculturalismo; multilingüismo; política y planificación lingüística; reforma educativa; revitalización.

## Abstract

This article seeks to contribute to a critical evaluation of intercultural bilingual education (IBE), an educational model with at least five decades of conceptual development and implementation in Latin America. When this term was coined and IBE began to influence educational decision-making, Amerindian populations were mostly monolingual and their settlements were mainly rural and distant from the seats of hegemony and power. The situation is now different, as indigenous individuals and families are also in the cities, and today they assert their indigeneity more than before. In light of these profound political, social, cultural and economic transformations, we examine the evolution of IBE to determine whether it still responds to the different needs and expectations of indigenous children, youth and adults, as well as to the equally diverse sociolinguistic contexts that have been shaped throughout the history of minoritization of indigenous societies. We analyze IBE through the lenses of language ideology, policy and planning, as well as pedagogy. It concludes with an analysis of the challenges facing IBE and identifies possible new horizons for these and other indigenous political-pedagogical endeavors.

**Key words:** Agency; bilingualism; interculturality; multiculturalism; multilingualism, language policy and planning, multilingualism; education reform; revitalization.

## 1. Cambios de época y educación

La educación bilingüe forma parte de la educación latinoamericana desde al menos las primeras décadas del siglo XX, y ya son casi cinco decenios desde que en esta parte del mundo se acuñara la noción de educación intercultural bilingüe o EIB (López, 2001; López y Sichra, 2017). Antes de que el paradigma del pluralismo cultural, que detonó la noción de interculturalidad, fuera adoptado por los Estados, el modelo aplicado en los territorios indí-

genas era conocido simplemente como bilingüe o en algunos países también como bicultural (Hamel, 2008). Entonces, la perspectiva era asimilacionista, pues buscaba *integrar* a los indígenas a la vida nacional y, consecuentemente, la educación bilingüe fue vista como compensatoria y remedial, tendencia todavía predominante.

La educación de las poblaciones indígenas siempre ha estado en entredicho. A finales del siglo XIX, sus comunidades eran sobre todo rurales y monolingües y los indígenas eran vistos como mano de obra gratuita o barata, sea para las haciendas, constituidas a partir de la expropiación de sus territorios ancestrales, o para el Estado, en la construcción de caminos. Con la República, la situación de la población indígena empeoró y los reconocimientos legales logrados durante la colonia fueron desconocidos. La dualidad entre repúblicas de españoles y repúblicas de indios cedió paso a la nación moderna, bajo parámetros calcados acriticamente de la Francia postrevolucionaria y hacia un Estado, una nación, una cultura y una lengua.

Estas ideologías inspiraron políticas educativas nacionales en México y el Perú, y en el resto del continente. Pero, antes de que los Estados prestaran atención a la educación de la población indígena, algunos maestros y líderes sociales visionarios, indígenas y no indígenas, pioneros de lo que hoy se denomina EIB, por sentido común, sensibilidad frente a la situación de la población indígena o convicción política o pedagógica, llegaron a la conclusión de que una real apropiación indígena de la lengua escrita debía pasar por el uso de las lenguas originarias. Así ocurrió entre los aimaras en Bolivia; cuando el siglo XX vio nacer, primero, escuelas clandestinas y, luego, indígenas, gestadas por caciques indígenas y en abierta exigencia frente al Estado (Claure, 1989). Procesos comparables tuvieron lugar en el altiplano sur-peruano, cuando desde 1902 los aimaras demandaron su derecho a la educación, construyeron sus escuelas y pagaban docentes durante los primeros años, para después exigírselo al Estado. Eran tiempos de reivindicación del derecho al castellano y a la lectura y escritura, como competencias necesarias para asumir, sin intermediación, la defensa de sus derechos civiles y políticos. Así, las lenguas indígenas se constituyeron en el puente adecuado para lograrlo (López, 1988).

En el marco de un movimiento intelectual pro-indígena que floreció en el Sur Andino peruano en las décadas de 1910 y 1920, que coincidió con un indigenismo desde la literatura, la pintura, la música y el arte en general, y, aunque en menor medida que en México, también desde el accionar del Estado, se volvió frecuente la discusión sobre el uso de las lenguas originarias en la educación.

Entre 1920 y 1930, distintos académicos y maestros puneños impulsaron el aprendizaje de la lectura y escritura en los idiomas indígenas, para su posterior transferencia al castellano. La maestra María Asunción Galindo, luego de trabajar en la Brigada de Culturización Indígena que apostaba por la castellanización, en 1939-1940, comenzó a utilizar sistemáticamente el aimara y el castellano para promover el aprendizaje bilingüe de la lectura, en Ojjerani. Galindo diseñó un texto de lectura bilingüe –aimara-castellano– e implementó una estrategia de transferencia gradual a la lectura en castellano de lo que se aprendía en aimara (López, 1988).

Movimientos comparables se dieron en Cayambe, Ecuador, desde 1946, con las escuelas de la activista Dolores Cacuango (Rodas, 2007), donde se usó una cartilla de lectura en quichua; y en Yucatán y Quintana Roo, México, desde comienzos de los años 1930, con el uso oral del maya para atraer a los infantes indígenas a la escuela, cuando sus padres y las autoridades locales rehusaban hablar español y rechazaban la apertura de escuelas, pues exigían que, primero, el Estado respetase sus prácticas religiosas y los dotara de tierras para asegurar su sustento (Ramos, 2001).

En los Andes, las demandas indígenas merecieron la oposición de terratenientes, clérigos y políticos que temían que educar a los indígenas podía amenazar su posición privilegiada. Las expresiones “indio leído, indio torcido” o “indio leído, indio perdido” se esgrimían para impedir el acceso indígena a la educación (López, 1988). Estas situaciones fueron acuciantes en países donde ellos constituían mayorías nacionales (Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú). Las escuelas de Dolores Cacuango, que funcionaron por casi veinte años, fueron cerradas por un gobierno militar en 1964, por considerarlas focos de sedición comunista (Rodas, 2007). Décadas antes, el obispo de Puno, aliado de terratenientes, propició el incendio de las escuelas indígenas que comenzaron a expandirse desde 1902 (López, 1988).

Todas estas iniciativas, que funcionaban con relativa autonomía, aunque con financiamiento estatal, fueron luego cooptadas por los gobiernos e incorporadas a los esquemas regulares, perdiendo libertad pedagógica y viéndose disminuidos o anulados el involucramiento de las comunidades indígenas y su capacidad de innovación. En rigor, esta cooptación destruyó su esencia político-pedagógica, como ocurrirá décadas después con la apropiación gubernamental de proyectos resultantes de la voluntad política de organizaciones y comunidades indígenas.

En resumen, la educación fue un mecanismo para unificar lingüísticamente las nacientes repúblicas. En Bolivia, entre 1931 y 1937, la Escuela Ayllu de Warisata, pionera de la gestión intercultural y de la participación social, nació de la confluencia de intereses entre educadores comunitarios aimaras y funcionarios mestizos del sistema oficial (Pérez, 1962). Warisata dio pie a los núcleos escolares campesinos entre 1940 y 1950 en Bolivia y el Perú (López, 2005). En México, en 1939, se dieron los primeros pasos en el bilingüismo escolar con el Proyecto Tarasco, dirigido por Mauricio Swadesh, entonces director de lingüística del Departamento de Asuntos Indígenas. Aunque exitoso, este experimento duró solo dos años (Hamel, 2008).

En esa época, pedagogos, lingüistas y antropólogos le dieron sustento teórico a la política asimilacionista, y la educación se dirigió al cambio cultural. Por ello, las acciones escolares se complementaban con otras en la esfera económica, infraestructura, modos de vida, hábitos de consumo, organización social y política, entre otras (Stavenhagen, 1988).

Desde ese anclaje, en el Congreso Indigenista Interamericano de 1940, en Pátzcuaro, México, los Estados acordaron desarrollar la educación indígena, para su participación en la vida social, económica y política (Pineda, 2012). Años antes surgieron las campañas de castellanización, misiones culturales, brigadas de mejoramiento indígena (1923 en México) y de culturización indígena (1939, Perú, y 1940, Bolivia), que se extendieron por distintos países. Paralelamente, misiones religiosas brindaban educación elemental a niños y adultos indígenas, y en la Amazonía, misiones católicas lo hacían a través de internados.

La ideología subyacente a todos estos esfuerzos fue asimilacionista y aculturadora, y buscaba erradicar las lenguas y culturas ancestrales. La República concibió lo indígena como obstáculo; de ahí que fuera común referirse al “problema del indio”.

Varios Estados, en la segunda mitad del siglo XX, comenzando por México y el Perú, contrataron a los misioneros evangélicos traductores de la Biblia, del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), para responsabilizarse de la educación indígena. Su afán evangelizador coincidió con la visión civilizadora de la clase dominante, aunque algunos sectores católicos resentían el ingreso de los evangélicos. A esta etapa se le debe la educación bilingüe de transición, para la evangelización y el cambio cultural (Townsend, 1949).

Ochenta años tras Pátzcuaro, la ideología lingüística civilizadora sigue vigente. Pero la agencia indígena ha logrado que los modelos de educación bilingüe

sean cada vez más abiertos, culturalmente respetuosos y también en sintonía con las demandas indígenas, aunque haya un muy amplio espacio de mejora. Con escasas excepciones, los gobiernos han adoptado la EIB como su modelo oficial para la ampliación de los servicios educativos indígenas (López, 2019). En muchos casos, la educación de las poblaciones indígenas es considerada un derecho, o incluso un recurso, dado el discurso políticamente correcto instalado en la sociedad, pese a su carácter racialmente estructurado y al consecuente relegamiento de los indígenas como ciudadanos de segunda clase.

Actualmente, el acceso a la educación básica es casi universal; el analfabetismo indígena, significativamente menor (Banco Mundial, 2015), y más indígenas acceden a las universidades públicas y privadas y pugnan por completar sus estudios, aun cuando tengan que hacerlo en idiomas distintos al suyo. Este avance se correlaciona con la creciente migración a las ciudades desde 1940 (López, 2021).

Los indígenas son en su mayoría urbanos, aunque mantengan una interacción constante con sus comunidades de origen o las de sus mayores (Banco Mundial, 2015). En el Perú, más del 67% de indígenas vive en ciudades, y en un distrito de Lima metropolitana habita el mayor número absoluto de quichua hablantes de cualquier otro distrito peruano. En la Ciudad de México, 960 mil personas se autodefinen indígenas y, de ellos, 130 mil hablan sus lenguas patrimoniales. Los mapuches en Argentina y Chile también se han vuelto mayormente urbanos y solo el 30% permanece en el medio rural (López, 2021). Pese a ello, la EIB estatal solo tiene en su mira las áreas rurales.

La conquista de espacios urbanos ha influido en la erosión, desgaste funcional y silenciamiento de las lenguas originarias. En la ciudad y el campo se viene interrumpiendo la transmisión intergeneracional, y el monolingüismo indígena ha disminuido considerablemente. La mayoría de indígenas son hoy bilingües o monolingües en castellano o portugués, y, en ciertas áreas de la Costa Caribe de América Central y del Sur, también en inglés, francés o neerlandés. Convertirse en monolingües de lengua europea, a menudo, resulta de un deseo deliberado de vencer el racismo y la discriminación, o también de resistir y desafiar la subalternidad. Eso implica poner a dormir las lenguas patrimoniales y socializar a los descendientes en la lengua hegemónica (López y García, 2016). Incluso los quichuas y aimaras, que son cerca de diez millones, no tienen otra alternativa que aprender castellano y gradualmente abandonar sus idiomas de origen, para ascender socialmente.

Empero, hay numerosos procesos de etnogénesis, en los que, como acción política, se reivindica indigeneidad, adopta esencialismos estratégicos y reclama

las lenguas. Aunque estas políticas de identidad también influyen en los asentamientos rurales, la etnogénesis es más un fenómeno urbano, particularmente entre estudiantes universitarios, profesionales y líderes políticos.

La revitalización lingüística en las escuelas también merece una mayor demanda, pues se busca que las escuelas *les devuelvan las lenguas que les quitaron*. Así, a contramano de lo que ocurre en el hogar, se responsabiliza a la escuela de la recuperación y mantenimiento de las lenguas indígenas (López, 2005, 2021).

La evidencia internacional, sin embargo, nos coloca ante otra paradoja. Se reconoce que es el hogar, y no la escuela, el espacio privilegiado para asegurar la transmisión y el mantenimiento de una lengua (Fishman, 1991). Pero, también se destaca que toda experiencia de revitalización en los Estados Unidos toma en cuenta a la escuela, e incluso, como entre los Navajo, partió de los programas escolares de inmersión (McCarty, 2003).

En medio de tal complejidad, donde la diversidad indígena es más obvia que nunca, los ministerios de educación persisten en lecturas simplistas y dicotómicas de la heterogeneidad cultural, y conciben el mundo indígena como homogéneo, frente a otro igualmente uniforme mundo hispano o luso hablante. De espaldas a la realidad sociolingüística, se impone un modelo único de EIB, por ejemplo, planteando el aprendizaje inicial de la lectura en la lengua originaria, cuando los niños llegan a la escuela en condición de bilingües o incluso monolingües en castellano.

La diversificación reciente de la EIB en coherencia con la diversidad sociolingüística guatemalteca y peruana constituyen excepciones a esta regla. La definición de políticas basadas en los niveles de vitalidad de las lenguas, y en el mapeo y clasificación sociolingüística de las comunidades indígenas es todavía un factor a considerar en los países. Pero, incluso cuando se ofrecen sugerencias generales con respecto a las variaciones linguo-pedagógicas necesarias para satisfacer las necesidades de los estudiantes de diferentes escenarios sociolingüísticos, los docentes carecen de la preparación para enfrentar tal diversidad y tampoco cuentan con materiales adecuados ni con acompañamiento pedagógico *in situ*.

Existe, además, escasa consciencia acerca de la importancia estratégica de involucrar a los no-indígenas en la reflexión sobre multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo y en el aprendizaje de lenguas originarias. Hasta ahora, la educación intercultural tiene como grupo meta solo a los indígenas rurales; es decir, a quienes debieron hacerse bilingües e interculturales para sobrevivir.



Las ideologías asimilacionistas inciden en el olvido de las áreas urbanas y en el desinterés por configurar formas de implementación de la EIB para los indígenas ciudadanos, donde las lenguas indígenas tienen creciente visibilidad y audibilidad. En la mayoría de países, la EIB solo llega a los Pueblos Indígenas (PI) con mayor población, cuyas lenguas pueden estar activas y relativamente vitales. Hay escaso interés en las situaciones de vulnerabilidad lingüística, y la revitalización idiomática no es preocupación del Estado. Asimismo, falta voluntad política para poner en vigor las normas sobre educación intercultural para todos, hecho que ha impedido el diseño e implementación de planes de estudio para que los hispanos y luso hablantes aprendan lenguas originarias.

Solo en Bolivia, Ecuador y Guatemala se incluye formalmente la enseñanza de lenguas indígenas, pero no siempre se implementa, por la ausencia de materiales educativos y de docentes con experiencia en la enseñanza de segundas lenguas. En Bolivia y Guatemala, cuando éstas se enseñan, se enfatiza el aprendizaje memorístico de vocabulario y reglas gramaticales, y la escritura normalizada, en lugar de las funciones sociales y el uso activo de las lenguas; en Ecuador no se ha hecho efectiva la nueva asignatura (Granda, 2019). Además, solo se asigna entre una y tres clases semanales para este aprendizaje. Por ello, la interculturalidad para todos sigue siendo una posibilidad remota, aunque la ley la considere obligatoria.

Empero, se hacen intentos por implementar la EIB en toda la región, con excepción de Cuba, República Dominicana y Uruguay, donde no sobreviven hablantes de lenguas indígenas. En general, los países tienen organismos responsables de EIB, capacitan maestros, elaboran materiales educativos en idiomas indígenas, pero ninguno logra atender *a todos* los alumnos indígenas, desde educación inicial hasta la secundaria. Más aun, la cobertura de la EIB en la primaria es parcial y limitada; en Guatemala alcanzaría a un 15,4% de la población escolar indígena (Asturias, Escobar y Méndez, 2011) y en Perú, donde existen 26 mil escuelas de EIB, según la Defensoría del Pueblo, faltarían más de 14 mil maestros especializados (Nunez, 2018). La secundaria es el nivel menos atendido por la EIB.

En general, existe consenso respecto a que la educación responda al multilingüismo y multiculturalismo, siempre que implique la prestación de servicios y aborde las dimensiones social y cultural. Tal consenso se debilita cuando la EIB es considerada un derecho, y su implementación pueda desestabilizar la estructura económico-política y el poder establecidos (Moya, 1998). Por ello, la respuesta gubernamental a las demandas indígenas ha priorizado históricamente los tecnicismos y consideraciones pedagógicas, antes que los funda-

mentos políticos de esta forma de educación. La EIB oficial no busca formar ciudadanos para otro tipo de sociedad ni tampoco democratizar, expandir o flexibilizar las estructuras de poder; menos aun se sitúa en el horizonte de descolonización reclamado por los líderes e intelectuales indígenas (López, 2017). El multilingüismo, el multiculturalismo, la interculturalidad e incluso la EIB constituyen constructos políticos y no solo categorías sociales. Esto aplica también para Bolivia y Ecuador, Estados plurinacionales que otorgan oficialidad a las lenguas originarias, pero que no logran todavía hacerla efectiva.

Estas contradicciones ilustran por qué la apropiación gubernamental de la EIB, que en la mayoría de países deviene de la lucha indígena y no de iniciativa estatal, merece cierta desafección indígena. En Colombia y en algunas regiones de Brasil, Guatemala, México, Nicaragua y Perú, intelectuales, líderes y organizaciones indígenas innovan el campo, implementando sus propios modelos, los cuales, si bien interculturales y bilingües, cuestionan la ontología del conocimiento escolar e incluyen conocimientos y valores indígenas. Las propias comunidades asumen mayor control sobre su educación, rompiendo con las barreras burocráticas y cuestionando el poder establecido. El término *educación propia* refiere a una educación autodeterminada, “(...) planificación educativa centrada en la cultura [y el idioma] indígena como el marco conceptual envolvente” (Rappaport 2005, p. 277). En Colombia y Nicaragua, estos nuevos modelos han sido negociados con el Estado, obteniendo reconocimiento y financiamiento; mientras que, en Chiapas, México, son parte de los gobiernos municipales autónomos apoyados por el Movimiento Zapatista (Baronnet, 2011).

En la oferta educativa estatal y en la propia persiste la visión de las lenguas originarias como puentes hacia la hegemónica. Mayor apertura existe sobre la inclusión de contenidos indígenas, sobre todo en la educación propia, y la enseñanza de las lenguas indígenas como asignaturas y para cumplir fundamentalmente funciones simbólico-emblemáticas.

## 2. La EIB y sus contribuciones a la política y planificación lingüística

La aplicación de la EIB ha detonado procesos de política y planificación idiomática en países donde se había prestado poca atención a estos aspectos clave de la convivencia democrática en sociedades culturalmente heterogéneas. A fines de los años 1960 y principios de los 1970, el Perú nos brindó un ejemplo de una política y planificación lingüística deliberada y explícita, en un contexto de

redefinición étnica y cultural, que desencadenó transformaciones estructurales respecto de la situación subalterna de sus sectores campesinos e indígenas. Entonces, el 60% era urbano; el monolingüismo indígena era 14%, el bilingüismo de lengua indígena y castellano 17% y el monolingüismo en castellano 69% (Perú, 1972). En ese contexto, se encargó a un grupo de lingüistas el diseño de una estrategia para extender el uso público del quichua (Escobar, Matos y Alberti, 1975). Se identificaron seis variantes macro-regionales de esta lengua, se emprendieron acciones de codificación y se llegó a un alfabeto común pandialectal, se prepararon gramáticas y diccionarios, se aprobó una política nacional de educación bilingüe y, en 1975, el quichua fue declarado oficial. Producto de ello, el quichua se usó en algunos programas de radio y televisión, particularmente en noticieros, y en la prensa escrita. *Cronicawan: revolution rimaynispa* fue el primer periódico de circulación nacional en quichua.

Igualmente, en 1970, en el marco de una reforma educativa radical (Bizot, 1975, Churchill, 1976), se reconoció el derecho de los indígenas a ser educados en sus lenguas maternas y se prestó atención a la variación regional y social del castellano. Se desarrollaron programas de educación bilingüe en los Andes y en la Amazonía (López y Moya, 1990). Como esta reforma se implementó en un contexto de transformaciones políticas con impactos socioeconómicos y socioculturales, la educación bilingüe adoptó características de interculturalidad, por el horizonte de justicia social que se trazó.

La Reforma Educativa Peruana (1970-1980) atrajo la atención internacional (Churchill, 1976, López y Moya, 1990) e influyó en los países vecinos, principalmente en Bolivia y Ecuador, donde la EIB también fue adoptada como el modelo más apropiado para los indígenas. Allí, a diferencia del Perú, la EIB fue parte de un movimiento social y reivindicada por organizaciones indígenas y otros sectores subalternos castellano hablantes, particularmente en Bolivia (López, 2019).

La participación social impactó en las estrategias acostumbradas de planificación idiomática. Por ejemplo, en Ecuador, a fines de los 1970, un movimiento intelectual quichua generó consenso social alrededor de un alfabeto unificado, emprendiéndose la construcción gradual de un estándar a utilizarse en las escuelas y en la radio (Moya, 1990). Comparativamente, en 1983 en Bolivia, como resultado de la implementación de una campaña de alfabetización masiva en un país con un analfabetismo del 32%, líderes quichuas y aimaras, sindicatos campesinos y otras organizaciones sociales se involucraron en un fructífero proceso de construcción de alfabetos unificados para estos idiomas mayoritarios. La alfabetización se desarrolló en aimara, quichua y en una va-

riedad campesina regional del castellano (López, 2005). El impacto social de estas medidas condujo a una profunda reforma educativa en la década de 1990 que expandió la EIB en las regiones quichua, aimara y guaraní, y, en 1995 y 1996, estrategias participativas para desarrollar alfabetos para la mayoría de las 33 lenguas indígenas habladas en las tierras bajas (López, 2005).

A diferencia del Perú, donde estas transformaciones resultaron de la colaboración entre gobierno y academia, en Bolivia y Ecuador fueron producto de la agencia indígena, construyéndose de abajo hacia arriba. Si bien en ambos casos fue importante el involucramiento de lingüistas quichuas y aimaras, que reivindicaban su indigeneidad, estos procesos convocaron a líderes sociales aimara y quichua hablantes, quienes anteponían intereses unificadores antes que diferenciadores. Esta situación resultó más marcada en Ecuador, donde se buscaba construir un estándar quichua, a partir de la EIB (Moya, 1990), mientras que en Bolivia el énfasis estuvo puesto en la elaboración de una escritura común que facilitara extender la cobertura de la EIB en comunidades aimaras, quichuas y guaraníes (López, 2005).

En estos tres casos, las políticas lingüísticas se vieron fuertemente influenciadas por su vínculo con la educación, y priorizaron la apropiación y desarrollo de la lengua escrita. De allí la atención e importancia que merecieron los alfabetos unificados. A partir de la década de 1980, las nuevas ideologías y políticas lingüísticas del País Vasco y Cataluña tuvieron su impronta en los Andes. Su énfasis en el desarrollo de escrituras unificadas para el euskera y el catalán reforzó las posiciones andinas, pues la escuela se concibió como la punta de lanza del desarrollo de las lenguas subalternas.

Ser parte de movimientos políticos por los derechos indígenas hizo que la EIB respondiera a motivaciones distintas y se implementara de forma particular, dependiendo del grado de agencia indígena. En Nicaragua los impulsores de la EIB en la Costa Caribe se vieron inmersos en un conflicto político nacional en el cual se disputaban dos visiones de país; por ello, la EIB fue parte de la formulación de una política nacional de autonomías indígenas y, luego, de una ley de lenguas. También cabe resaltar que, en el Perú, Ecuador, Bolivia y Nicaragua, las políticas lingüísticas se formularon y comenzaron a implementarse bajo regímenes políticos reformistas. Pero, cuando estos ciclos políticos concluyeron, a los gobiernos sucesivos les fue difícil retractarse, pues un discurso políticamente correcto a favor de la diversidad cultural y lingüística se había abierto paso en los círculos nacionales e internacionales.

La apertura mencionada y la reinsurgencia indígena que involucró a muchos defensores y exalumnos de la EIB motivaron la reforma de la mayoría de constitu-

ciones del continente, comenzando con las de Brasil (1988) y Colombia (1991). Por primera vez en 200 años de vida independiente, tales reformas reconocieron ciertos derechos individuales y colectivos, y, entre ellos, la EIB. Actualmente, con las únicas excepciones de Guatemala y Panamá, donde mayor atención discursiva se pone en el bilingüismo que en la interculturalidad, la EIB constituye el modelo gubernamental aplicado en los territorios indígenas desde México hasta Argentina y Chile. En Guatemala se le denomina educación bilingüe intercultural (EBI), en Colombia etnoeducación y, desde la instauración del régimen plurinacional en Bolivia, educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP).

En algunos países como Bolivia (2009), Colombia (1991), Ecuador (2008), Guatemala (1985), México (2001), Nicaragua (1995, 2000), Perú (1993) y Venezuela (2009), las reformas constitucionales conllevaron la aprobación de normas específicas sobre derechos lingüísticos indígenas, instituyendo –al menos en el papel– políticas nacionales para asegurar el mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias en las escuelas y la sociedad. En varios países, estos idiomas son ahora oficiales o cooficiales con el español, ya sea a nivel nacional o en las regiones donde se hablan. Pero una vez más, la distancia entre la retórica jurídica y la práctica social es notoria. Pese al régimen político plurinacional vigente en Ecuador (2008) y Bolivia (2009), las lenguas indígenas no son utilizadas en la administración pública nacional o regional, e incluso en aquellas regiones con una presencia significativa de poblaciones indígenas, el castellano es de facto el único idioma del gobierno. Esto ocurre también en Colombia, Nicaragua y Panamá, donde las comunidades indígenas ostentan autonomía constitucional con control sobre sus territorios; aunque en Nicaragua se cumple con el requisito de contratar funcionarios públicos que hablan las lenguas predominantes de las regiones autónomas, el *miskitu* y el *kriol*. Otra excepción parcial a esta regla es el Perú, donde luego de la aprobación de una ley nacional de derechos de lenguas indígenas, en 2011, se han implementado medidas específicas para dar visibilidad y uso en la administración pública a algunas de las principales lenguas originarias, en las regiones donde se hablan y también a nivel nacional (Panizo, 2017). En general, la educación constituye el único nicho legal de las lenguas indígenas. Pero, pese a una legislación favorable y de mayor alcance, la EIB es todavía vista como compensatoria y transicional, sin que el Estado le asigne los presupuestos necesarios para llegar a todos los territorios indígenas y a las ciudades donde cada día viven más estudiantes indígenas.

Estos hechos generan interrogantes sobre el ejercicio efectivo de los derechos lingüísticos. La normatividad nacional y los estándares internacionales son resultado de la agencia indígena en cada país y de un movimiento indígena conti-

mental que aprovechó los resquicios abiertos por el multiculturalismo neoliberal. Sin embargo, los Estados han hecho poco por implementarlos y los PI y sus organizaciones tampoco avanzan en el ejercicio de sus derechos. Además, y aunque resulte paradójico, no se cuenta con evidencia suficiente que sustente que el uso escolar de las lenguas indígenas contribuya a su revitalización y sostenibilidad.

Por ello, nos permitimos plantear las siguientes interrogantes: ¿habrán caído en cuenta los líderes e intelectuales indígenas y, además, sus comunidades que los derechos colectivos se ejercen a través de la acción local y desde la militancia política?, ¿sabrán que el tiempo apremia y que no es necesario esperar hasta que los gobiernos decidan actuar?; y, por último, ¿serán conscientes de que la vitalidad de una lengua depende de su transmisión intergeneracional?

El panorama legal ha cambiado y los estándares internacionales también, pero la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, 2000) sigue favoreciendo a las lenguas europeas. Los sectores hispano y luso hablantes ejercen su poder político, económico, cultural y lingüístico. Por ello, gobiernos e instituciones académicas siguen bajo la égida de una ideología lingüística eurocéntrica basada en la supremacía del único idioma oficial que cuenta, por lo que el monolingüismo constituye la condición ideal de la *modernidad*. Desde el poder se avala el bilingüismo siempre que se relacione con otros idiomas hegemónicos, y no con formas subalternas de hablar. Así, el bilingüismo de élite se sobreestima, y se subestima el bilingüismo subalterno.

La colonialidad del poder, del saber y del ser constituye un factor fundamental para el análisis de la política y la práctica idiomática en Latinoamérica, ya que prevalecen una ideología lingüística racializada, un eurocentrismo académico y una lógica de dominación-sumisión que regulan la interacción social entre los sectores indígenas y no indígenas y también entre la academia, el Estado y los Pueblos. Desde ese anclaje, las lenguas originarias se consideran incompletas y se implementan medidas tendientes a su normalización y estandarización, en un intento por emular la evolución de las lenguas europeas, sin tener en cuenta su particular naturaleza y sus diferentes historias sociales. Igualmente, los indígenas son percibidos como personas con capacidades lingüísticas limitadas o fragmentarias (Rosa, 2016); de ahí la necesidad de llevarlos a asimilar la lengua dominante, para alcanzar una competencia lingüística “completa”. Aunque, con una agencia indígena incrementada, ciertos individuos y organizaciones indígenas subvierten esta lectura y alternan e incluso mezclan los idiomas que hablan, y, además, desarrollan estrategias y políticas lingüísticas a nivel local. Esto último se pone en evidencia con

las diversas iniciativas no formales en curso para revitalizar las lenguas indígenas, como las implementadas por jóvenes que recurren al rap, la música en general, el arte, la poesía, el video, el cine y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, a través de publicaciones digitales y el uso de redes sociales como Facebook, Instagram y también YouTube (López, 2021).

### 3. La EIB y sus contribuciones a la transformación educativa

A partir de los años 1990, los países latinoamericanos reformaron su educación, para responder a las profundas transformaciones económicas neoliberales. Dichas reformas siguieron o coincidieron con una agenda global (Jomtiem 1990, Dakar 2000), y el énfasis en el acceso universal y la calidad educativa desencadenó innovaciones en un campo por lo general conservador. Bajo el nuevo orden neoliberal y la premisa de que la educación pública debía modernizarse, las reformas incluyeron temas como autonomía, descentralización escolar, eficiencia, eficacia, calidad, equidad y acceso universal a la educación básica (Grindel, 2004). Al ser parte de, o condiciones para, otras reformas estructurales, estas transformaciones educativas atrajeron la atención de cooperantes internacionales, entre ellos, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, organizaciones que, en gran medida, terminaron estableciendo la agenda educativa continental en relación con el crecimiento económico.

Paradójicamente, el acceso al mundo globalizado incluyó la EIB, pues la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna resultaba rentable y de impacto positivo para retener a los estudiantes indígenas, superar el rezago educativo y las disparidades entre estudiantes indígenas y no indígenas. Además, como el resurgimiento indígena influyó en las reformas constitucionales, las nociones de multiculturalismo y multilingüismo cobraron impulso político y la interculturalidad fue considerada transversal (López, 2019). Así, el interculturalismo y la educación intercultural para todos se convirtieron en parte de la agenda de las reformas educativas (Moya, 1998).

No obstante, las comprensiones sobre interculturalidad, educación intercultural y EIB difieren según el punto de vista y el lugar de enunciación de quienes las evocan (Hecht, 2019, López 2019). Para los líderes indígenas, estas nociones forman parte de sus reclamos ante el Estado, e implican la aceptación e inclusión curricular de sus valores, conocimientos y prácticas sociales; mientras que, para los funcionarios gubernamentales, se trata solo de cuestiones peda-

gógicas relacionadas con el desarrollo de competencias sociales relativas al reconocimiento de la diversidad. Para los últimos, la orientación y los contenidos curriculares no son negociables, mientras que, para los líderes indígenas, éstos son factores clave de sus proyectos político-pedagógicos, por lo que se está en un campo de disputa política que requiere de negociación intercultural.

Después de más de dos décadas de la adopción formal de la educación intercultural para todos, los ministerios de educación no han prestado suficiente atención a la interculturalización de la sociedad, principalmente, en relación con la deuda histórica de los Estados con sus primeras Naciones. Los sectores indígenas y no los hegemónicos son el grupo meta de la interculturalidad, cuando debería ser exactamente a la inversa.

A pesar de estas incongruencias, algunos de los principios de la educación intercultural y de la EIB coinciden con algunas de las nuevas orientaciones que sustentan las reformas educativas. Entre ellas se encuentran el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989), los enfoques socioculturales del aprendizaje (Vygostky, 1978), el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), el protagonismo del aprendiz y de sus conocimientos previos (Ausubel, 1976), y el papel clave de la participación social. Dichas coincidencias facilitaron la incorporación de la EIB en las reformas, en el contexto global de las agendas multiculturales (López, 2019).

La reforma educativa boliviana (1993-2002) nos ofrece un ejemplo sobre cómo la EIB puede incorporarse sistémicamente como aspecto inherente a la calidad educativa (Grindel, 2004), pero también sobre cómo una innovación puede ser rápidamente desmantelada. Como se mencionó, el rol vehicular de las lenguas indígenas fue valorado, en 1983, por organizaciones indígenas y otros actores sociales; más tarde, en esa década, una exitosa campaña de alfabetización en idiomas indígenas fue seguida por un proyecto de educación primaria igualmente eficaz en comunidades aimaras, guaraníes y quichuas, llegando la EIB a ser parte de la política educativa nacional en la década de 1990 (López, 2005). La EIB avanzó en el campo curricular, la capacitación, la asesoría pedagógica, el desarrollo de materiales educativos y también en la participación social en la educación (Albó y Anaya, 2003; Grindel, 2004; López, 2005). El cambio de década trajo consigo la radicalización de los reclamos indígenas y el surgimiento de nuevos actores políticos que exigieron la descolonización y la autonomía, precisamente algo que la EIB necesitaba para fortalecer lo que había comenzado como resultado de la agencia indígena. Sin embargo, debido a la urgencia ideológica de romper con todas las reformas de la era del neoliberalismo global, que en América Latina



fue en paralelo con la reinsurgencia indígena, el nuevo régimen decidió refundar la EIB y la educación en general (López, 2005). Entre el desmontaje de la EIB y la dación de una nueva ley de educación transcurrió casi una década; el 2010 se aprobó la nueva norma, pero para entonces y después de más de ocho años de parálisis e inercia, numerosos maestros indígenas habían regresado a las prácticas previas y el castellano retomó los espacios que las lenguas indígenas le habían arrebatado. En la actualidad, bajo un nuevo currículo de espíritu y orientación indígenas, basado en la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo, las lenguas indígenas son altamente elogiadas y ocupan un papel clave en un elaborado discurso plurinacional (Bolivia, 2010); pero, contradictoriamente, los docentes no las usan necesariamente como vehículos de educación sino, a lo más, como idiomas auxiliares. La educación descolonizadora recurre a las visiones y prácticas indígenas, pero éstas son mediadas por el castellano, y se cuenta solo con un solo área curricular o campo de saber, de pocas horas semanales que las lenguas originarias comparten con el castellano y el inglés (López, 2017, 2019). Empero, ante la evidente interrupción de la transmisión intergeneracional en los hogares y comunidades indígenas, se ha lanzado un programa de nidos bilingües –no nidos en lengua originaria– en los que los niños aprenden los idiomas que ya no adquieren en el hogar mientras afianzan su castellano.

Lo que acontece en Bolivia no es tan diferente de lo que ocurre en otros países. En Ecuador, Guatemala y México, que históricamente se adhirieron al uso vehicular de las lenguas indígenas, la EIB se ha reducido a su mínima expresión: una asignatura en la que los niños indígenas aprenden algunos aspectos formales de sus idiomas, pero rara vez los usan libre y creativamente. Un estudio reciente en escuelas primarias bilingües de Guatemala (Mó Isém, 2019) encontró que los maestros indígenas utilizan el castellano como lengua vehicular, aunque a sus alumnos les cueste entenderlos. La situación es similar en Argentina, Brasil y Chile, aunque, por lo general, allí se cuenta con educadores comunitarios indígenas, quienes enseñan los idiomas y culturas indígenas.

En términos generales, y como acertadamente lo destaca Hecht (2019), en las escuelas *toba-qom* de la Argentina, el castellano es la lengua de comunicación, incluso en la hora dedicada a la enseñanza de esta lengua; por lo demás, los estudiantes escriben palabras descontextualizadas que no se usan con una función pragmática y se concibe la lengua como un código homogéneo, tal como también sucede en Guatemala (Mó Isém, 2019).

Desafíos como los referidos nos obligan a desplazar nuestro énfasis de las políticas nacionales y los currículos hacia la formación docente y al trabajo con los

padres y madres de familia y con los liderazgos locales. Para partir del análisis de cada realidad local y sobre la base de diagnósticos participativos configurar estrategias de atención situadas y hechas a medida, solo se requiere lineamientos generales y referentes curriculares y no prescripciones detalladas, como las que todavía emiten los ministerios a partir de la idealización de un estudiante homogéneo, varón, de clase media, hispanohablante cuya aspiración central sería incorporarse al mundo del trabajo en condición de dependencia.

Únicamente así se respondería a los requerimientos de una verdadera educación intercultural, que, desde un horizonte de transformación permanente, movilice a los niños, jóvenes, padres y madres de familia, docentes, directivos y autoridades locales a vivir su interculturalidad y a usar y disfrutar sus lenguas, reconociendo la valía de su bilingüismo. Para hacer realidad esta interculturalidad transformativa (López, 2019), se debe comprender que la interculturalidad y el multilingüismo nos sitúan en un terreno movedizo de “(...) disputas entre diversos agentes sociales y campos institucionales, en donde entran en tensión diferentes intereses, objetivos, ideologías y metas político-educativas” (Hecht, 2019, p. 50). Siendo la negociación una de las capacidades humanas y profesionales que los docentes bilingües deben desarrollar, es necesario reflexionar sobre la relevancia y pertinencia de la formación docente actual, concebida desde otro lugar de enunciación y para otros fines.

#### 4. Conclusiones: nuevos horizontes para la EIB

Una evaluación crítica de las transformaciones que tienen lugar en el ámbito educativo latinoamericano nos lleva a dos resultados contradictorios:

Una mayor visibilidad indígena nacional e internacional, y una agencia indígena incrementada que les permite plantear el futuro que anhelan para sí mismos y para todos los habitantes de los países en los que viven, desde su posición de Vida para el Bien Común, Buen Vivir, Vida Plena, *Sumaq Kawsay* (quichua), *Suma Qamaña* (aimara) o *Lekil Kuxlejal* (maya-tsotsil).

La persistencia del racismo, discriminación y marginalización que condicionan la convivencia democrática y que restringen las posibilidades de los PI para contribuir a la construcción de un nuevo Estado que no suponga renunciar a sus idiomas, culturas e identidades.

Tales contradicciones deben analizarse a la luz de la vigencia del neoliberalismo, no solo como política económica sino como perspectiva cultural

y de vida, así como de las políticas nacionales que privilegian la minería y el extractivismo en general, en detrimento de los territorios indígenas, las reservas naturales, los bosques, las fuentes de agua y, por ende, de la vida digna y la supervivencia.

En ese marco, los programas oficiales de EIB y los proyectos político-pedagógicos indígenas parecen estar atrapados en estas contradicciones, ya que la educación bilingüe indígena y la educación intercultural para todos constituyen asuntos que trascienden las aulas y las escuelas. En rigor, contradicciones como las señaladas develan cómo el interculturalismo, el bilingüismo y el plurilingüismo se encuentran profundamente enraizados en el ethos de la construcción estatal en Latinoamérica, pertenecen a la arena política, donde por la agencia e insurgencia indígenas se aspira a nuevos modos de relacionamiento entre PI y Estados.

La toma de consciencia sobre la colonialidad del poder, del saber y del ser ha hecho que la educación pública sea el foco de la lucha por el poder y el conocimiento, y es precisamente desde ese espacio público que los indígenas desafían la ontología del conocimiento escolar y académico, con su reclamo sobre la inclusión de sus valores, conocimientos y saberes. Las lenguas indígenas son fundamentales en estos procesos, pero desafortunadamente muchos de sus hablantes parecen haber perdido confianza en su potencial emancipador. De hecho, no todos los líderes e intelectuales indígenas poseen un dominio activo de su lengua patrimonial y muchos crían y socializan a sus hijas e hijos en castellano o portugués.

Después de varias décadas de construcción social e implementación oficial de la EIB, las organizaciones indígenas, la academia y el Estado cuentan con conocimientos y experiencias para enfrentar muchos de estos desafíos. Revisitar las concepciones y prácticas actuales de la EIB para devolverla a sus orígenes de reclamación y exigencia indígena requiere de una agencia indígena renovada, donde la consciencia lingüística crítica resulta imprescindible.

Incluso en Bolivia y Ecuador, países autodeclarados constitucionalmente plurinacionales e interculturales a raíz de la insurgencia indígena (Granda, 2019; López, 2019, 2005; Muyolema, 2015; Gustafson, 2009), es necesario reinscribir el uso vehicular de las lenguas originarias como una de las áreas privilegiadas de la acción política. Las organizaciones indígenas ecuatorianas parecen despertar de la ilusión de que la apropiación por el Estado de paradigmas indígenas, como el Buen Vivir y los derechos de la Madre Naturaleza, cambiarían radicalmente la historia de opresión cultural (Granda, 2021; Muyolema, 2015). Un cambio de gobierno el 2017 posibilitó el diálogo y la negociación

entre Estado y PI sobre los proyectos político-pedagógicos indígenas y etnoeducativos de los afroecuatorianos. En ese marco, el 2021 reclaman la restitución de la autonomía y control que ellos tuvieron sobre la EIB desde su adopción institucional por el Estado en 1988 hasta precisamente el año 2008, cuando se aprobó la constitución plurinacionalista que le devolvió al Estado la rectoría sobre toda la educación nacional, incluida la gestada y gestionada por los indígenas. Tarde o temprano, los líderes e intelectuales indígenas bolivianos, que construyeron socialmente la EIB, también se darán cuenta de que el plurinacionalismo no se condice con una gestión centralizada de la educación y que no basta tener líderes y dirigentes indígenas en el Estado para que éste logre transformarse devolviéndoles autonomía y poder. También tomarán conciencia de que el plurinacionalismo solo se hará realidad cuando la economía de mercado y las políticas extractivistas cedan paso a otras más humanas y sostenibles, arraigadas en la visión de la complementariedad entre naturaleza y seres humanos. Es de esperar que con el tiempo los PI en Bolivia y Ecuador recuperen para sí la rectoría de sus educaciones.

Contradictoriamente, en el marco del neoliberalismo, otros países como Colombia y el Perú han aprendido a responder a las demandas indígenas y/o a construir alternativas inclusivas en diferentes dominios sociales, aunque sin tampoco cambiar los marcos de referencia globales. No obstante, la adopción estatal de la interculturalidad ha brindado oportunidades para una inclusión más democrática de los PI y también para el desarrollo de programas educativos que contribuyan a una sociedad más equitativa.

Con una agencia indígena fortalecida, la interculturalidad transformativa debería contribuir a la reinscripción de las lenguas y culturas indígenas y ofrecer posibilidades renovadas para una acción político-pedagógica autónoma, que estratégicamente requerirá de financiamiento y apoyo estatal. Como en el caso colombiano, estos proyectos refuerzan los movimientos indígenas, desafían el racismo y la discriminación y transforman las reformas educativas neoliberales, en línea con el paradigma de la descolonización cultural y lingüística. Ejerciendo sus derechos frente al Estado, los indígenas colombianos obtuvieron reconocimiento oficial y además financiamiento estatal para sus programas de educación propia, desde el nivel inicial o *semillas de vida* hasta el universitario a través de su Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Rappaport, 2005; Bolaños *et al.*, 2004).

En todos los casos, se requiere actuar sin dilación ya que el extractivismo, el individualismo y el consumismo exacerbados amenazan el control cultural autónomo. El neoliberalismo no se limita a la economía, afecta el funciona-

miento del Estado, la sociedad e incluso el comportamiento de los individuos; y constituye en sí mismo un proyecto cultural al cual se le debe prestar atención (Hale, 2006).

Queda por verse si la noción de descolonización que inicialmente formó parte del espíritu de la EIB (Rodríguez, Masferrer y Vargas, 1983) contribuirá efectivamente a transformar las sociedades en entornos no racializados donde cada persona, indígena o no, descubra la importancia de la convivencia interétnica, y también aprenda de la tenaz tradición indígena de vivir en solidaridad y cooperación mutua. Las lecciones de cinco décadas de aplicación de la EIB, los modelos renovados para los diversos escenarios sociolingüísticos y una implementación efectiva de la educación intercultural para todos pueden conllevar a la construcción de una ciudadanía intercultural y a recuperar la confianza de todos en las lenguas indígenas y en sus hablantes. Ello lleva a la pregunta de si no es hora de plantear una EIB para todos o de, al menos, ofrecer estímulos y oportunidades para que todos aprendan una lengua indígena. De este modo y bajo el espíritu de descolonización, se podría recuperar el sentido de la EIB, a través de teorías, políticas y estrategias no racializadas de planificación lingüística que conlleven a la devolución del poder a las comunidades indígenas para que recuperen el control sobre sus propias culturas e idiomas (Bonfil, 1987).

Urge romper con la tradición eurocéntrica que tomó el poder sobre las lenguas que tenían las sociedades indígenas y se lo entregó al Estado y a la academia. El reclamo y la revitalización de los idiomas indígenas es un área que debe abordarse como un esfuerzo cooperativo y bajo mayor control comunitario, focalizando la transmisión intergeneracional y el uso activo de las lenguas indígenas, también a través de modelos educativos alternativos (López y García, 2016).

Para recuperar el sentido de la EIB, resulta ineludible enfrentar seis desafíos técnico-políticos:

- a) Romper con la visión monolingüe predominante que subyace a su marco conceptual original y a sus estrategias y metodologías de implementación. Las poblaciones indígenas son hoy, con excepciones, mayoritariamente bilingües, y ya no monolingües en lengua originaria como cuando esta modalidad educativa se inventó. Por ello, es menester recordar que el bilingüismo no implica la presencia y coexistencia de dos entidades desconectadas, sino más bien la interacción activa y creativa en la mente y en el corazón de los bilingües de esas dos o más lenguas que juntas constituyen su repertorio lin-

- güístico. Desde esa comprensión, es necesario identificar los distintos escenarios sociolingüísticos para, en consecuencia, plantear los modelos de servicio bilingüe más adecuados para ellos.
- b) Revisitar las definiciones de lengua materna (L1) y de segunda lengua (L2), a partir de la situación sociolingüística actual, donde la mayor parte de la niñez indígena es bilingüe simultánea o de cuna o incluso castellano o luso hablante al llegar a la escuela. Estas reconsideraciones son importantes pues, además de conocer el real comportamiento verbal de los estudiantes, ayudan a planificadores y maestros a pensar en enfoques, metodologías y estrategias de enseñanza que mejor respondan a la situación, motivación y objetivos político-pedagógicos de la EIB.
  - c) Redefinir las metodologías de enseñanza de idiomas, pues éstas siguen modelos más apropiados para idiomas de comunicación internacional y no satisfacen las necesidades de sociedades que son predominantemente orales, donde la oralidad ancestral desempeña un papel clave en la construcción de otras formas de pensar, sentir y actuar. Es fundamental resituar la oralidad ancestral en los currículos de comunicación y lenguaje, distinguiéndola de lo que se conoce tradicionalmente como expresión oral. Las dimensiones sociales, culturales y lingüísticas de la oralidad indígena merecen espacio propio. También cabe replantear la estrategia heredada de los tiempos del monolingüismo indígena, cuando se enseñaba a leer y escribir en la lengua materna; ahora que la L1 guarda relación, simultáneamente, con dos y no con una sola lengua. Cabe entonces pensar en aprendizajes bilingües de la lectura y la escritura, o biliteracidad. Es igualmente imprescindible reconsiderar la conveniencia de metodologías de enseñanza de segundas lenguas, dado que la mayoría de niñas y niños indígenas son hoy bilingües simultáneos; no obstante, las vigentes podrían todavía ser útiles allí donde persista el monolingüismo indígena. Del mismo modo, es necesario repensar sobre las metodologías más apropiadas para las lenguas indígenas amenazadas y para los estudiantes bilingües pasivos o recordantes. Las metodologías de L2 fueron diseñadas para quienes debían o querían aprender una lengua desconocida; obviamente, para los bilingües pasivos y los recordantes sus lenguas patrimoniales no les son ajenas. Además, sus objetivos y motivaciones respecto a su aprendizaje son distintos.
  - d) Abordar el diseño curricular como construcción social y negociación cultural y no como un dominio exclusivamente técnico. Los indígenas hoy cuestionan la ontología del conocimiento escolar y académico y

las propuestas educativas oficiales se mueven por las arenas movilizadas de ideologías sobre lo que la escuela bilingüe debe o no enseñar. Diseñar currículos para una EIB desde los proyectos político-pedagógicos indígenas requiere capacidades humanas y profesionales que los curriculistas profesionales no poseen. Por ello, urge cambiar de enfoque y estrategia de trabajo; los tiempos actuales requieren de lineamientos curriculares generales, ya no de prescripciones detalladas, también de curriculistas que, como facilitadores y pares expertos, orienten a las comunidades en el diseño de sus propias educaciones. Esta modalidad de actuación debería regir también en la planificación lingüística, donde a menudo las lenguas son vistas únicamente como medios de comunicación, en desmedro de su condición de conocimiento e instrumento de significación cultural y de vida.

- e) Alinear las políticas, estrategias y metodologías de EIB con las necesidades y expectativas comunitarias respecto a la erosión de los idiomas indígenas y su revitalización. La evidencia internacional nos señala que la escuela cumple un rol secundario en el mantenimiento de las lenguas minorizadas; pero, dada la apuesta indígena para que *la escuela les devuelva la lengua que les quitó*, los planificadores lingüísticos y los líderes indígenas deben poner en juego su creatividad para innovar las metodologías y estrategias de EIB, de cara a incentivar y hacer efectivo el uso de las lenguas indígenas en todas las ocasiones y para todos los propósitos posibles. Urge, por ello, romper con la paradoja de que, con o sin EIB, las lenguas siguen perdiendo hablantes. Si bien la escuela tiene múltiples tareas que atender, desde una perspectiva político-pedagógica de interculturalidad transformativa, a ella también le toca seducir y motivar a los estudiantes para que regresen a sus lenguas patrimoniales, las hablen y sobre todo las disfruten. Para ello es necesario romper con los corsés curriculares actuales y con las prácticas de enseñanza de lenguas que no han logrado cumplir uno de sus cometidos: la pervivencia de las lenguas indígenas. Tal vez, al repensar la escuela desde una perspectiva de bilingüismo funcional, donde siempre se hable en lengua indígena pero no todo se escriba en ella, recurriendo a nuevos lenguajes y medios se pueda lograr predisponer a las nuevas generaciones en favor de sus lenguas patrimoniales y hacer de la escuela un foco de irradiación de una nueva ideología lingüística y de prácticas comunicativas innovadoras que impacten sobre el uso, oral y escrito, de estas lenguas, comenzando por el nivel comunitario o barrial.

- f) Formar profesionales, indígenas y no indígenas, para responder a las necesidades y expectativas de aquellos contextos marcados por el multilingüismo, la erosión de la lengua indígena y la participación política activa indígena.

Aunque estos desafíos no son nuevos y, en rigor, han formado parte de las preocupaciones sobre la implementación de la EIB desde sus inicios, una educación intercultural y bilingüe renovada debe inscribirse inevitablemente en una lucha comprometida contra el racismo y la discriminación, factores que son realmente responsables de las dificultades a las que se ha enfrentado históricamente la implementación de esta educación alternativa.

En esta compleja situación, y desde el espíritu de descolonización, se podría co-construir escenarios más adecuados para la reinención y la implementación participativa de la EIB. Asimismo, se requieren teorías y estrategias no racializadas de política y planificación lingüística que devuelvan el poder a las comunidades indígenas para que recuperen y autónomamente ejerzan control sobre sus culturas e idiomas patrimoniales. La planificación comunitaria y el pensamiento autónomo son imprescindibles para romper con la tradición eurocéntrica que se apropió de las lenguas de las naciones indígenas. La recuperación y revitalización de las lenguas originarias es ciertamente un área nueva que hoy reclama intervención inmediata y que debe abordarse como un esfuerzo cooperativo y bajo control comunitario, enfocándose en la transmisión intergeneracional, el uso activo del lenguaje y modelos educativos alternativos y empoderadores (López y García 2016).

Por último, pero no menos importante, se requieren conciencia crítica, reflexión constante y deliberación permanente, ya que la EIB seguirá transitando en arenas movedizas mientras el neoliberalismo persista y la humanidad no restablezca una relación más amigable con la Pachamama. No obstante, con paradojas y posibilidades, la EIB puede ayudarnos a formar los nuevos ciudadanos interculturales activos y comprometidos que la transformación de la sociedad y el Estado requieren, siempre y cuando ésta se aborde desde una perspectiva holística y junto a las otras reivindicaciones de los PI que hoy luchan por su supervivencia como diferentes.

*Recibido: marzo de 2021*

*Aceptado: abril de 2021*



## Referencias

1. Albó, Xavier y Amalia Anaya (2003). *Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF y CIPCA.
2. Asturias, Linda; Escobar, Eva Pamela y Eva Méndez (2011). *El Estado en Guatemala. Avances y desafíos en materia educativa*. Cuadernos de futuro 2009-2010 9. Guatemala: PNUD. En [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4uibd.nsf/68EA92DDCEED54AC05257CFA0073385F/\\$FILE/doc\\_num.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4uibd.nsf/68EA92DDCEED54AC05257CFA0073385F/$FILE/doc_num.pdf)
3. Ausubel, David (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
4. Banco Mundial (2015). *Indigenous Peoples in Latin America in the Twenty First Century. The First Decade*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
5. Baronnet, Bruno (2011). “Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas”. *Aberto*, (24)85, 127-144.
6. Bizot, Judithe (1975). *Educational reform in Peru*. Paris: Unesco.
7. Bolaños, Ramos, Abelardo Ramos, Joanne Rappaport y Carlos Miñana (2004). *¿Qué pasaría si la escuela ...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Consejo Regional Indígena del Cauca.
8. Bolivia (2010). *Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. La Paz: Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
9. Bonfil, Guillermo (1987). “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”. *Cuadernos de la Casa Chata*, N° 3. México: CIESAS .
10. Churchill, Stacy (1976). *The Peruvian Model of Innovation: The Reform of Basic Education*. Paris: Unesco.
11. Claire, Karen (1989). *Las escuelas indígenas. Otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: Hisbol.
12. Escobar, Alberto, José Matos y Giorgio Alberti (1975). *Perú, ¿país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
13. Fishman, Jushua A. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
14. Granda, Sebastián (2019). “La revolución ciudadana y la apuesta por la educación intercultural y bilingüe para todos”. *Pueblos indígenas y educación*, 66, 161-181.
15. Granda Merchán, Sebastián (2021). *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. La experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador y Ediciones Abya Yala.
16. Grindel, Merilee (2004). *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
17. Gustafson, Bret (2009). *New Languages of the State: Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Durham: Duke University Press.
18. Hale, Charles (2006). “Rethinking Indigenous Politics in the Era of the ‘Indio Permitido’”. En Teo Ballvé y Vijay Prashad (eds.), *Dispatches from Latin America. Experiments Against Neoliberalism* (pp. 266-280). Nueva Delhi: LeftWord Books.

19. Hamel, Rainer Enrique (2008). "Bilingual education for indigenous communities in Mexico". En Jim Cummins y Nancy Hornberger (eds.) *Bilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, 5, 301-312. Nueva York: Springer.
20. Hecht, Ana Carolina (2019). "Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la educación intercultural bilingüe y el desplazamiento lingüístico". *Pueblos Indígenas y Educación*, 66. Quito: Abya Yala.
21. Johnson, David W. y Roger Johnson (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
22. Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. López, Luis Enrique (2021). *Entre silenciamiento, resistencia y reclamación de la voz propia: los idiomas indígenas en América Latina y el Caribe hoy*. (En prensa).
24. ----- (2019). "Interculturalidad y políticas públicas en América Latina". En González, Jorge Enrique (ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas* (pp. 48-101). Bogotá: Universidad Nacional.
25. ----- (2017). "Decolonization and Bilingual / Intercultural Education". En Teresa McCarty y Stephen May (eds.) *Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 297-313). Nueva York: Springer.
26. ----- (2005). *De resquicios a boquerones: la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural Editores y PROEIB Andes.
27. ----- (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En UNESCO, *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe* (pp. 382-406). Santiago de Chile: OREALC.
28. ----- (1988). "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursión histórica (1900-1970)". En Luis Enrique López (ed.), *Pesquisas en lingüística andina* (pp. 265-332). Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
29. López, Luis Enrique y García, Fernando (2016). "The Home-School-Community Interface in Language Revitalization in Latin America and the Caribbean". En Serafín Coronel y Teresa McCarty, *Indigenous Language Revitalization in the Americas* (pp. 116-136). Nueva York: Routledge.
30. López, Luis Enrique y Ruth Moya (1990). *Pueblos indios, estados y educación*. Lima: PEEB-P, PEBI, ERA.
31. López, Luis Enrique e Inge Sichra (2017). "Indigenous Bilingual Education in Latin America". En Ofelia García, O., Ángel Lin y Stephen May (eds.) *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 381-394). Nueva York: Springer.
32. McCarty, Teresa (2003). "Revitalising Indigenous Languages in Homogenising Times". *Comparative Education*, 39(2), Special Number, 27, 147-163.
33. Mó Isém, Romelia (2019). "¿Cómo se implementa la educación bilingüe en Guatemala?" *Pueblos Indígenas y Educación* No. 66. Quito: Abya Yala.
34. Moya, Ruth (1990). "Un decenio de educación bilingüe y participación indígena: Ecuador". *Perspectivas. Revista trimestral de educación*, 20(3), 369-381.
35. ----- (1998). "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.

36. Muyolema, Armando (2015). "La 'Revolución Ciudadana' y el desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe". *Línea de Fuego: Revista Digital*. Recuperado de <https://lalineadefuego.info/2015/08/18/la-revolucion-ciudadana-y-el-desmantelamiento-de-la-educacion-bilingue-por-armando-muyolema/>
37. Nunez, Myriam (25 de febrero de 2018). ¡Faltan 14000 docentes formados en educación intercultural bilingüe en el país". *La República*. En <https://larepublica.pe/sociedad/1202938-faltan-14-mil-docentes-formados-en-educacion-intercultural-bilingue-en-el-pais/>
38. Panizo, Agustín (2017). "Del Estado monolingüe al Estado multilingüe: avances y desafíos en los derechos lingüísticos". *III Seminario Revitalizando, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia*. Recuperado de [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/agustinpanizo\\_del\\_estadomonolingue\\_al\\_estado\\_multilingue.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/agustinpanizo_del_estadomonolingue_al_estado_multilingue.pdf)
39. Pérez, Elizardo (1962). *Warisata, la escuela ayllu*. La Paz: CERES-HISBOL.
40. Pineda, Roberto (2012). "El Congreso Indigenista de Pátzcuaro, 1940: una nueva apertura en la política indigenista de las Américas". *Baucaras*, 2, 10-28.
41. Perú, Ministerio de Educación (1972). *Política nacional de educación bilingüe*. Lima.
42. Quijano, Aníbal (2000). "Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America". *Nepantla: Views from the South*, 1(3), 533-580.
43. Ramos, Martín (2001). *Niños mayas, maestros criollos. Rebelión indígena y educación en los confines del trópico*. Chetumal: Universidad de Quintana Roo, Fundación Oasis, Gobierno del Estado de Quintana Roo.
44. Rapaport, Joanne (2005). *Intercultural Utopias. Public Intellectuals, Cultural Experimentation and Ethnic Pluralism in Colombia*. Durham: Duke University Press.
45. Rodas, Raquel (2007). *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
46. Rodríguez, Nemesio, Elio Masferrer y Raúl Vargas (eds.) (1983). *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, Vols. 1 y 2. México: UNESCO/III.
47. Rosa, Jonathan Daniel (2016). "Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistic Ideologies across Communicative Contexts". *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162-183. En <https://www.academia.edu/search/advanced/?q=Standardization%2C%20Racialization%2C%20Languagelessness%3A%20Raciolinguistic%20Ideologies%20across%20Communicative%20Contexts%E2%80%A0>
48. Stavenhagen, Rodolfo (1988). "Introducción". En Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico* (pp. 7-18.) México: SEP/DGCP.
49. Townsend, Guillermo (1949). "El aspecto romántico de la investigación lingüística". *Perú Indígena*, 2, 39-43.
50. Vygotsky, Lev Semiónovich (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.