

**PRIMERA FERIA HEMISFERICA DE EDUCACION INDIGENA
GUATEMALA 2001**

PARTE VII- 27 DE JULIO, 2001 --- COLOQUIO Y FORO

**Coloquio
Julio 27, 2001**

“La Descentralización de la Educación Bilingüe en Guatemala”

Participantes: Rigoberto Quemé Chay, Alcalde de Quetzaltenango

Juan Francisco Quill, Alcalde de San José Poaquil, Chimaltenango

Pedro Raymundo Cobo, Alcalde de Santa María Nebaj, Quiché

Rokael Cardona, Comisionado Presidencial

Resumen

A manera de explicar la necesidad de descentralizar la educación, el alcalde municipal de Quetzaltenango, Guatemala, Rigoberto Quemé Chay contó que hace unos 10 años ocurrió algo inusitado en la aldea Chichimilán: los líderes de la comunidad hicieron una petición al ministro de educación para que apruebe la construcción de aulas escolares, pero, le pusieron como condición que las aulas solo podrían empezar a ser usadas siempre que vengan equipadas con maestros bilingües.

En otra ocasión, los miembros del municipio de Almolonga condujeron una encuesta acerca de la deserción escolar. Esta mostró que la razón principal del ausentismo era económica. Tanto los niños como sus padres no se interesaban en asistir a la escuela porque no les generaba ningún beneficio económico. Los padres preferían que sus hijos trabajaran en el campo en la producción de hortalizas, ya que de manera inmediata les generaba un beneficio económico para sus familias. Y los niños y niñas preferían permanecer en sus hogares ayudando en el campo que sentados en aulas escolares.

Esta manera de pensar de parte de los niños y niñas de edad escolar y de sus padres va en contraste con el sentir del pueblo maya que valora la educación y no es reacción a la educación occidental como lo han afirmado algunos antropólogos y otras corrientes. La aparente contradicción entre el estudio-diagnóstico llevado a cabo en Almolonga y la filosofía maya,

explicó el alcalde de Quetzaltenango, es fácil de explicar: los padres de familia quieren que sus hijos reciban una educación de calidad y que refleje los valores culturales de la comunidad.

Piden personal docente mejor capacitado y demandan ser partícipes del diseño curricular. De lo contrario prefieren que sus hijos no estudien. Expresando el sentir comunitario, el alcalde dijo que frecuentemente los planes de educación que se recibe en su municipalidad son planes diseñados en la capital, por profesionales ajenos a la realidad de esa comunidad. Son los miembros de la comunidad los que quieren conducir los estudios y evaluaciones y determinar la clase de educación que conviene a sus hijos. Hasta la fecha, han tenido que aceptar que sus hijos reciban una educación diseñada en la capital del país por profesionales ajenos a la realidad de Quetzaltenango. El alcalde se pregunta ¿Por qué no nos dejan que nosotros mismos nos involucremos en la educación de nuestros hijos?

Al igual que sus interlocutores, Quemé Chay invocó la necesidad de descentralizar la educación para que ésta responda a la realidad local. La descentralización requiere de autonomía y autogestión, no solamente una redistribución geográfica. La descentralización involucra las estructuras operativas, los financiamientos, las funciones, la participación y la toma de decisiones.

Aunque no relacionado con el tema de la descentralización, los interlocutores hablaron del racismo que impide el progreso de la educación bilingüe-intercultural. Tanto en Guatemala como en otros países latinoamericanos se premia la homogeneidad. En el caso de países con alto porcentaje de poblaciones indígenas, por ejemplo, se espera que todo estudiante indígena deje su identidad cultural en la puerta de entrada de la escuela. Se habla de educación bilingüe como algo deseable, pero el Estado no hace nada por diseñar o apoyar currículos que sean bilingües e interculturales.

El elocuente alcalde de Quetzaltenango anotó que la iglesia también se ha encargado de la educación a su propia conveniencia, sin pensar en el sentir de la comunidad. Por otro lado el sistema político es excluyente y los políticos afiliados a los diferentes partidos no son la representación de los pueblos indígenas, porque excluyen “nuestros valores y valoran solo lo ajeno”.

Al hablar de descentralización, dijo, es importante plantearse la interrogante de qué se puede descentralizar, “si no se tiene un claro concepto de qué es descentralización y desconcentración, no es posible abordar el tema”.

Rockael Cardona, comisionado presidencial de Guatemala, manifestó que en Guatemala las autoridades nunca se preocuparon de atender las necesidades, en general y la educación en particular, de los indígenas.

El Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas es importante en la descentralización de política pública. La descentralización debe enfocar la participación de los agentes de la educación y debe responder a la identidad cultural de cada comunidad indígena.

Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena

Tradicionalmente el Estado ha excluido la participación de los pueblos indígenas, sin embargo, ya existe un proyecto de la Ley General de Descentralización, en la cual se toma en cuenta a las municipalidades y permite un espacio de negociación con la municipalidad. También está la Reforma al Código Municipal que reconoce a los alcaldes como protagonistas principales en el desarrollo de la comunidad que representan

La Reforma Educativa tiene que atender la cobertura y calidad de la educación para que ésta no solo incluya educación bilingüe, sino que preserve la cultura. El papel de las municipalidades en las políticas educativas es clave.

Los municipios podrán manejar la contratación de los maestros bilingües. “Ahora puedo responder a la interrogante del Licenciado Quemé Chay de ¿Qué vamos a descentralizar?

Se descentralizará un sistema que monopoliza el poder. La descentralización conquista el poder desde las bases locales para poder exigir derechos en materia educativa. Guatemala cuenta con herramientas importantes para llevar a cabo la descentralización, tiene una Ley General de Descentralización.

Juan Francisco Quill, alcalde del Municipio de San José Poaquil (departamento de Chimaltenango), apoya la descentralización, pero tiene sus dudas al igual que su homólogo de Santa María Nebaj (departamento del Kiche), **Pedro Raymundo Cobo**. Ambos alcaldes cuestionan la descentralización como un esfuerzo que realmente delegue la toma de decisiones educativas a las municipalidades.

En Santa María Nebaj, Kiché todavía se está esperando el programa de la galleta escolar que se ofreció por el gobierno central en 199, que podría funcionar a nivel municipal. Cobo, opinó que este es un ejemplo. Dijo que los maestros esperan materiales de la municipalidad, porque saben que el ministerio se demora o no responde. El problema, anotó, es que las municipalidades no tienen los presupuestos adecuados. Descentralizar, dijo, no es sólo una nueva configuración geográfica, tiene que involucrar una total autonomía.

Hay ciertos programas que funcionan. Entre éstos el Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE). Funciona bien en las comunidades, pero también tiende a dividir al magisterio. Esto se nota particularmente con cambios de gobierno, cuando no solamente cambian las autoridades superiores, sino los maestros y otros educadores. A través de la regionalización los maestros podrán ser seleccionados por la propia comunidad y en base a sus necesidades.

Foro #3

Julio 27, 2001

“El Futuro de los Pueblos Indígenas”

Expositores:	Eduardo Velez , Banco Mundial Demetrio Cojtí , Ministerio de Educación, Guatemala Carolina Huenchullán , Ministerio de Educación, Chile
---------------------	--

Eduardo Vélez

“Un Análisis de Costo-Beneficio de la Educación Bilingüe en Guatemala: el caso del PRONEBI”

Resumen

Los beneficios de la educación bilingüe compensatoria para poblaciones indígenas en desventaja son significativos. Esta inversión en capital humano es productiva. Estudiantes de escuelas bilingües en Guatemala tienen mejores tasas de asistencia y de promoción de cursos, y menores tasas de repetición y deserción durante la educación primaria. Un hallazgo importante es que los alumnos de escuelas bilingües obtienen puntajes mayores en todas las disciplinas académicas, incluyendo español.

La eficiencia de la inversión en educación bilingüe en Guatemala se confirma por un análisis de costo beneficio sencillo. Un apoyo a la educación bilingüe en Guatemala resultaría en ahorros considerables por la reducción de la repetición. Como mejora la calidad de la educación, incrementa la tasa de promoción, aumentando la posibilidad que los alumnos completen el ciclo de educación primaria; y por lo tanto incrementa el nivel educativo de la población sin gastos adicionales. Los ahorros producidos por la educación bilingüe se calculan en cerca de US\$ 5 millones anuales. Estos ahorros son equivalentes al costo de proporcionar educación primaria a cerca de 100,000 alumnos.

Introducción

Invertir en la educación bilingüe de los pueblos indígenas es costoso. Sin embargo, los resultados de estos programas son positivos en términos de reducir las tasas de repetición y deserción; aumentar la tasa de promoción; y, aumentar el nivel académico en temas como la lectura, escritura, matemáticas y en aprender español. Las diferencias entre aquellos que atienden programas bilingües y aquellos que no, son pequeñas, solo de unos pocos puntos porcentuales. En otras palabras, los programas bilingües pueden ser costosos y los beneficios positivos, pero pequeños.

Si esto es cierto, entonces sólo podemos decir que los programas de educación bilingüe ¿solo pueden ser justificados por razones de equidad? En términos del análisis de costo beneficio y debido a que el beneficio obtenido durante el período escolar es corto (el que se obtiene mientras se asiste a la escuela), la respuesta sería que sí, que solo se puede justificar por la dimensión de equidad. Ahora bien, si el beneficio debido a la educación se obtiene a lo largo de un período más largo, más allá de los años de la educación primaria, época en que la mayoría de los beneficios de la educación bilingüe ocurren, entonces creemos que este tipo de educación puede tener beneficios notorios.

Investigaciones han demostrado que aumentar el capital humano de los pueblos indígenas aumentan en forma dramática sus ingresos y reduce en forma significativa la diferencia en ingresos entre los trabajadores indígenas y los no indígenas. La mayoría de la diferencia de ingresos entre las etnias se debe al menor capital humano de los indígenas. (Psacharopoulos y Patrinos, 1994). Al igualar el capital humano, y otras características productivas, se reducen las desigualdades socioeconómicas. La descomposición estadística de los diferenciales de los ingresos entre los trabajadores indígenas y los no-indígenas en Guatemala, por ejemplo, muestran que la parte de los diferenciales de los ingresos que se debe a las disparidades en las características productivas de los indígenas y los no-indígenas, es cerca del 50 por ciento. En otras palabras, con base en evidencia empírica, las diferencias salariales entre los trabajadores indígenas y no-indígenas se podría disminuir en 50 por ciento, la mitad, si a cada grupo se le diera las mismas características productivas (el mismo capital humano). El 50 por ciento restante, la otra mitad de la diferencia de los ingresos, se debe a otros factores más difíciles de igualar, tales como a errores de medición, inteligencia, calidad de la educación recibida, aspectos culturales, discriminación en el mercado laboral, etc.

El Capital del Lenguaje

Sin duda, la educación bilingüe resulta en la acumulación de capital humano y esto se refleja en el incremento de los ingresos y la disminución de la diferencia de ingresos. Entre mejor un estudiante vaya en la educación bilingüe, más educación obtendrá, y entre más educación obtenga mayores ingresos obtendrá, y así sucesivamente. Por eso si la educación bilingüe lleva a un mayor nivel educativo, entonces, es aún más importante. En Guatemala la educación bilingüe a principios de los años 1990s solo se impartía en los primeros cuatro años de educación. Después de estos primeros cuatro años los estudiantes se tenían que matricular en escuelas monolingües en español. A partir de la literatura económica se sabe que el idioma dominante es capital humano (Chiswick and Miller, 1992; Robinson, 1988, Grenier and Vaillancourt, 1983, Chiswick,

1978). Las habilidades idiomáticas son una forma de capital humano que cumple con los requisitos básicos de lo que es capital humano: las habilidades las tiene la persona, son productivas en el mercado de trabajo, y se forman por medio una inversión en tiempo y en recursos económicos.

El capital del lenguaje son las habilidades para hablar, leer y escribir una o más lenguas. En particular el lenguaje hablado se desarrolla durante el crecimiento del niño o niña, por ejemplo, el desarrollo de hablar en forma fluida, con soltura y dominio, la lengua materna. Las habilidades en la lengua materna se adquieren durante la infancia. En esta etapa de la vida las inversiones son hechas principalmente por los padres o por quienes cuidan a los niños. En esta etapa la mente humana es particularmente eficiente en crear capital del lenguaje. Entre los muchachos en edad escolar, el capital del lenguaje se adquiere al mismo tiempo que otras formas de capital humano como el crecimiento físico y la educación. Por esto, adquirir habilidades en la lengua materna aparece como algo que no implica esfuerzo (Chiswick and Miller, 1995). Quizás el ambiente más importante para aprender una lengua es el hogar. Las habilidades idiomáticas surgen, en gran parte, por medio de la interacción lingüística de quienes viven juntos. Sin embargo, con la edad estas habilidades parecen disminuir. En general, se hacen inversiones importantes tanto en la escuela, como por fuera de ella para aprender la lengua materna. Para la mayoría de los grupos minoritarios, sin embargo, su lengua materna no es la lengua que habla la mayoría de la gente del país. Un miembro de un grupo étnico minoritario que no hable la lengua dominante sigue encontrando enclaves donde su lengua materna es importante para comunicarse con su grupo. Sin embargo, esto no lo ayuda a encontrar oportunidades para capacitarse ni para encontrar trabajo y por lo tanto limita sus posibilidades de salario e ingreso. Más aún, el conocer la lengua dominante incrementa la productividad tanto en el enclave del grupo minoritario como en el mercado laboral nacional porque incrementa las posibilidades de buscar trabajo y de ser más productivo en el trabajo. Por esto es claro que existe un incentivo de mercado de trabajo para aprender la lengua dominante (Chiswick, 1991).

Por otro lado la educación bilingüe no solo reduce la repetición y la deserción, sino que también mejora las posibilidades para aprender la lengua dominante. Y entre mejor los niños indígenas hablen la lengua dominante al final del período de educación bilingüe (generalmente hasta el 4 grado), mejor les irá en el resto de su vida escolar.

También existen razones para creer que los rendimientos sociales de la educación bilingüe para los niños indígenas es mayor que los rendimientos de la educación regular. Desde luego que esto se tiene que probar empíricamente. En el caso de Guatemala se pueden estimar las ganancias en la eficiencia a partir de las diferencias en las tasas de repetición y deserción entre niños matriculados en escuelas bilingües y en escuelas regulares, y sus respectivos costos unitarios.

Los objetivos de este trabajo son precisamente medir los costos y los beneficios, aunque sean aproximados, de la educación bilingüe en un país en desarrollo, y multi-lingüe, con una población indígena considerable. Primero, presentaremos una rápida

descripción de indicadores educativos de Guatemala seguidos de una breve referencia a la educación bilingüe del país, para luego pasar al análisis empírico.

Baja Calidad de la Educación en Guatemala

Todos los indicadores de cobertura y calidad son deficientes para la población indígena en Guatemala. Es decir cerca de la mitad de la población total del país no tiene buena educación, si es que tiene acceso. Entre las varias comunidades indígenas, la proporción que habla su lengua materna está entre 35 y 96 por ciento.

Además de ser el segmento más pobre de la población en Guatemala, los indígenas en promedio tienen menos nivel educativo que el resto de la población. El logro educativo promedio, medido en años de educación formal, de un trabajador adulto indígena es de 1.6 años, comparado con 5 años de educación formal para un trabajador adulto no indígena. Los niños indígenas tienen menor probabilidad de estar matriculados, y tienen más probabilidad de entrar tarde al sistema escolar, repetir, desertar y aprender menos. Mientras que dos tercios de los niños no indígenas entre los 10 y los 12 años están matriculados en la educación primaria, solo cerca de la mitad de los niños indígenas de la misma edad, lo están. Sesenta por ciento de la población indígena no tiene educación formal. Y para la mayoría de los que tienen, el máximo nivel alcanzado es la primaria completa. Aunque los indígenas tienen menos educación formal que los no indígenas, los indígenas hombres tienen mucho más que las indígenas mujeres, ya que tres cuartos de estos no tienen educación formal alguna. Observamos que este perfil es válido para todo Latinoamérica: poblaciones indígenas tienen menor nivel educativo y las indígenas a su vez tienen menos nivel educativo que los indígenas (Psacharopoulos y Patrinos, 1994).

Los bajos niveles educativos se reflejan también en las bajas tasas de alfabetización entre los indígenas. En general, 60 por ciento de los indígenas son analfabetas, comparados con el 24 por ciento de los no indígenas. Además, el analfabetismo es mayor en las zonas rurales que en las urbanas. Y aunque entre los indígenas la tasa de analfabetismo es menor entre los más jóvenes, indicando que hay un cambio generacional positivo, los jóvenes indígenas siguen teniendo tasas más altas que los jóvenes no indígenas.

El sistema educativo de Guatemala a principios de los 1990s, se caracterizaba por tener altas tasas de repetición en todos los grados. Mientras que 52 por ciento de los niños se matriculaban a la edad adecuada, más de 70 por ciento de los estudiantes en zonas rurales estaban atrasados con respecto a su edad. Sólo el 72 por ciento de los Guatemaltecos se habían matriculado alguna vez; y la tasa de repetición en educación primaria era de 47 por ciento (Schiefelbein y Wolff, 1992). Una investigación mostraba que los niños indígenas tenían más probabilidad de entrar tarde al sistema educativo y de repetir más (Patrinos y Psacharopoulos, 1996).

Las habilidades idiomáticas son importantes en Guatemala, país donde se hablan no menos de 25 lenguas, pero donde el español es la lengua dominante y es el idioma de

los negocios. Saber español es clave para conseguir trabajo, lograr altos niveles educativos y altos niveles salariales. En efecto se podría decir que el bienestar económico depende mucho de saber Español. Si embargo, el punto es identificar ¿cómo se aprende más efectiva y eficientemente el Español en Guatemala? ¿Será por medio de la expansión de las escuelas regulares? ¿O por medio de innovaciones con programas bilingües especialmente diseñados para reforzar la lengua materna durante los primeros años de educación y así facilitar la adquisición de la lengua dominante después?

Algunos estudios muestran que la inversión, pública y privada, en educación, especialmente a los niveles iniciales, es una inversión buena (para el caso de Guatemala ver a Patrinos y Velez, 1994). La inversión de mayor rentabilidad es la educación primaria tanto para el individuo (rentabilidad privada) como para la sociedad (rentabilidad social). La rentabilidad social de la educación primaria es de 19 por ciento, comparada con 18 por ciento para la educación secundaria y 10 por ciento para la educación superior (Psacharopoulos y Ng, 1994).

La Educación Bilingüe en América Latina

Muchas investigaciones han mostrado que la educación bilingüe ha tenido éxito en América Latina (Dutcher y Tucker, 1994). Esta modalidad educativa produce mejores resultados en pruebas de comprensión de lectura. Es decir, la comprensión de lectura es mayor para los estudiantes a quienes primero se les enseña a leer en su lengua materna y después se transfieren a la lectura en la segunda lengua. Alumnos en escuelas regulares (monolingües) aprenden a leer en su segunda lengua al mismo tiempo que están aprendiendo la segunda lengua. Esta es una carga doble y probablemente la explicación de los resultados pobres en las pruebas de comprensión de lectura entre estos últimos alumnos. Algunos apoyan la idea de que primero se aprenda en la lengua materna porque las habilidades literarias adquiridas en esa lengua pueden luego transferirse a otras lenguas y además porque adquirir estas habilidades literarias en la lengua materna es más fácil. Otros argumentan que enseñarles a los estudiantes en su lengua materna es ponerlos en desventajas para oportunidades educativas futuras. Y hay otros que dicen que el problema de los niños en zonas rurales no se sabe si es por la lengua que se enseña o por las dificultades e insuficiencias que existen en estas zonas. Como se puede ver hay todas clases de opiniones al respecto.

En efecto veamos algunos casos. En Haití, alumnos tanto de escuelas públicas como privadas que hablan Creole y que aprenden en Creole durante sus primeros cuatro años de educación adquieren tanto conocimiento en su segunda lengua, Francés, como aquellos que solo fueron expuestos al Francés desde el principio de su educación. En Nigeria, alumnos de primaria, entre grados 1 y 6, que hablaban y estudiaban en Yoruba obtenían mejores resultados en Inglés que aquellos estudiantes que solo estudiaban en Yoruba entre el 1 y 3 grado y luego pasaban al Inglés. En Filipinas, estudiantes que hablaban Tagalo obtenían mejores resultados en las dos lenguas de su programa bilingüe (Tagalo e Inglés) que aquellos estudiantes que no hablaban Tagalo en su casa. En Canadá, estudiantes cuya lengua materna es el inglés, y que estaban en programas bilingües de inmersión, obtenían mejores resultados que sus iguales en programas

tradicionales de enseñanza de la segunda lengua, el francés. En los USA, estudiantes del grupo Navajo que estudiaban Navajo e inglés como lenguas de instrucción, obtenían mejores resultados que sus pares Navajo que solo estudiaban en inglés (Dutcher y Tucker, 1994).

Una Visión Comprensiva: Pronebi, Guatemala

A partir de resultados positivos de un programa que utilizó promotores bilingües en 1965 durante una campaña de *castellanización*, se estableció un sistema de educación bilingüe a nivel nacional (Morren, 1988). Desde 1979, el Gobierno de Guatemala junto con la Agencia para el Desarrollo Internacional (de los USA) han colaborado para mejorar la calidad de la educación de la población indígena. Se adaptó el currículum nacional y se tradujo para los niveles de pre-escolar, y los primeros cuatro grados de cuatro lenguas mayas, las más habladas. El Gobierno instituyó el uso de las lenguas Mayas en educación primaria y creó un programa nacional de educación bilingüe (PRONEBI). Instrucción culturalmente relevante se ofrece en español y en lenguas Mayas. Resultados empíricos mostraban que había mejoras en los logros académicos, y que se reducía la repetición y la deserción.

El éxito del PRONEBI se podía juzgar a partir de indicadores producidos por evaluaciones. Tasas de asistencia, de deserción y promoción mejoraron en comparación con grupos de control formados por niños Mayas que asistían a escuelas donde solo se enseñaba en español. En efecto en los 1980s el PRONEBI ya tenía un impacto positivo medido por tener un 9 por ciento de mayor promoción que el grupo de control (Townsend y Newman, 1985), y los estudiantes PRONEBI obtenían mayores puntajes en todos los temas estudiados, inclusive Español (Morren, 1988). La educación bilingüe también ya gozaba del apoyo de los padres de los alumnos (Richards y Richards, 1990).

En un análisis que se hizo en 1986 sobre 297 comunidades, Carvajal y Morris (1989/1990) y Carvajal, Morris y Davenport (1993) encontraron que el PRONEBI había logrado ganancias entre grupos indígenas en relación con indicadores tales como repetición y deserción. En el primer caso con diferencias que iban entre 30 y 46 por ciento, y en el segundo caso con diferencias que iban entre 6 y 16 por ciento. Los autores intentaron explicar las diferencias por características socioeconómicas y por diferencias entre los distintos grupos indígenas, pero al final fue el modelo de educación bilingüe lo que explicaba la reducción de la repetición y la deserción.

Otras evaluaciones también atribuían un efecto positivo a la educación bilingüe. En un caso se contrastaron estudiantes de PRONEBI completo y parcial¹ y de un grupo de control de segundo grado, en los resultados de pruebas en matemáticas, Español, ciencias, lengua Maya, y matemáticas Mayas, (todas excepto esta última prueba basadas

¹ PRONEBI completo eran escuelas donde el promotor y los docentes de primer y segundo grado eran bilingües, el docente había recibido capacitación en el programa PRONEBI, las escuelas habían recibido textos y material PRONEBI para pre-escolar, primer grado y segundo grado, los materiales se aplicaban en forma regular, y el promotor y los docentes de primer y segundo grado aceptaban la filosofía y la metodología PRONEBI y la aplicaban concienzudamente. PRONEBI parcial era donde no había presencia total de todas estas acciones.

en el curriculum nacional). Los resultados fueron estadísticamente diferentes en todos los temas, excepto en Español. La conclusión es que los alumnos de PRONEBI completo obtuvieron los mejores resultados, por lo que se concluyó que el curriculum PRONEBI completo es necesario para obtener los mejores resultados. También vale la pena observar que los estudiantes del grupo de control son quienes obtienen los resultados más bajos (ver la Tabla 1).

Tabla 1: Puntajes de alumnos en escuelas PRONEBI completas, PRONEBI incompletas y en Grupo de Control, Segundo Grado, 1987

Materia	Escuelas	Alumnos	Puntaje (s.d)
PRONEBI completas			
Matemáticas	14	117	45.6 (14.3)
Español	18	231	32.4 (14.2)
Ciencias	7	36	80.7 (14.0)
Maya	15	165	46.6 (21.4)
Matemáticas Maya	12	174	37.2 (18.5)
PRONEBI parcial			
Matemáticas	15	166	33.5 (15.9)
Español	22	263	31.7 (14.6)
Ciencias	6	51	24.1 (14.7)
Maya	16	155	36.4 (14.6)
Matemáticas Maya	8	133	22.2 (12.1)
Grupo de Control			
Matemáticas	28	292	40.1 (17.7)
Español	15	215	35.4 (16.5)
Ciencias	16	108	36.3 (23.2)

Fuente: Scott y Simón Chuta (procesado)

Otra evaluación de la AID (1993) sobre el Proyecto Mejoramiento de la Educación Primaria Rural diseñado para proporcionar educación bilingüe relevante a niños indígenas en zonas rurales del país también produjo resultados interesantes. En términos de tasas de repetición, deserción y promoción, aunque los niños indígenas de escuelas PRONEBI obtuvieron resultados iguales a los de las escuelas regulares, las niñas de escuelas PRONEBI tuvieron mejores resultados que las de escuelas regulares. Además, lo importante es que tanto para niños como para niñas las escuelas PRONEBI presentaban una tendencia a mejorar durante el período 1986-1991. Igualmente se observó que generalmente los niños presentaban mejores indicadores que las niñas. En siete de ocho indicadores de logro académico los estudiantes de PRONEBI lograron mejores resultados que los estudiantes de escuelas regulares. Y se observó algo que va contra la intuición: que los estudiantes de PRONEBI frecuentemente son mejores en español que en las escuelas regulares.

Las escuelas con educación bilingüe han desarrollado material especial para la enseñanza. Sus docentes pasan más tiempo con sus estudiantes, y están bien entrenados. Y quizás de más importancia es que los padres tienen actitudes muy favorables hacia la

educación bilingüe, y aunque hay variaciones por comunidades, esta actitud se relaciona positivamente con el logro en español. En otras palabras, los padres que apoyan a la educación bilingüe siempre y cuando esta educación produzca un alumno que sepa Español.

En 1991 había 96.194 alumnos en las escuelas de PRONEBI. También había 653.413 estudiantes en zonas rurales en educación primaria. La proporción en las escuelas de PRONEBI, por lo tanto era el 14.7 por ciento, pero como sólo había 239.249 estudiantes indígenas matriculados en las escuelas rurales, PRONEBI realmente cubría cerca del 40 por ciento de los estudiantes disponibles. Por esto en ese entonces había considerable espacio para mejorar.

Primero, PRONEBI se podía expandir completando el currículum de las escuelas de PRONEBI de incompletas a completas. En ese entonces había cerca de 400 escuelas PRONEBI que no implementaban el currículum completo. Segundo, PRONEBI podría expandirse aún más ya que las cuatro lenguas incluidas en el programa sólo cubrían el 20 por ciento de las comunidades donde se hablaban esas cuatro lenguas. Tercero, la metodología de PRONEBI podría extenderse a otras lenguas, incrementando el potencial de cobertura, sobre todo si se expande en las lenguas con mayor población. La pregunta, sin embargo a la que se enfrentaban los decisores de política es si es una buena inversión social seguir invirtiendo en el modelo de PRONEBI.

Costos y Beneficios

Usando indicadores de tasas de repetición y deserción y costos asociados al currículum (PRONEBI y regulares) se puede simular la eficiencia de las ganancias asociadas a cambios a la modalidad bilingüe en Guatemala. Estos ahorros en los costos asociados a la disminución en la repetición por PRONEBI pueden ser significativos. Además entre mayor sea la calidad de la educación mayor será la tasa de promoción y mayor la probabilidad de que los estudiantes terminen la educación primaria y, por lo tanto, se mejorará el nivel total de educación a un costo menor.

Con las tasas de repetición que había a principios de los 1990s, cerca de 47 por ciento en las escuelas regulares y 25 por ciento en las escuelas de PRONEBI; el costo unitario de la época; y el número de estudiantes indígenas, tanto en las escuelas regulares como en las de PRONEBI, calculamos el número de repetidores y el costo total de la repetición tal y como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2: Ahorros simulados como resultado de reducir la repetición debido a PRONEBI

	A	B
	PRONEBI	Regulares
1. Tasa de repetición	.25	.47
2. Costo unitario anual – quetzales	246	235
3. Número de estudiantes indígenas	96.194	653.413
4. Número de repetidores (1*3)	24.049	307.104

Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena

5. Costo total por la repetición (2*4) quetzales	5.916.054	71.464.440
6. Costo simulado de la repetición si se tiene la tasa de PRONEBI y la estructura de costo se mantiene (3B*1A*2A) (quetzales)	-----	40.184.900
7 Ahorros simulados debido a PRONEBI (5B-6B) quetzales	-----	31.279.540

Fuentes: Ministerio de Educació, PRONEBI en Cifras y Schiefelbein y Wolff, 1992. Costo unitario Dutcher, 1994 y Haeussler, 1993. Número de estudiantes, USAID, 1993. Note: 1 quetzal = US\$5.6.

Más aún, los costos ahorrados se pueden derivar así:

$$C' = (Nt * \Gamma_p) UC_p,$$

donde C' representa el costo simulado de la repetición asociado al modelo educativo PRONEBI, incluyendo su tasa de repetición, Γ_p , el número de estudiantes en escuelas regulares en ese momento, Nt, y el costo unitario asociado a las escuelas PRONEBI. El resultado muestra un ahorro considerable por año, más de 31 millones de quetzales, más o menos US \$ 5 millones de la época. Es decir los ahorros son equivalentes al costo de proporcionar educación a cerca de 100.000 estudiantes al año.

Otra simulación puede proporcionar los beneficios privados asociados al PRONEBI. Esta vez calculamos la reducción en la deserción y su efecto en los ingresos personales. A partir de información sobre el número de estudiantes de primer grado por tipo de escuela (PRONEBI y regular), y de sus respectivas tasas de deserción, que son un poco menores en la escuelas de PRONEBI –13 versus 16 por ciento, se puede derivar el número total de desertores en cada tipo de escuela. Además de ser un desperdicio para el sistema educativo, los desertores generalmente tienen menos ingresos en el mercado de trabajo. Asumiendo que haya menos desertores y que además completaran su educación después de un año, estos individuos incrementarían sus ingresos laborales con el promedio asociado con un año adicional de educación formal. Cálculos indican que el número de desertores disminuiría en 3.927 por año si las tasa de deserción del PRONEBI se generalizaran a todo el sistema. El ingreso anual de los individuos se incrementaría en 186 quetzales de la época, lo que significa cerca de 730,000 quetzales al año (ver Tabla 3).

Tabla 3: Beneficios simulados al reducir las tasas de deserción a los niveles de PRONEBI

	A	B
	PRONEBI	Regular
1 Número de estudiantes	19.243	130.905
2. Tasa de deserción	.13	.16
3 Número de desertores (1*2)	2.502	20.945
4 Disminución de desertores si la tasa de PRONEBI prevaleciera	-----	3.927

Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena

(3B-(2A*1B))		
5 Ingreso adicional asociado con un año adicional de educación (quetzales)	-----	186
6 Incremento anual en ingresos debido a PRONEBI (5B*4B) (quetzales)	-----	730.422

Fuentes: Número de estudiantes: Ministerio de Educación, PRONEBI en Cifras. Tasas de deserción: USAID, 1993. Incremento salarial: Patrinos y Vélez, 1994.

Conclusiones

Los beneficios de la educación bilingüe para grupos de indígenas pobres y con desventajas es una inversión en capital humano significativa. Estudiantes de escuelas bilingües tienen unas mejores tasas de asistencia y promoción, y unas tasas más bajas de repetición y deserción. Un hallazgo importante es que los estudiantes de educación bilingüe obtienen mejores puntajes en pruebas de aprendizaje en muchas materias, incluyendo español. Por esto concluimos que la educación bilingüe incrementa el conocimiento en español que a su turno conlleva un incremento en el promedio educativo de la población indígena de Guatemala.

La educación bilingüe en Guatemala, tal y como lo hemos confirmado en nuestro análisis, es una inversión pública eficiente. Un cambio a la educación bilingüe donde haya estudiantes cuya lengua materna no sea el español resultaría en grandes ahorros en el sector, en particular por la disminución de la repetición. La mayor calidad en la educación generaría mejores tasas de promoción lo que ayudaría, probablemente, a que los estudiantes completen el nivel de educación primaria, incrementando el nivel total de educación a un menor costo; pero también incrementar los niveles salariales de los egresados durante su vida laboral. Los ahorros debidos a la educación bilingüe se estimaron en cerca de US\$ 5 millones anuales, o sea lo equivalente a educar 100.000 estudiantes al año. Una reducción en la deserción y sus efectos en los ingresos personales también tendría un efecto importante para muchos, 186 quetzales al mes. En efecto, esta cantidad sacaría a muchos guatemaltecos de los niveles de pobreza extrema.

A pesar de los aspectos positivos hay algunas advertencias que hacer. La expansión del PRONEBI asume un costo constante en su estructura. La verdad es que la expansión podría tener que hacerse en zonas más remotas y entre grupos más pequeños lo que llevaría a mayores costos unitarios. Si la expansión se hace a otras lenguas mayas también aumentaría los costos, así sea temporalmente por la necesidad de diseñar nuevos materiales para alumnos y para capacitación de docentes, y además con menores posibilidades de tener economías de escala. Sin embargo, por los ahorros ganados se podrían absorber muchos de estos costos.

La expansión también significaría adquirir mayores niveles educativos además de menos repetición y deserción. Esto significaría tener más acceso a cupos en la educación secundaria. Lo que significa obtener recursos adicionales para satisfacer esta nueva demanda. Por ser los rendimientos de la educación secundaria en Guatemala altos, tanto

Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena

de la rentabilidad social como de la privada, se puede justificar que el sector público complete la poca contribución privada, ya que hay poca capacidad (y voluntad) privada de pago, y poca demanda (la matrícula era menos del 20 por ciento a principios de los 1990s).

Aún hay necesidad de seguir investigando los costos y beneficios de la educación bilingüe, no sólo por medio de trabajos más detallados que el que aquí hemos presentado, sino por el análisis de lo que pasa en otros países. Para investigar el efecto a más largo plazo de la educación bilingüe es necesario diseñar estudios longitudinales paneles de cohortes de graduados de escuelas bilingües para comparar lo que sucede con estudiantes indígenas y no indígenas que estudien en escuelas regulares. Así mismo es necesario este diseño para poder establecer el impacto de la educación bilingüe en el aprendizaje y los ingresos laborales a largo plazo. Una última pregunta a investigar es si los padres aprenden español más fácilmente cuando sus hijos atienden escuelas bilingües. Como se puede ver, los beneficios que hemos medidos son importante, pero parecería que aún hay muchos otros que todavía no se miden.

Eduardo Vélez es doctor en sociología de la Universidad de Illinois. Es oriundo de Colombia y trabaja como líder del Sector de Desarrollo Humano y Social en el Banco Mundial.
--

Referencias (ponencia de Eduardo Velez)

- Carvajal, M.J. and F.K. Morris. 1989/1990. "Educación Formal: ¿Vehículo de Integración Económica y Social del Indio Guatemalteco?". *Revista de la Integración y el Desarrollo de Centroamérica* 45-46: 95-110.
- Carvajal, M.J., F.K. Morris and L.M. Davenport. 1993. "Economic Determinants of Academic Failure and School Desertion in Guatemala Highlands". *Economics of Education Review* 12, 1: 59-70.
- Chiswick, Barry R. 1978. "The Effect of Americanization on the earnings of Foreign Born Men" *Journal of Political Economy* 86: 897-921.
- Chiswick, Barry R. 1991. "Speaking, Reading and Earnings among Low-Skilled Immigrants", *Journal of Labor Economics* 9,2: 149-70.
- Chiswick, Barry R. and P.W. Miller. 1992. "Languages in the Labor Market: The Immigrant Experience in Canada and the United States". In Barry R. Chiswick, ed., *Immigration Language and Ethnic Issues: Canada and the United States*, Washington D.C.: American Enterprise Institute: 229-96.
- Chiswick, Barry R. and Paul W. Miller. 1995. "The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses". *Journal of Labor Economics* 13,2: 246-88.
- Dutcher, N., and G.R. Tucker. 1994. "The Use of First and Second Languages in Education." East Asia and Pacific Region. Washington, D.C.: World Bank (mimeo).
- Grenier, Gilles and Francois Vaillancourt. 1983. "An Economic Perspective on Learning a Second Language". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 4,6: 471-83.
- Haeussler A., A. 1993. "Análisis Costo-Beneficio de la Inversión en Educación en Guatemala". Thesis, Universidad Francisco Marroquín. Facultad de Ciencias Económicas, Guatemala.
- Ministerio de Educación. Guatemala. *PRONEBI en Cifras*.
- Ministerio de Educación. *PRONEBI*. Municipios que Hablan Idiomas Mayas. Mapeo Sociolingüístico Unidad de Lingüística Aplicada.
- Morren, R.C. 1988. "Bilingual Education Curriculum Development in Guatemala". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9,4: 353-70.

Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena

- Patrinós, H.A. and G. Psacharopoulos. 1996. "Socioeconomic and Ethnic Determinants of Age-Grade Distortion in Bolivian and Guatemalan Primary Schools". *International Journal of Education and Development* 16,1: 3-14.
- Patrinós, H.A. and E. Vélez. 1994. "Rates of Return to Education in Guatemala". Human Development Network, Washington, D.C.: World Bank (procesado).
- Psacharopoulos, G. and H.A. Patrinos (eds.). 1994. *Indigenous People and Poverty in Latin America: An Empirical Analysis*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Psacharopoulos, G. and Y. Ng. 1994. "Earnings and Education in Latin America: Assessing Priorities for Schooling Investments". *Education Economics* 2,2: 187-207.
- Richards, M. and J. Richards, 1990. "Languages and Communities Encompassed by Guatemala's National Bilingual Education Program". USAID in conjunction with the Ministerio de Educación de Guatemala.
- Robinson, C. 1988. "Language Choice: The Distribution of Language Skills and Earnings in a Dual Language Economy". *Research in Labor Economics* 9: 53-90.
- Schiefelbein, E. and L. Wolff. 1992. "Repetition and Inadequate Achievement in Latin America's Primary Schools: A Review of Magnitudes, Causes, Relationships and Strategies". Latin America and the Caribbean Region Technical Department, A View from LATHR No. 31. Washington, D.C.: The World Bank.
- Scott, P.B. and R.E. Simón Chuta. N.d. "Rendimiento en Segundo Grado de las Escuelas del Programa Nacional de Educación Bilingüe" (*PRONEBI*) que están Implantando Bien el Programa Bilingüe" (Universidad de Nuevo México y *PRONEBI*).
- Townsend, J. And B. Newman. 1985. "Bilingual Education Project in Guatemala: Preliminary Results on the Test of Principal Hypothesis during 1983". Nutrition Institute for Central America and Panama (INCAP), Guatemala City.
- USAID. 1993. "Rural Primary Education Improvement Project: USAID/Guatemala: Final Evaluation". Washington, D.C.: USAID.

Demetrio Cojtí Cuxil

Viceministro Administrativo de Educación, Guatemala

Resumen

El déficit de Guatemala en cuanto la cobertura y calidad educativa viene de una estructura originalmente diseñada originalmente con fines colonizadores y una resultante búsqueda de una homogeneización cultural.

Se le dió mínima atención a la diversidad o pluralidad cultural de la sociedad, menos cuando se habla de una educación bilingüe o, una educación multicultural y multilingüe que sirva para que la población mantenga y desarrolle su identidad étnica y se proyecte al desarrollo tomando en cuenta los avances actuales del mundo cada más globalizado.

1. La realidad anteriormente descrita se observa en la configuración del Estado que es concentrista, centralista, verticalista y excluyente con los pueblos indígenas, y como prueba de ello es que de 113 diputados sólo 16 son indígenas (en el Legislativo), una ministro indígena y dos vice-ministros (en el Ejecutivo), en representación de una población que constituye el 65% del total de la población.
2. Entre las dificultades que enfrenta la EBI podemos mencionar la cultura de racismo todavía existente en la sociedad guatemalteca, el complejo y concepto errado de que al indígena hay que humanizarlo y civilizarlo porque pertenece a una cultura inferior y que por lo tanto constituye un atraso para el desarrollo del país. Esa mentalidad es la que lleva tiempo superar.
3. No obstante, existen algunos factores y fenómenos a favor de la EBI, que en un futuro podría llamarse EMMI (Educación Multicultural y Multilingüe Intercultural), siendo estas en su mayoría más de carácter externo. Estas son cuatro y son:
 - 1) la democratización de los países a nivel mundial como tendencia prevaleciente en el mundo
 - 2) el movimiento de derechos humanos, entre ellos los específicos de los pueblos indígenas
 - 3) el movimiento en relación al multiculturalismo
 - 4) la globalización que por una parte es una ventaja que permite el intercambio sin fronteras, pero que a su vez pone a prueba e incluso puede ir en detrimento del fortalecimiento y desarrollo de la identidad étnica perteneciente a cada una de las culturas.
4. En cuanto a formación de recurso humano (maestros) el principal problema que enfrenta Guatemala, al igual que el resto de los países de América es la poca cantidad de recursos económicos que se le asigna al campo de la educación. No se prioriza la formación de la sociedad. Habrá que hacerse un re-encausamiento y redistribución de los recursos haciendo prioridad en campos que en el largo plazo educa y prepara a los individuos.

“Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en las Américas”

Carolina Huenchullán Arrué²

Introducción

A través de la siguiente presentación intentaré abordar los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe, a partir de algunas reflexiones referidas a las consecuencias y efectos que la globalización tiene, en la conformación de grupos culturalmente diferenciados en los distintos países.

Por ello, antes de empezar mi intervención deseo remarcar la creciente diversificación étnica-cultural que los Estados de la región están adquiriendo fruto de las migraciones internacionales, lo cual, se constituye, a mi juicio, en uno de los principales desafíos para la Educación Intercultural Bilingüe. Ya que esto implica la atención de nuevas demandas educativas relacionadas con la atención ya no sólo de los niños y niñas indígenas, sino también de los migrantes en búsqueda de mejores oportunidades.

El contexto y escenario general de las Américas, visto desde las consecuencias de la globalización.

La globalización, fenómeno que implica a las finanzas, mercados, información y comunicaciones, ha generado una serie de cambios, con las consiguientes consecuencias, en los ámbitos políticos, económicos y culturales en los países de región.

En el plano económico, por ejemplo, los mercados han adquirido un rol más relevante que los propios Estados. A su vez, existe un consenso indiscutible en los Estados-nación de la región sobre la graduabilidad del modelo de desarrollo económico que se debe propugnar con el fin de no quedar al margen de la mundialización de la economía.

De otro lado, en el ámbito político, la globalización ha incidido en el rol del Estado, al paulatinamente ir cediendo su soberanía al mercado y otros agentes internacionales.

En cuanto al plano cultural, podemos ser testigos directos del desarrollo de expresiones de homogeneización, principalmente vinculados al consumo, pero también con consecuencias dicotómicas, al propiciar la generalización de valores universales que conlleva a grupos culturalmente diferenciados al fortalecimiento de sus identidades locales.

En este sentido, me interesa llamar la atención sobre las consecuencias que la globalización tiene en el nuevo orden mundial, a partir de la creciente diversidad cultural que viene posicionándose en los Estados-nación y su incidencia en la Educación Intercultural Bilingüe.

² Coordinadora Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación Chile.

Diversidad Cultural y Migraciones Internacionales

La globalización juega un papel clave en las transformaciones sociales contemporáneas, ya que la dinámica, el sentido y la velocidad del cambio de la sociedad, está configurando nuevos escenarios en los países de la región, con incidencias en todos los ámbitos de la estructura social.

“ Para afrontar la cuestión de las migraciones internacionales hay que tener en cuenta sus causas estructurales: desde la mundialización de la economía al surgimiento de regímenes jurídicos transnacionales que conciernen a los derechos humanos, pasando por la construcción de entidades supranacionales como la Unión Europea, Acuerdos como el Tratado de Libre Comercio y la Organización Mundial del Comercio, tienden a dejar en manos de los Estados Nacionales solamente los movimientos de población problemática, es decir, no calificada”³

Las migraciones internacionales no son fenómenos autónomos. Entre los principales actores de estas migraciones se encuentran algunas empresas multinacionales, que debido a su rol en la internacionalización de la producción suplantando a los pequeños productores locales, lo que inevitablemente los restringe en sus posibilidades de supervivencia en la economía tradicional, generando una mano de obra móvil.

Estos asentamientos de familias en territorios vecinos, producen cambios no sólo en las estructuras económicas y sus respectivas formas de producción, sino en la conformación de nuevas minorías con patrones y códigos culturales propios que tensionan a los Estados en las políticas de desarrollo social.

Los flujos migratorios en consecuencia, están produciendo una mayor diversidad étnica y cultural⁴ al interior de los países del continente, transformando las identidades y desdibujando las fronteras nacionales.

Migraciones, Integración y Exclusión social.

Las migraciones, de grupos humanos, producen fuertes cambios en las estructuras económicas lo que conlleva a la desaparición de formas de subsistencia que las familias y comunidades han desarrollado tradicionalmente. Esto ha provocado, que se establezcan diferenciaciones en las estructuras sociales, en las cuales se produce un fenómeno dicotómico de inclusión y exclusión de los actores y grupos sociales en el nuevo orden global.

Por ello, quienes se adaptan rápidamente a las formas de producción de los mercados globales a través de la adquisición de bienes capitales o culturales son

³ Saskia Sassen, ¿Por qué emigran de a millones? Le Monde Diplomatique, Julio de 2001.

⁴ Cuando hablo de diversidad étnica y cultural, me refiero a sujetos que pertenecen a grupos culturalmente diferenciados que comparten entre sí una forma de entender el mundo, la cual está integrada por valores, por religión, lenguas, códigos comunicativos particulares y que en menor o mayor medida han desarrollado una historicidad que les permite progresivamente darle sentido al mundo que desean construir.

considerados como ciudadanos de este nuevo orden, y aquellos que no comparten estos sistemas, son excluidos y le son negados derechos fundamentales que como grupo humano tienen, un ejemplo concreto de esto es el derecho a la subsistencia.

Los pueblos indígenas, como grupo culturalmente diferenciado han desarrollado formas propias de subsistencia que por lo general, se caracterizan por relaciones de intercambio y cooperación que difieren de la lógica del sistema capitalista mundial, por lo que, han sido excluidos no sólo de lo que pudiera llamarse los beneficios de la globalización, sino también de la oportunidad de ejercer y preservar sus valores sociales y culturales.

Las nuevas minorías migrantes, por otra parte, presentan serias dificultades para su inserción e integración en los países escogidos para asentarse, debido a la ausencia de políticas migratorias de los Estados Nacionales.

Desde esta perspectiva, las políticas educativas dirigidas a la promoción de la Educación Intercultural Bilingüe, ya no sólo tienen el desafío de asegurar los derechos de preservación de las culturas y lenguas de los Pueblos Indígenas que componen los Estados Nacionales, sino además el reto de incorporar como sujeto de atención a los adultos y niños migrantes.

Si bien ya es difícil la aceptación de la alteridad entre los sujetos que se supone que comparten un territorio geográfico determinado, es decir, más concretamente me refiero a relaciones de convivencia y tolerancia entre los pueblos indígenas y las naciones, el escenario se vuelve aún más complejo con la incorporación de poblaciones migrantes. Por ejemplo, en el caso de Chile, existe la imagen de que es un país homogéneo y que la discriminación se da sólo en términos de clases. Los nuevos contingentes migratorios actualmente coinciden con la reactivación de los movimientos indígenas, que acusan la existencia de formas de intolerancia y prácticas discriminatorias de parte de la sociedad.

Migraciones y Educación Intercultural Bilingüe

Las tensiones entre apropiación y rechazo de símbolos culturales propios y ajenos de los sujetos, que se acentúan por las consecuencias de la globalización, es una de las reflexiones a la que quisiera invitar a los interesados en la Educación Intercultural Bilingüe.

Al respecto, Alan Touraine nos advierte: “En los finales del siglo se ha perdido el concepto de lo social de lo político. En consecuencia, cada uno de nosotros vive entre dos mundos: una economía global mundializada y, por otro lado, un mundo en el que nos movemos en la búsqueda de las identidades, las cuales por otra parte, son más y más defensivas; nos atrincheramos en las identidades de tipo étnico, religioso, sexual, según edades, según el barrio, etc. El presupuesto implícito es: yo quiero defender algo que no he construido, sino que he heredado. Yo soy mujer, yo soy musulmán, yo soy negro o

cualquier otra cosa. Esta identidad está amenazada por la globalización del mundo. En consecuencia trato de defenderme.”⁵

En la actualidad existen tantos contactos entre culturas y lenguas, entre prácticas y costumbres que se torna más necesario que nunca confrontar estos diversos sistemas de comunicación o cosmovisiones, a través de una escuela que sea capaz de asumir las complejidades que presenta la población que atiende, con el fin de que los individuos que allí concurren sean capaces de reflexionar y construir los conocimientos que exige este mundo globalizado.

La Educación Intercultural Bilingüe en este sentido, es una herramienta eficaz para proveer a los sujetos, la posibilidad de que las diferencias culturales y cognoscitivas no sean vistas como carencias que deben suplirse con la transferencia de información cultural, sino que más bien se constituyen en potencialidades para la creación de nuevas formas culturales y de nuevos aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la Educación Intercultural Bilingüe surge en medio de un nuevo modelo pedagógico, que busca:

- Educar a los sujetos en la pedagogía de la diversidad
- Preparar a los individuos para relacionarse en mundos distintos al propio en igualdad de oportunidades y capacidades.
- Impulsar desde el espacio educativo, la defensa del principio de la pluriculturalidad.
- Fundar la democracia y construcción de un orden social basado en las relaciones de cooperación, solidaridad y de respeto mutuo a las diferencias.
- Acoger y respetar la voz del otro distinto y enriquecer así el discurso propio y formas de comunidad de los distintos sujetos que participan de la construcción de esta sociedad.
- La preservación, el mantenimiento y el desarrollo de las culturas y lenguas indígenas del país.

Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe Frente a los Procesos de Migraciones Internacionales.

Si bien la Educación Intercultural Bilingüe tiene como principal referente las propuestas levantadas por los movimientos indígenas, en la actualidad esta propuesta pedagógica deberá ampliar su cobertura de atención hacia las poblaciones migrantes.

Por tanto, los Estados Nacionales deberán formular políticas migratorias en base a concepciones de formar nuevas ciudadanías, es decir, que se les asegure los mismos derechos ciudadanos de salud, trabajo, educación entre otros a todos los sujetos que se establezcan en los países de la región, independiente de su origen cultural y pertenencia étnica.

⁵ Citado por Alicia Devalle de Rendo-Viviana Vega, en “Una escuela en y para la Diversidad”, Editorial Aique, 1998.

Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena

Ello debiera traducirse en un cambio de los sistemas educativos nacionales, para que las políticas educativas atiendan la diversidad de la población en su conjunto. Los programas curriculares que se caracterizan por su etnocentrismo deberán por tanto, ampliar sus concepciones a fin de que no se produzcan los fenómenos de exclusión que se están originando como producto de la globalización. No se trata de hacer tantos currículo como grupos culturalmente diversos existan, sino que deberá aprovecharse la flexibilidad curricular para que sean los propios establecimientos educacionales los que tengan la posibilidad de diseñar los programas de estudios en función de la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los niños y adultos diversos cultural y lingüísticamente de acuerdo a los marcos nacionales.

En el ámbito de la formación docente, deberán incorporarse lineamientos y orientaciones que proporcionen a los maestros y maestras que ejercen en contextos culturalmente diversos⁶, herramientas para enfrentar en forma adecuada el fenómeno de la diversidad cultural en las escuelas.

En fin, la escuela deberá prepararse para brindar una oportuna y pertinente formación de todos los individuos que allí concurren, tarea que aún no se ha resuelto con los Pueblos Indígenas.

Tareas Pendientes

Pese a los esfuerzos de los sistemas educativos de propiciar la Educación Intercultural Bilingüe, Educación multicultural o Educación Bilingüe Intercultural, aún encontramos brechas en cuanto al acceso y la producción de conocimientos entre los niños indígenas y los niños no indígenas.

Aún persisten las prácticas discriminatorias en las escuelas que afectan la construcción de las identidades de las niñas y niños indígenas, y aún no logramos que los estándares de aprendizajes igualen y superen las medias nacionales.

Por ello aparece como contradictorio querer enfrentar problemas no resueltos con la Educación Intercultural Bilingüe o bilingüe intercultural, como propuesta pedagógica pertinente para los pueblos indígenas, simultáneamente con el fenómeno de las migraciones internacionales.

Sin embargo, la velocidad del cambio es tal, que no tenemos posibilidades de negarnos al desafío de incorporar a las poblaciones migrantes como sujetos de atención, ya que hoy no existe otro modelo pedagógico apropiado que tenga como fundamento, el ejercicio pleno de los derechos humanos.

Si lo que yo estoy afirmando es realmente una tendencia, es decir, que como consecuencia de la globalización se incrementarán los fenómenos migratorios en los Estados Naciones de la Región, en un plazo no muy lejano nos encontraremos con el

⁶ A propósito de la economía mundializada y la incorporación de transnacionales en los distintos países, existirán pocos territorios en los cuales no exista diversidad cultural. Por tanto el desafío de prácticas pedagógicas apropiadas a la Educación Intercultural Bilingüe, es un reto en el cual hay que pensar ahora.

Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena

problema de que las minorías migrantes se constituirán en el principal conflicto que los Estados deberán enfrentar como producto de los tratados de comercio internacional.

Quizás en algún momento las minorías migrantes ya no serán minorías, sino que en términos demográficos tendrán mayor peso relativo en la composición nacional y regional que la que actualmente tienen los Pueblos Indígenas.

Esta situación, se puede transformar en una amenaza para los Pueblos Indígenas, ya que en términos de prioridades y de emergencias, pueden constituirse en un problema menor en la focalización de las políticas públicas, debido a que la emergencia del fenómeno migratorio puede ser la principal fuente de inversión, a objeto de asegurar los tratados de libre comercio, y a la vez, se constituye en una oportunidad para enriquecer la propuesta pedagógica de la Educación Intercultural Bilingüe o Bilingüe Intercultural, a partir de la incorporación de desafíos de mayor promoción de la diversidad cultural.

Por ello invito a los interesados en fortalecer esta propuesta pedagógica, a transformar las amenazas de la globalización en oportunidades, que nos permitan avanzar y consolidar el cambio que impulsamos y obtener un mejoramiento sustancial en la calidad de vida, de los Pueblos Indígenas, y por ende, de la problemática emergente del siglo XXI: las migraciones internacionales.

Carolina Huenchallán es coordinadora nacional del programa de educación intercultural bilingüe del Ministerio de Educación de Chile.
--