

Vol. 19

Nr. 2

2 0 1 3

TERTIUM

COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Claudia Richter und Gunther Dietz (Eds.)

Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit in Lateinamerika

Luis Enrique López

.....

**Keys to Indigenous youth and adult education in Latin America:
Lessons learned in the pursuit of social literacy**

Claudia Richter

.....

Indigene Universitäten in Lateinamerika

Ulrike Keyser

.....

Interkulturelle Bildung und Erfahrungen indigener Lehrer in Mexiko

Utta von Gleich

.....

Die Bildungsreformen Boliviens

Carmen Osuna

.....

**New perspectives and old claims in the Bolivian
process of educational change**

Luis Fernando Cuji

.....

**Successes and challenges of intercultural university initiatives in
Ecuador**

Laura Selene Mateos Cortés

.....

**Die transnationale Migration des interkulturellen Bildungsdiskurses
zwischen Europa und Lateinamerika**

WAXMANN



Sabine Hornberg, Claudia Richter,
Carolin Rotter (Hrsg.)

Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft

2013, 286 Seiten, br., 39,90 €

ISBN 978-3-8309-2921-5

E-Book-Preis: 35,99 €

In Christel Adicks Arbeiten zur International und Interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft wird ersichtlich, dass Fragen der Bildung und Erziehung nicht länger nur auf der Folie nationalstaatlicher Entwicklungen erörtert und bearbeitet werden dürfen, sondern weltgesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung tragen müssen. Die Beiträge dieses Bandes, an dem Weggefährtinnen und Weggefährten sowie akademische Schülerinnen und Schüler von Christel Adick mitgewirkt haben, reflektieren das Anliegen, die Ideen und Schriften von Christel Adick und die Resonanz, die ihre Arbeit auch über die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft hinaus findet, zu würdigen.



WAXMANN

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 19, Heft 2 (2013)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

İnci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, SRH Hochschule für Wirtschaft und Medien, Calw

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Marco Rieckmann (Universität Vechta), Christine Freitag (Universität Paderborn) und Christine Riegel (Pädagogische Hochschule Freiburg).

Verantwortliche Herausgeber Heft 2, Jahrgang 19: Claudia Richter, Ruhr-Universität Bochum, Gunther Dietz, Universidad Veracruzana.

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com>.

Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 16,00 €, der Printversion 35,00 € (im Ausland zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 11,00 €, eine Print-Einzelausgabe 20,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2013

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 19, No. 2 (2013)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
İnci Dirim, Universität Wien
Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Drorit Lengyel, Universität Hamburg
Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig
Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen
Peter J. Weber, University of Applied Sciences for Economics and Media, Calw
in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Marco Rieckmann (Universität Vechta), Christine Freitag (Universität Paderborn) and Christine Riegel (Pädagogische Hochschule Freiburg).

Chief Editors Vol. 19, No. 2:

Claudia Richter, Ruhr-Universität Bochum, Gunther Dietz, Universidad Veracruzana.

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a peer review process.

Editorial Advisory Board

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Dominique Groux, Université de Versailles
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sarah Howie, University of Pretoria, South Africa
Botho von Kopp, DIPF Frankfurt
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Miguel A. Pereyra, University of Granada
Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Miroslaw Szymanski, Universität Warschau
Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com>.

Subscriptions of the online version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 35,00 €/year (plus shipping in all countries except Germany). Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the print version: 20,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2013
All Rights Reserved
ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,
Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
19, 2 (2013)

Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit in Lateinamerika

Inhalt

Gunther Dietz

Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit in Lateinamerika:

Einleitung.....103

Luis Enrique López

Keys to Indigenous youth and adult education in Latin America:

Lessons learned in the pursuit of social literacy.....109

Claudia Richter

Indigene Universitäten in Lateinamerika147

Ulrike Keyser

Interkulturelle Bildung und Erfahrungen indigener Lehrer in Mexiko:

Zwischen Fremdbestimmung, indigenen Initiativen

und persönlichem Werdegang169

Utta von Gleich

Die Bildungsreformen Boliviens: Der Weg der bilingualen

interkulturellen Grundschulbildung vom Lande in urbane Migrantenstadtteile196

Carmen Osuna

„Intercultural education should move from discourse to practice“.

New perspectives and old claims in the Bolivian process

of educational change222

Luis Fernando Cuji

Can a monocultural institution become an intercultural one?

Successes and challenges of intercultural university initiatives in Ecuador240

Laura Selene Mateos Cortés

Die transnationale Migration des interkulturellen Bildungsdiskurses
zwischen Europa und Lateinamerika: Ein ethnographisches Fallbeispiel
spanisch-mexikanischen Diskurstransfers.....263

Autorinnen und Autoren.....284

Berichte und Notizen.....285

Rezensionen.....287



Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit in Lateinamerika: Einleitung

Gunther Dietz

Universidad Veracruzana

In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten haben sich die nationalen Bildungssysteme in verschiedenen Ländern Lateinamerikas grundlegend gewandelt. Zumindest im öffentlichen Diskurs sowie in der offiziellen Programmatik der Bildungspolitik sind es vor allem zwei Neuerungen, die seitdem die Bildungslandschaft der jeweiligen Länder verändern: Zum einen haben sich im Zuge der neoliberalen Wende seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts und verstärkt im letzten Jahrzehnt die jeweiligen Erziehungsministerien schrittweise den Indikatoren und Kriterien internationaler und zwischenstaatlicher Akteure wie der UNESCO und der OECD geöffnet, um die ‚Qualität‘ der nationalen Bildungssysteme standardisiert zu ‚messen‘ und zu ‚testen‘.

Zum anderen ist es zeitgleich vor allem den indigenen Organisationen in diesen Ländern dank jahrzehntelanger, regional, national und international artikulierter Mobilisierungen, Lobby-Aktivitäten sowie zähen und oft konfliktreichen Verhandlungen mit Regierungsvertretern und Gesetzgebern gelungen, das Recht auf eine sprachlich und kulturell angemessene Bildung anerkennen zu lassen. In einigen Nationalstaaten (z.B. Bolivien, Mexiko, Kolumbien) ist der Anspruch auf eine zweisprachige und interkulturelle Bildung für indigene Schülerinnen und Schüler durch Verfassungsreformen offiziell anerkannt, in anderen Staaten (z.B. Chile, Peru, Brasilien) sind es Bildungsgesetze, Lehrpläne, Lehreraus- und -fortbildungsmaßnahmen, die zaghaft, aber grundlegend an die multikulturellen und vielsprachigen Realitäten Lateinamerikas angepasst werden.

Diese beiden Tendenzen – zur international vorgegebenen Standardisierung einerseits und zur regionalen und lokalen, sprachlichen und kulturellen Diversifizie-

rung der nationalen Bildungssysteme andererseits – sind nicht nur in der offiziellen Erziehungspolitik widersprüchlich, sondern sie schaffen in ihrem Zusammentreffen neue Herausforderungen auf schulischer Ebene. Eine universalistisch ausgerichtete, in vielen Schulkulturen Lateinamerikas vollkommen unbekannte, oft technokratisch ‚von oben‘ aufgezwungene ‚Testkultur‘ trifft vor Ort auf den Versuch, national standardisierte Lehrpläne und Lerninhalte ‚von unten‘ an die lokale Praxis indigener Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt anzupassen und entsprechend zu diversifizieren.

Die entsprechenden Spannungen betreffen nicht nur individuelle Lehr-Lern-Strategien in einzelnen Schulen bzw. Regionen, sondern sie haben gleichzeitig Rückwirkungen auf das gesamte jeweilige Schulsystem. Dies liegt daran, dass in den meisten lateinamerikanischen Staaten seit der formalen Unabhängigkeit von Spanien Anfang des 19. Jahrhunderts und dem darauf folgenden Aufbau postkolonialer öffentlicher und säkularer Bildungssysteme die ‚indigene Frage‘ bis heute ein Kernelement der Beziehungen zwischen Nationalstaat und Nationalgesellschaft darstellt. In so gut wie allen Ländern Mittel- und Südamerikas wurde Schule als Mittel zur ‚Nationalisierung‘ und Homogenisierung der mehrsprachigen und multikulturell zusammengesetzten Bevölkerung verstanden und verwendet.

Unter Rückgriff auf Kategorien des kolonialen ‚Kastensystems‘ wurde diese Vielfalt in stark vereinfachende und wertende, quasi-biologische Begriffe wie *indio*, *negro*, *mestizo*, *mulato*, *criollo* usw. umdefiniert, wodurch vor allem seit Anfang des 20. Jahrhunderts in den jeweiligen nationalstaatlichen Kontexten spezifische Bildungsprogramme erzwungener Assimilierung – besonders im Süden Südamerikas – oder erzwungener Segregierung – vor allem in Mittelamerika und dem Andenraum – der indigenen Bevölkerung umgesetzt wurden (Dietz, 2009).

Diese spezifischen Programme zur ‚Lösung‘ der ‚indigenen Frage‘ werden in den meisten lateinamerikanischen Ländern unter dem Konzept *indigenismo* zusammengefasst. Dabei handelt es sich um eine nationalstaatlich definierte, multi-sektorale Entwicklungspolitik, in der nicht-indigene Akteure Bildungs-, Gesundheits-, Medien-, Infrastruktur- und Wirtschaftsmaßnahmen ergreifen, um indigene Akteure in die Nationalgesellschaft zu integrieren (ebd.). Bis vor kurzem wurden als ‚erfolgreicher‘ Indikator für Integration die Aufgabe der indigenen Sprache, die Umwandlung kommunalen in privaten Landbesitzes sowie die Abwanderung in städtische, ‚moderne‘ Regionen des jeweiligen Landes betrachtet. Zweisprachige Bildungsprogramme sind in Ländern wie Mexiko, Kolumbien, Peru und Bolivien im Rahmen des *indigenismo* entwickelt und umgesetzt worden, um bereits in der Grundschule die lokal übliche indigene Sprache schrittweise durch die spanische Nationalsprache zu ersetzen. Um eine derartige instrumentelle und transitorische Zweisprachigkeit zu erreichen, sind in diesen Ländern indigene Jugendliche zu

zweisprachigen Lehrern oder Bildungspromotoren spezifisch ausgebildet worden, die als ‚Akkulturationsagenten‘ (Aguirre Beltrán, 1973/1992) in ihren Dorfgemeinden und Schulen wirken sollten.

Vor allem im Umfeld der 1992 den ganzen Subkontinent ergreifenden Debatten um den Charakter des *Quinto Centenario* der Ankunft der Spanier in Amerika fordern indigene Organisationen und Bewegungen von Mexiko bis Chile nicht nur politische Mitsprache- und Selbstverwaltungsrechte, die Anerkennung der indigenen Territorien und deren Ressourcen, sondern ebenfalls die offizielle Anerkennung der indigenen Sprachen und Kulturen sowie deren Verwendung innerhalb der nationalstaatlichen Bildungssysteme. Nach 1992 gelingt es diesen oft neu entstehenden indigenen Akteuren, von denen viele aus den erwähnten *indigenismo*-Maßnahmen hervorgegangen sind, von denen sie sich kritisch haben distanzieren und emanzipieren können, die jeweiligen nationalen Sprach- und Bildungspolitiken zu verändern und die staatlichen Instanzen dazu zu bewegen, von der offiziellen Strategie der Homogenisierung zu einer Strategie der ‚Interkulturalisierung‘ zumindest derjenigen Schulen überzugehen, die in indigenen Regionen wirken bzw. indigene Schülerinnen und Schüler in Migrationskontexten betreffen. Diese Öffnung hin zu einer interkulturellen Bildung ist Teil einer den gesamten Kontinent Schritt für Schritt umfassenden programmatischen Wende, in deren Verlauf das im *indigenismo* ausgedrückte Bestehen auf Integration und Homogenität ersetzt wird durch einen sogenannten ‚neoliberalen Multikulturalismus‘ (Hale, 2006), der den indigenen Völkern Lateinamerikas gewisse, eng begrenzte Rechte auf Differenz und Autonomie wie im Sprach- und Bildungsbereich zugesteht, während er gleichzeitig andere Bereiche wie Selbstbestimmung im territorialen und Ressourcen-Sinne von eben diesem Recht auf Autonomie ausschließt. Das Ergebnis ist paradoxerweise, dass indigene Völker Autonomie einklagen und im Gegenzug Interkulturalität zugestanden bekommen (Dietz & Mateos Cortés, 2011).

Im vorliegenden Themenheft der Zeitschrift *Tertium Comparationis* nähern wir uns dieser neu formulierten, nun interkulturell und mehrsprachig definierten Bildungsprogramme anhand von sieben Fallstudien, die erste empirische Forschungsergebnisse dieser noch oft im Entstehen begriffenen Institutionen bzw. Programme bieten. Während die ersten beiden Studien lateinamerikaweit angelegt sind und eher einen Überblickscharakter haben, bieten die folgenden fünf Fallstudien lokale, regionale und nationale Beispiele dieser Interkulturalisierungsprozesse in den klassischen, nicht nur demographisch indigen geprägten, sondern auch offiziell als multikulturell bzw. plurinational definierten Ländern Mexiko, Bolivien und Ecuador.

In seinem Beitrag ‚Keys to Indigenous youth and adult education in Latin America: Lessons learned in the pursuit of social literacy‘ analysiert *Luis Enrique López* die Ursprünge der zweisprachigen interkulturellen Bildung für indigene Kinder,

Jugendliche und Erwachsene im lateinamerikanischen Kontext vor dem Hintergrund der verschiedenen nationalstaatlichen Versuche, assimilierende bzw. kompensatorische Ansätze in der Grundschul- und Erwachsenenbildung durch genuin zweisprachige und interkulturelle Ansätze zu ersetzen, was er spezifisch am Beispiel von *Literacy*-Programmen verdeutlicht.

Claudia Richter nähert sich in ihrem Beitrag ‚Indigene Universitäten in Lateinamerika‘ einem recht neuen und in der deutschsprachigen Literatur bislang wenig beachteten und diskutierten Thema. Sie beschäftigt sich mit der Gründung sogenannter indigener Universitäten, einem Phänomen, das sich seit den 1960er Jahren weltweit beobachten lässt. Im Mittelpunkt steht dabei weniger der Versuch, einen Erklärungsansatz für die Entstehung indigener Universitäten zu liefern oder die Frage zu verfolgen, inwieweit diese einen interkulturellen Dialog fördern. Vielmehr möchte sie dem deutschsprachigen Publikum einen ersten Einblick geben.

In dem Beitrag von *Ulrike Keyser* über ‚Interkulturelle Bildung und Erfahrungen indigener Lehrer in Mexiko: Zwischen Fremdbestimmung, indigenen Initiativen und persönlichem Werdegang‘ steht die Aus- und Fortbildung indigener Lehrer und ihre Erfahrungen mit interkultureller Bildung im Mittelpunkt; ein Thema, das schon immer mit Konflikten behaftet ist. Die Autorin liefert zunächst einen ersten Überblick über die historische Entwicklung der staatlichen Ausbildung indigener Lehrer und beschreibt im Anschluss daran verschiedene Initiativen indigener Lehrer und Organisationen sowie interkulturelle Erfahrungen indigener Lehrer und Lehrerinnen innerhalb und außerhalb ihrer beruflichen Laufbahn. Ziel des Beitrags ist es, die mit dem Konzept interkultureller Bildung einhergehenden Konflikte in Mexiko auf verschiedenen Ebenen darzustellen.

Zur Mehrsprachigkeit in Bolivien liefert *Utta von Gleich* einen Überblick und zeigt in ihrem Beitrag ‚Die Bildungsreformen Boliviens: Der Weg der bilingualen interkulturellen Grundschulbildung vom Lande in urbane Migrantenstadtteile‘, wie die Bildungsreformen des 20. Jahrhunderts sich bemüht haben, die benachteiligten indigenen Bevölkerungsteile in das Bildungswesen zu integrieren. Am Beispiel des Projekts *Acción Andina de Educación (AAE)* erläutert sie, wie die lebensweltliche Mehrsprachigkeit quechuasprachiger Migrantenkinder aus ländlichen Gegenden Boliviens in städtischen Ballungsgebieten erfolgreich gefördert werden kann.

Im gleichen Länderkontext Boliviens analysiert *Carmen Osuna* in ihrem Beitrag ‚Intercultural education should move from discourse to practice: New perspectives and old claims in the Bolivian process of educational change‘ den Bildungsreformprozess, der seit 2006 in der Präsidentschaft von Evo Morales angestoßen worden ist und der anhand eines ethnographischen Fallbeispiels zu der neuartigen indigenen Mitbestimmungsinstanz, den sogenannten ‚Bildungsräten der indigenen Völ-

ker', dargestellt wird. Gezeigt wird, inwieweit indigene Forderungen an die staatliche Bildungspolitik und -programmatische Eingänge in den Reformprozess finden.

In Bezug auf den ecuadorianischen Kontext fragt sich *Luis Fernando Cují* in seinem Beitrag ‚Can a monocultural institution become an intercultural one? Successes and challenges of intercultural university initiatives in Ecuador‘, welche Faktoren das Gelingen bzw. Scheitern interkultureller Hochschulinitiativen beeinflussen. Auf der Grundlage ethnographischer Feldforschung vergleicht der Autor drei dieser Initiativen, die kirchliche Universidad Politécnica Salesiana, die private Universidad San Francisco de Quito und die öffentliche, von einer indigenen Koalition getragene Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. In den drei Fällen werden in jeweils unterschiedlichem Maße Fortschritte im Sinne der Eingliederung indigener Identitäten, Sprachen und Wissensformen in die Studienpläne identifiziert, doch bestehen nach wie vor auch essentialisierende und universalistische Identitätskonzepte fort.

Schließlich setzt sich *Laura Selene Mateos Cortés* in ihrem Beitrag ‚Die transnationale Migration des interkulturellen Bildungsdiskurses zwischen Europa und Lateinamerika: Ein ethnographisches Fallbeispiel spanisch-mexikanischer Diskurstransfers‘ kritisch mit dem Begriff Interkulturalität auseinander, einem Begriff, der sich in Lateinamerika vorrangig auf die Indigenen und ihre Beziehung zum Nationalstaat bezieht, obwohl er stark von der spanisch-europäischen Konzeption interkultureller Bildung beeinflusst ist. In ihrem Beitrag analysiert Mateos Cortés auf der Grundlage einer ethnographischen Feldforschung im mexikanischen Bundesstaat Veracruz, in welcher Weise der europäische Diskurs über Interkulturalität und interkulturelle Bildung von lateinamerikanischen Erziehungswissenschaftlern und Bildungspolitikern übernommen und auf mexikanische Institutionen transferiert wurde.

In ihrer Gesamtheit bieten diese sieben Artikel ein zeitgenössisches Panorama der oben erwähnten Veränderungsprozesse der lateinamerikanischen Bildungspolitik und -praxis. Es bleibt abzuwarten, ob diese gegenwärtig sich vollziehende interkulturelle Ausweitung und Expansion der nationalen und regionalen Bildungssysteme trotz ihrer in den Beiträgen diagnostizierten Schwierigkeiten und Begrenzungen qualitative Neuerungen für die Situation der indigenen Bevölkerung erbringen. Das starke Gewicht, dass die zentralistischen, universalistischen und nationalistischen Traditionen der lateinamerikanischen Erziehungsinstitutionen nach wie vor aufweisen, deutet darauf hin, dass die tatsächliche Anerkennung und Gleichbehandlung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt nicht durch staatliche Konzessionen erreicht werden wird, sondern dass es einmal mehr auf die eigenen Organisationen und Mobilisierungen der neuen indigenen ‚Bildungseliten‘ ankommen wird.

Literatur

- Aguirre Beltrán, G. (1973/1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: An anthropological approach*. Münster: Waxmann.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Hale, Ch. (2006). *'Más que un indio': Racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.



Keys to Indigenous youth and adult education in Latin America: Lessons learned in the pursuit of social literacy¹

Luis Enrique López

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Guatemala

Abstract

The article summarises a study on the situation of the education of indigenous youths and adults in Latin America. Although its scope pretends to be regional and comprehensive seven case studies are taken as points of departure for the analysis; those of Bolivia, Peru, Ecuador, Guatemala and Mexico, traditionally regarded as the ‘most indigenous’ countries of the region, in contrast with other two – Brazil and Nicaragua –, where the presence of indigenous populations is less influential in everyday social life. The lessons learned through the implementation of youth and adult literacy programmes in these countries open up possibilities for an analytical display of relevant issues and conditions that ought to be taken into account in youth and adult educational programmes and by extension in the education of Indigenous populations in general, at a point in time where, as a result of their struggle towards social emancipation, Indigenous individuals and collectivities are gradually becoming subjects of law, and the times when they were merely considered as objects of Latin American public policy are being overcome. It is argued that in such a context a further step needs to be taken where the education of Indigenous populations becomes a national issue and thus implies the concern of everybody. This move would imply the interculturalisation of all Latin American nation-states and consequently of their educational systems.

Points of departure

In spite of the long history of intercultural bilingual education in Latin America, the education of Indigenous peoples has been considered as marginal to the construction of national education systems. To date the education of Indigenous students is seen mostly as compensatory and thus detached from the education for all other sectors of society. Furthermore, intercultural bilingual education (IBE) is seen mainly as transitional and Indigenous languages are regarded as useful only for

the first stages of elementary education (López, 2013a; Hammel, 2008; López & Sichra, 2008).

Indeed, the trajectory and fate of IBE are closely connected to the history of the construction of the nation-state in Latin America, and hence to the modern ideals of linguistic and cultural homogenisation of society in pursue of equality, development and progress. For at least the last three decades, Indigenous movements have stood up before the State and pushed for legal transformations inspired in a more plural understanding of society. Similarly, the transition from modern to postmodern thought brought about renewed interest in the culturally diverse nature of society and numerous questions arose on the transformation of the state in order to account for such differences, although guaranteeing unity and indivisibility. In that context, laws on education relevant to Indigenous culture, language and identity have been enacted, but hardly implemented. As we shall see down below, there are widening if not yawning gaps between IBE policy and practice (López, 2013a), since such legal transformations most generally constitute purely symbolic forms of recognition and nothing more than lip service.

One of the problems for the above mentioned mismatch is that contemporary Latin American history was heavily influenced by economic neoliberalism and by the concomitant political conditions of the new world order demanded by globalisation. Hence, Indigenous demands and defence of their cultural and linguistic legacy and of their rights to diversity and difference have become counter-hegemonic. So, for the sake of safeguarding internal governance, particularly in those countries where the presence of Indigenous population is demographically or politically more influential, the nation-state was forced to adopt economic and social policies that many times oppose one another.

Such is the case, for example, of the contemporary discourse on quality education which gives pride of place to efficiency and effectiveness rather than to cultural and linguistic relevance, social importance and the comprehensive education of learners (Hammel, 2009; López, 2009a). In spite of the enormous difference that exists between corporate thinking and social engineering to where educational policy and practice belong, contemporary Latin American discourse on quality education most generally focuses on efficiency and effectiveness, emulating entrepreneurial discourse. Undoubtedly, this is a by-product of the influence of neoliberal thought in the region. “[This] economist view of education uses quantitative measurable outputs as a measure of quality, for example enrolment ratios and retention rates, rates of return on investment in education in terms of earnings and cognitive achievement as measured in national or international tests” (Barratt, Chawla-Duggan, Lowe, Nikel & Ukpo, 2006, p. 2). Furthermore, standardized testing privileges language and math in detriment of other curriculum areas and topics neces-

sary for all humans to know who they are, make sense of the world they live in and also learn to live together. Hence, other equally important learning dimensions are now being left behind, such as those associated to the comprehensive education of committed citizens who are consciously aware of social injustice, inequality, cultural oppression, racism, discrimination and all other iniquities that impinge on the construction of a new socio-cultural order in which those almost 40 million Amerindian individuals that have survived to date could fit in.

Hence, the notion of education quality, borrowed or mechanically transposed from the world of liberal economics, ought to be revisited in order to account for cultural and linguistic appropriateness and social and economic relevance in a context of historical multiethnicity, multiculturalism and multilingualism. Such reassessment must also reconcile the current notion of education quality with a rights approach to education, and establish indicators based on human rights, Indigenous people rights and specific cultural, linguistic and education rights.

This issue becomes even equally excruciating – or perhaps even more so – when discussing cultural appropriateness and social relevance in connection to the education of Indigenous youths and adults, since it is not only a matter of quality but mainly a question of rights. In this specific case, achieving education quality implies taking into account the distinct knowledges, values, beliefs and languages of people who have grown up and thus been educated in a system – totally or at least partially – different from the mainstream one. Educational planners and implementers should become aware that these severe differences related to divergent worldviews, ways of life and social organisation persist and are therefore significant and meaningful for Indigenous societies; consequently, they play a determining role in the acquisition of new knowledge and techniques. In other words, Indigenous peoples' knowledge, values and beliefs cannot be possibly ignored in the social construction of interculturalism. Therefore, Indigenous youth and adult education curriculum design ought to account for specific Indigenous cultural content as an indispensable point of departure on the way to the cultural and knowledge negotiation envisaged in IBE; and hence, to interculturalism.

Additionally, education equity in Latin America is still an issue at stake since regional economic growth has not necessarily resulted beneficial for the underprivileged sectors of society. Income gaps have increased and become more difficult to breach. In this general context there is an educational gap in terms of inputs as well as outputs and outcomes between learners from most privileged homes and those belonging to the underserved sectors of society. Indigenous learners, especially girls and women in general, still have limited access to and drop out of schools before completing their basic education (UNESCO, 2010). In general, there are still insurmountable inequalities between education in urban and rural areas.

Nonetheless, in the past decades efforts have been made to improve the educational situation by focusing on basic general education of children and young people. Unfortunately, the emphasis placed on education for all since the early 1990s has privileged the formal education of children and adolescents to the detriment of adult education and alternative ways of learning and teaching. The above mentioned problems occur in all Latin American countries, albeit with differences of detail.

The point is that, after more than two decades of educational reforms in Latin America, it is necessary if not indispensable to take stock of accomplishments, particularly in regard to the education of Indigenous youths and adults who have not had any access to education or have been expelled early from the public school system. In these reforms, countries have laid emphasis on formal education and, in particular, on children, often concentrating exclusively on reading and writing in the hegemonic language and on elementary arithmetic while responsibility for all other matters has been reassigned to the family and society; for example, Indigenous youth and adult education (IYAE). Hence, IYAE is most generally provided by civil society through NGOs and under projects supported by international cooperation agencies and donors.

IYAE is not only a technical endeavour, but also a political undertaking. The non-neutrality of education has been largely acknowledged since the political nature of education was postulated by Paulo Freire (Freire, 1970), if that is true for education in general, non-formal youth and adult education becomes even more political, and it is precisely this character that moves and involves both civil society and governments in its implementation. Hence, IYAE has become a political act and governments are most certainly aware of it. In this general context, the education of youths and adults has recently been at stake in Latin America and a number of countries have been declared ‘illiteracy-free’. Such are the cases of Venezuela (2005), Bolivia (2008), Nicaragua and Ecuador (2009) and Peru (2011), and of regions of other countries like El Salvador and Guatemala (2012), where governments invested in massive literacy campaigns, in most cases following the Cuban inspired ‘Yes, I can’ methodology. Nonetheless, critical appraisals of such illiteracy-free declarations have pinpointed numerous flaws in the evaluation of reading and writing competencies supposedly mastered, and hence academic discussions on what youth and adult literacy implies cast doubt on the reliability of these outcomes and declarations (RPP, 2013; Zúñiga, 2011).² Some of these objections are closely connected to national literacy averages and rates that at times conceal Indigenous illiteracy. The fact is that recent analyses of illiteracy established by the United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) seem to contradict these illiteracy-free statements – many times with involvement of

UNESCO officers in the field (<http://noticias.com.gt/departamentales/20101106-declaran-libre-de-analfabetismo-a-tres-municipios-de-sacatepequez.html>), and determine the persistence of important levels of illiteracy among Indigenous peoples, as we shall see further down in Table 1.

In what follows, keys to reflect upon Indigenous illiteracy and IYAE planning and implementation are presented. To identify such keys the author has resorted to a variety of strategies and sources. Firstly, he builds on a regional research project in which he participated, that drew up a state of the art of indigenous literacy programmes in seven countries – Bolivia, Brazil, Ecuador, Guatemala, Mexico, Nicaragua and Peru. This study organised by the UNESCO Institute for Life Long Learning (UIL) and the Guatemalan GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) Education Quality Support Programme (López & Hanemann, 2009) provided basic information, useful insights and lessons learned in Latin American through the implementation of literacy programmes with Indigenous populations. To complement and update the information given in the country studies referred to,³ additional data was collected by the author through interviews and dialogues with Indigenous leaders and intellectuals as well as with government education officers in various countries. Relevant literature was also reviewed; and lastly, the author's involvement both as an IBE analyst and practitioner in the region and his participation in academic seminars on the topic helped him reflect upon the trajectory, present problems and potentials of IBE and particularly reflect upon what has been done in IYAE in Latin America. On the analysis of this manifold data particular attention was given to the existing correlation between the views of IYAE planners and implementers and those of Indigenous leaders and intellectual in the present context of Indigenous political involvement and participation in nationwide discussion.

Since this article draws on principles, considerations derived from practice and lessons learned through the implementation of IYAE programmes in a culturally and linguistic diverse region of the world, the results of this study might be of use in other multiethnic and multilingual contexts. The study also aims to contribute to academic discussion on topics such as social literacy, bi- and multilingual literacies, the politics and socio-linguistics of policy as well as the social construction of literacy in multiethnic, multicultural and multilingual societies whose leaders and intellectuals struggle towards their peoples social emancipation.

Frame of reference

In Latin America there are at least 40 million Indigenous persons, nearly 500 different languages and 600 distinct Indigenous peoples (López, 2009b). With the no-

table exception of Uruguay, there are Indigenous populations in every Latin American state, including the seven countries of the regional study referred to.

In Latin American demography Bolivia and Guatemala constitute by far two paradigmatic cases since their Indigenous populations constitute real majorities and not ethnic and linguistic minorities as usually regarded in the literature, and more so in governmental publications. Indigenous populations in Guatemala and Bolivia amount to approximately 40 to 60 % of the national total population. At the other end of this demographic continuum, in Brazil and El Salvador only 0.4 and 0.2 % of the national total population is registered as Indigenous (Sichra, 2009).

As we can see, the countries selected for the regional survey referred to (López & Hanemann, 2009) reflect the diversity that characterises Latin America. The Indigenous population density is high in one group of countries comprising Bolivia and Guatemala, whereas, in the other group, including Brazil and Nicaragua, the Indigenous population is demographically less influential in general national life. In the study, the latter two countries constitute cases of contrast or comparison with those that have historically been marked as national societies in which Indigenous populations have always played a determining role, namely, Bolivia, Ecuador, Guatemala, Mexico and Peru. Nonetheless, the above statement must be qualified somewhat for, in the provincial areas where Indigenous peoples traditionally live, they may very well constitute the majority population group. It does not suffice therefore merely to analyse and determine the national situation disregarding the situation of specific provinces, municipalities and even communities.

Nonetheless and as we shall see further down, in all of these seven countries as it is also the case for Latin America as a whole, these politically minoritised and subaltern Indigenous populations are now undergoing complex socio-political transformations which are indeed contributing to a gradual modification of the socially constructed imaginary and the ethnic configuration of the countries they now live in (Varese, 2007). Since the late 1970s the region has been experiencing a gradual but undeniable *return of the Indian* (Albó, 1991) phenomenon that has decisively marked its overall political scenario. The fact is that for about four decades processes of ethnogenesis have been underway and people of Indigenous ancestry or belonging have rediscovered and socially and politically positioned themselves as Indigenous even when they may live in urban areas. Although not as distinctively as in other countries, Uruguay has been also marked by this phenomenon since in the 2004 population census, 3.5 % of its national population for the first time self-redefined as Indigenous descendants (López, 2009b).

Table 1: Basic reference information on seven Latin American countries

Country	Bolivia	Guatemala	Mexico	Peru	Nicaragua	Ecuador	Brazil
Aera in km ²	1,098,581	109,127	1,984,375	1,285,215	129,494	256,379	8,514,877
Date of most recent census	2001	2002 Projection 2013	2010	2007 Projection 2013	2005 Projection 2010	2010	2010
Population	10,389,913	15,438,384	117,409,830	30,135,875	6,071,045	14,306,876	190,732,694
Indigenous population	66.2%	40.2%	14.9%	13.9%	8.6%	7.3%	0.4%
Indigenous peoples	36	24	67	43	9	12	241
Indigenous languages	33	24	64	43	6	12	186
National illiteracy	13.2% (2001)	21.4% (2011)	9.2% (2010)	7.2% (2007)	22.2% (2005)	6.8% (2010)	13.6% (2010)
Indigenous illiteracy	17.1% (2001)	32.4% (2011)	27.1% (2010)	15.5% (2007)	24.0% (2005)	20.4% (2010)	No data available
Political status of Indigenous languages	All are official in education and other public services.	Legally recognised as national languages (2003) and should be used in education and other public services.	Legally recognised as national languages (2003) and should be used in education and other public services.	All are official in the regions where spoken (2003) and should be used in education and other public services.	All are official in the regions where spoken (1989) and should be used in education and other public services.	All are official in the regions where spoken. The two most widely spoken are recognised as languages of intercultural and inter-ethnic communication (2008) and all should be in education and other public services.	Can be used as languages of education.

Country	Bolivia	Guatemala	Mexico	Peru	Nicaragua	Ecuador	Brazil
Status and availability of intercultural bilingual education (IBE)	Abandonment of EIB after two decades of implementation in primary schooling. Now in pursuit of plurilingual education.	Long history of early-exit transitional IBE, persistence of vast gaps between rhetoric and practice.	Long history of IBE but persistence of vast gaps between rhetoric and practice.	Long history of IBE but persistence of vast gaps between rhetoric and practice.	Legally recognised autonomous education system for the Atlantic Coast, of which IBE forms part.	Long history of IBE but persistence of vast gaps between rhetoric and practice.	Indigenous education subsystem that is intercultural but not always or necessarily bilingual.
Availability of intercultural bilingual literacy	Long history of adult literacy programmes in Indigenous languages, now under risk by the adoption of a centralised Spanish-only national programme.	Long history of adult literacy programmes in most Indigenous languages.	In most Indigenous languages. Recent introduction of national Spanish-only programmes in some Mexican States.	Mostly in Andean languages, although now a national Spanish-only programme is also under way.	In all Indigenous languages of the Atlantic Coast.	Mostly in Andean languages, although now a national Spanish-only programme is also under way.	Mostly in Portuguese, although in some areas of the country Indigenous language literacy is also implemented.

Sources: Personal elaboration. The Indigenous population data comes from recent censuses: Peru (2007), Brazil, Ecuador and Mexico (2010); or from the latest information available: Bolivia (2001), Guatemala (2011) and Nicaragua (2005). Other data has been taken from the country studies in López & Hanemann (2009), from López (2009a) and from the *Sociolinguistic Atlas of Indigenous Peoples in Latin America* (Sichra, 2009).

It is interesting to note that in their self-reaffirmation, Indigenous leaders and intellectuals often make use of the intercultural competencies they have developed in the many times conflictive and asymmetric interethnic exchanges they have historically been part of. Undoubtedly, their schooling and academic trajectory, although problematic and many times frustrating, contributed to their lived interculturalisation.

In this context, Latin American politics is being questioned by Indigenous leaders and intellectuals who now resort to their own epistemic categories and socio-political constructs in order to challenge the existing hegemonic racially-and-culturally-determined social order. In so doing, they claim their right to self-rule and self-determination and demand national recognition, acceptance and respect for their knowledge, belief and value systems, languages and ways of life.

Socio-political processes such as these are seldom taken into account for the design and implementation of youth and adult education programmes. Thus, in spite of what the anthropology and socio-linguistics of literacy have made it evident (Street, 1984), more than often educational programmes and ministries of education perceive literacy merely as a set of isolated and autonomous decoding skills to the detriment of literacy as a complex social construction, frequently determined by interaction with the ruling social order and the populations' everyday activities and socio-cultural practices. Ministries of education most generally emphasise the technicalities of these programmes and do not pay sufficient attention to the contextual conditions that repeatedly determine their success or failure. A limited understanding of the socio-political complexities of literacy and/or the short term perspectives adopted by educational planners and programme implementers may very well be responsible for these shortcomings.

The first general observation that needs to be made is that no one can state clearly the exact number of Indigenous people who live in the continent or even in any of its individual countries. This is mainly due to continuing flaws in the design and implementation of national population censuses, particularly in regard to remote areas, as is the case in many of those inhabited by Indigenous peoples.⁴ There are also innumerable obstacles, such as the persistence of a colonial mind-set that creates attitudes of ethnic shame and thus of self-negation among Indigenous individuals (López, 2009b). Silence, camouflage or outright denial of their differentiated ethnic status could be understood as signs that they unintentionally accept atavistic policies designed to assimilate them into the criollo-mestizo mainstream (López & Sichra, 2008). It is now internationally acknowledged that *being Indigenous* is primarily a political act of self-determination and self-recognition of an inherited status that is simultaneously assigned and adopted.

While it is still difficult to determine exactly who is Indigenous, one must imagine how much more complicated it is to establish the percentage of Latin America's population that is wholly or partly unfamiliar with the hegemonic national language and the number of those that still live in a historically oppressed and thus socially stigmatised language. The fact is that Indigenous people, whether they identify themselves as such or not, belong to historical and social groups recognised as sub-altern communities (Spivak, 1988), with little access to the benefits of full citizenship. Moreover, the notion of citizenship and its construction and attainment have developed without regard to our region's inherent status as multiethnic, plurilingual and multicultural societies (Alfaro, Ansi3n & Tubino, 2008). Neither have social and economic inequality and atavistic racism and discrimination been seriously considered.⁵

As the information given in Table 1 shows, the Indigenous' collective and individual rights now internationally sanctioned (ILO, 1989; UN, 2007) do not enjoy the same status across the seven countries studied. For example, subtle legal prescriptions establish important differences between some languages and others: some are recognised as official (Bolivia, Ecuador, Nicaragua and Peru), others as only national (Guatemala and Mexico) and in cases there is a legal vacuum (Brazil) but some Indigenous languages are partially used in education only for the early stages of formal schooling. But even at the most advanced stage of legal recognition – officialisation – all Indigenous languages in the region continue to be as subordinate to Spanish, Portuguese, English, French or Dutch. Indeed, the constitutional amendments of the last three decades and that have led to the recognition of the multiethnic, multicultural and multilingual make-up of Latin American societies continue as unaccomplished well-intentioned political desires.

Table 1 also shows an important reduction of illiteracy rates in all of the countries studied, now ranging from a minimum of 6.8 % (Ecuador) to 21.4 % (Guatemala). Nonetheless, in these two cases, as also in the other five, illiteracy rates are much higher among Indigenous populations. Indigenous youth and adult illiteracy rates range from a minimum of 15.1 % (Peru) to a maximum of 32.4 % (Guatemala). In this latter case there is over a two-to-one difference in illiteracy between Mestizo and Indigenous individuals (32.4 vs. 14.4).

The legal status of Indigenous languages in Latin America has direct impact on the educational models and strategies employed with Indigenous individuals and societies and which are most generally planned and implemented from the top-down, with scarce or limited community participation (L3pez, 2013b). The 2007 United Nations Declaration on Indigenous Rights establishes that Indigenous peoples "have the right to revitalize, use, develop and transmit to future generations their histories, languages, oral traditions, philosophies, writing systems and litera-

tures, and to designate and retain their own names for communities, places and persons” as well as to “establish and control their educational systems and institutions providing education in their own languages, in a manner appropriate to their cultural methods of teaching and learning (UN, 2007, Articles 13 and 14). Nonetheless, in most cases the States through their Ministries of Education continue to think for them and without free, prior and informed consultation organise educational programmes still based on the ideal of homogeneity and cultural assimilation, now even under the contemporary notion of social cohesion. Only exceptional are the cases where Indigenous organisations, leaders and communities participate in decision-making and arrive at educational programmes rooted in their own linguistic, social and cultural traditions and institutions. In such a situation, not always is IBE offered to Indigenous children, youths and adults. Furthermore, not always does official IBE match Indigenous needs, expectations and rights. In fact, IBE is still regarded as a compensatory governmental action and is far from being considered a question of human rights.

Nonetheless, a remarkable political process is under way, in which Indigenous people themselves have organised politically, thus overcoming the historical ethnic shame forcibly learned from the dominant society and publicly self-recognising and self-identifying as Indigenous. This process, coupled with growing critical awareness, has led in recent years to the emergence of demands for the recovery of or *re-learning* the heritage language that Indigenous families and individuals were forced to abandon. These new demands have been coupled with other substantive claims to land, territory and to other individual and collective civil and political rights.

Indigenous people seek recognition collectively as real subjects of law, and they no longer want to be regarded only as objects of public policy. Hence they want to be considered as part of the political community and as persons entitled to exercise the citizenship granted to them by law but nonetheless denied or manipulated by government institutions and the dominant sectors of society (Alfaro et al., 2008). This vital new development has not been sufficiently assessed by official education systems, although some NGOs, universities and research centres concerned and/or committed to Indigenous youth and adult education have tried to do so.

As to the socio-linguistic context in which IYAE takes places, an analysis of the approach to languages underlying current literacy and education programmes shows, first of all, that they are based on a monolingual vision, even when they claim to be bilingual. Monolingualism is still regarded as the ideal, even though today’s world is becoming culturally more complex and increasingly multilingual and intercultural. Secondly, bilingual programmes generally seem to conceive of bilingualism as the sum total of two monolingual systems rather than as a new complex social reality in which bilingual individuals use two or more languages

creatively and, above all, to solve the communication problems arising in daily life. Thirdly, Indigenous societies continue to be seen as static, frozen and totally unchanging groups. The fact is that

Indigenous peoples and communities ... interact with and borrow from non-Indigenous cultures just as those other cultures borrow from them, in the ever-changing, impermanent reality of life on Earth. Indigenous peoples are part of ongoing history, not stuck in some idealized 'past'. Their ways of life and traditions are dynamic, like those of any other society. The difference between Indigenous societies and industrial, capitalist societies is not that the former are 'traditional' and the latter 'modern', but rather that the content and structures of the former are focused on balance with Earth, while the latter are on a suicide course of imbalance (D'Errico, 2012).

Defining Indigenous culture as static fails to recognise, on the one hand, the changing nature of culture and the dynamism characteristic of Indigenous societies, factors without which these societies would never have been able to overcome 500 years of oppression and exploitation.

It is precisely as a result of such changes that there are fewer monolingual Indigenous societies while, by contrast, the number of bilingual Indigenous people, both literate and illiterate, is growing. Nonetheless, many literacy programmes designed for Indigenous peoples either begin only with monolingual literacy in the mother tongue or do not go beyond this initial stage, and never reach the stage of transferring the competences developed in the mother tongue into the European hegemonic language.

If the prevailing monolingual ideal makes planners and implementers of IYAE less open-minded, consider how much more serious the impact of monolingualism would be if it were the *norm* in societies whose existence is transmitted through not one, or even two, but across languages. Despite the long-standing onslaught of such linguistic *normalcy* imposed through another social practice and on the basis of another paradigm, Indigenous communities, families and individuals who speak more than three different languages have survived in the region. In concomitantly complex and fragile ecological and cultural spaces, such as the rainforests and the Amazonian plains, various peoples and communities not only practise multilingualism, but must also use several languages to enable their society to function. For example, the peoples living in the basins of the Vaupés River in Colombia and of the Rio Negro in Brazil and Venezuela, as well as some of those residing in Xingu National Park in Brazil, maintain the custom of intermarriage – or exogamy –, a social practice that favourably affects the development of multilingualism and multiculturalism. As a result, within the same family, as many as five or six different languages may be spoken, including one *lingua franca* to facilitate communication outside the family and the community, in addition to Spanish or Portuguese today. Owing to

such highly complex linguistic contexts, education in general, including youth and adult literacy education, must devise innovative teaching decisions and practices in which guidance is superseded and multimodal literalisation embraced or, in the same vein, involve learning the written form of a language from a multilingual standpoint. In other words, in such contexts, bilingual literacy falls short of requirements unless it fosters acquisition of writing only in the language that people are required to use in order to communicate and interact with the hegemonic society and State institutions.

Even when Indigenous people claim that they are bilingual and intercultural, literacy programmes designed for them are, in many cases, confined to the acquisition of alphabetic writing in the Indigenous language and, in other cases, the programmes are in a European language and are implemented smoothly because the facilitators are bilingual. Few attempts have been made to develop new forms of bilingual literacy education, and intercultural literacy is a distant possibility. Adopted from an intercultural perspective, biliteracy (Hornberger, 1989) is a notion and an approach that could indeed enrich the present perspective on Indigenous literacy, particularly nowadays when Indigenous leaders and intellectuals postulate alternative epistemologies under their proposal of decolonising education as the basis for the decolonisation of society.

Under this new decolonising ideology, literacy planners should, on the one hand, stress the importance of maintaining and developing active use – both oral and written – of the Indigenous language in connection to their own epistemology, knowledge and value systems, and simultaneously devise methodologies to lead the learners to discover and reflect upon the semantic intricacies of their languages. That way the linkages between worldview, culture and language would become more apparent and the learners would also discover the decolonising potential and *uniqueness* of the Indigenous language. On the basis of this ideological and semantic reinforcement, the learners would be in a better position to appropriate the hegemonic language or to master it in order to develop higher levels of communicative competence that would take them to present and express accurately and effectively, orally and in writing, their positions and claims before the nation-State and its institutions and officers.

The above mentioned complexities make education in Indigenous settings more difficult to tackle, and affect, in particular, IYAE. Nonetheless, in view of the long history of literacy education in Latin American Indigenous settings, there are now a number of shared convictions, derived from research findings. These convictions can guide work in multiethnic, pluricultural and multilingual settings such as those inhabited by Indigenous men and women who have not learned the alphabetical

code and wish to do so because of the growing need to interact with the surrounding socio-cultural environments and practices that increasingly influence their lives.

Indigenous youth and adult education

On the basis of the lessons learned by the seven countries studies referred to, in this section reference is made to some required conditions IYAE programmes should fulfil. Comparing the country studies and contrasting the conditions under which IYAE is implemented, the author identifies five relevant dimensions that need to be considered in any IYAE programme or project: the context, political will, the practices implemented, continuity and sustainability once projects end, and new demands and prospects. These conditions have proved useful to discuss literacy in multiethnic contexts in general, and particularly in Indigenous communities and settings.

The context

As to the conditions in which literacy and Indigenous education programmes are carried out, in Peru, for example, it is difficult to determine who is deemed Indigenous in the current and historical context of ethnic differences being systematically blurred. Partly, such difficulties also derive from the fact that the Peruvian census gives pride of place to language in order to infer indigeneity (Zúñiga, 2009). In the case of the other six countries, national census records collect ethnically differentiated data based not only on the language spoken but also on self-identification. However, many Indigenous people still hide their language-differentiated ethnic identity for reasons relating to social prestige and due to the symbolic pressure exerted by the hegemonic society in the context of a prevailing colonial mindset (López, 2013b).

The lack of assured educational services in Indigenous areas is instrumental in perpetuating Indigenous illiteracy. For example, in Guatemala, the secured provision of State-run educational services is, at best, restricted to only the first six years of formal schooling in most Indigenous rural areas and the provision of bilingual education on an even smaller scale during the first two or three grades of primary school only are both triggers and harbingers of illiteracy (Verdugo & Raymundo, 2009). Accordingly, in Mexico, for example, illiteracy is five times higher among Indigenous peoples (30 % compared to 6 %); with people over the age of 25 and women being most affected (Schmelkes, Águila & Núñez, 2009). Such high levels of illiteracy among Indigenous women are also present in Bolivia, Guatemala and Nicaragua. In Bolivia, Indigenous women account for 91.6 % of the illiterate population (Carrarini, Guillermo & Jiménez, 2009).

More difficulties are encountered in implementing educational programmes in Indigenous areas when the members of an Indigenous people are few in number and live in villages scattered over the country. For instance, the existence of more than 240 different Indigenous societies in Brazil (Sichra, 2009) whose members constitute less than 0.5 % of the national population highlights the complexity of the task.

Nor is the Indigenous situation homogenous. Indigenous peoples can also vary among themselves in terms of their levels of illiteracy and written language acquisition. In Nicaragua, for example, illiteracy among Miskitos is lower than among Garinagu (28 % vs. 49 %) (Cunningham, 2009). Likewise, in Guatemala, the illiteracy rate of 50 % among the Chortis drops to 20 % for the Kaqchikeles (Verdugo & Raymundo, 2009). It goes without saying that the differences observed are not related in any way to the character of the group or to its wish to abide by the ancestral oral tradition, but rather to its history of oppression and exclusion as well as to the contact and conflict with the mainstream. In Nicaragua, despite living in an area far away from the capital, Miskitos acquired written language quite early in their own language as a result of the educational efforts made by the Moravian Church beginning in the mid nineteenth century,⁶ and also due to the strong ethnic and linguistic loyalty that characterises the Miskito society. At the other end of the continuum, the Kaqchikeles of Guatemala live in areas near the seat of national political power – Guatemala City –, which has historically facilitated access to formal education and other public services. Contact and conflict with the mainstream, however, have led to gradual loss of the ancestral language by a large proportion of people who although identify themselves as ethnically different no longer speak the heritage language (López, 2009b).

Owing to the diverse historical, socio-demographic and socio-cultural conditions in which IYAE programmes are run, policies and strategies that promote diversity in education, and hence advocate for IBE need to adapt or propose alternative methodologies for every specific situation. Indigenous education is complex and needs to be politically and culturally situated; it must be context-specific in contrast to the official educational approach that tends to generalise and, therefore, to simplify otherwise complex situations based on ideals of cultural and linguistic homogenisation. In that connection, although the programmes implemented in Guatemala have been designed to teach linguistically and culturally relevant content, they must be reformed to take account of the distinct forms of present-day monolingualism and bilingualism (Verdugo & Raymundo, 2009). This requires different but appropriate methods to be used in each socio-linguistic situation. First, though, the socio-political and socio-linguistic characteristics of each context must be identified.

Lastly, the repeated Indigenous assertion of other ways of understanding well-being, development and progress (Chirif, 2002) must be analysed and discussed by the education system. If such scrutiny is set in a context of commitment to and defence of human rights and if the 2007 United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples is taken as the reference point, then there will be an unprecedented opportunity to move forward towards Indigenous social emancipation and self-determination as well as to the interculturalisation of the Latin American society. These socio-political processes should be grounded on the basis of acceptance and positive recognition of the factual ethnic, cultural and linguistic diversity that makes up each of the countries of this region.

Political will

The seven studies referred to highlight the existence of laws on Indigenous peoples and on the provision of IBE, and also, in some cases, many regulations that could be described as politically correct and geared to improving the quality of life of Indigenous peoples (see also Hammel, 2008; López & Sichra, 2008; López, 2013a). However, such laws have no real influence or sufficient impact to change educational and social practices for, although the law is not broken, it may not be implemented.

One lesson learned is that there are widening gaps between policy and practice (Lopez, 2013b) owing to insufficient political will, as it was the case in Peru between 2006 and 2011 (Zúñiga, 2009). In addition, as the Guatemalan study reveals, the body responsible for literacy, the National Literacy Committee, does not receive the funds constitutionally allocated and, as a result, literacy education is provided by volunteers, remuneration is low and the required levels of quality and continuity are not attained (Verdugo & Raymundo, 2009). Conversely, the Brazilian study shows that new educational policies implemented in Indigenous communities have yielded encouraging results, as the Indigenous school population increased by more than 40 % in only four years (Menezes de Souza, 2009). Yet the gap between primary and secondary education continues to exist, as few Indigenous pupils reach this level, which is also characteristic of Guatemala.

In all of the situations examined, politically correct rhetoric has been adopted. Nonetheless, legislation takes a long time to be applied or never quite transforms the social reality of the specific group to which it refers or, even less, of the national society as a whole. This is true, for example, of the regulations in force in all of the countries studied that have declared all Indigenous languages official (López, 2013b; Sichra, 2009). Yet, the question is not merely one of insufficient resource allocation, but rather, and above all, of the detrimental effect that perpetuation of the homogenizing ideal, the prevalence of the colonial mindset and the ideal of a

homogeneous mestizo society and therefore monolingual and monocultural nation have on genuine acceptance of diversity. These are factors that trigger exclusion, racism and discrimination against ethnically differentiated populations, particularly Indigenous and African-descendants, and currently cause the educational underachievement of Indigenous peoples.

For almost four decades now, Indigenous leaders and intellectuals and committed academics have been postulating the notion of interculturalism and the need to establish cross-cutting public policies to this respect. Governments and political communities reacted accepting the countries' diversity and many times introducing legal changes mainly in the education and health sectors. But while Indigenous intelligentsia aimed at a comprehensive transformation of the State and of the liberal ideals that inspired their construction, governments and the hegemonic political community reacted with sector specific public policies, creating Indigenous-affairs agencies and hiring Indigenous officers to represent them (López, 2013a, Moya, 2013.). All of these policies were inspired in the neoliberal multicultural doctrine developed mostly in a predominant capitalist Anglo-Saxon context (cf. Kymlicka, 1995).

Thus, transformative and critical interculturalist demands were neutralised through these neo-liberal multiculturalist responses (López, 2013a), thus worsening conflict between Indigenous and non-Indigenous sectors of society. Once again an epistemological discrepancy regarding the nature of democracy and governance in multiethnic societies is at stake.

Continuity and sustainability

As to the continuity of policies and the sustainability of action in the field, Bolivia is widely known for the large number of proposals designed for and with various Indigenous peoples as direct participants. However, given the policy options adopted by the current Bolivian government, proposals are once again likely to be standardised and homogenised (Carrarini et al., 2009). While it is generally agreed that the current Bolivian government has indeed paid particular attention to youth and adult education (ibid.), it is somewhat paradoxical that it has not heeded lessons learned from past initiatives and is thus likely to adopt future policies with no regard for its own past.

In its desire to teach illiterate people to read and write as quickly as possible, the Bolivian government, in much the same way as others in the region, in 2008 ended up adopting a uniform strategy, focused only on the Spanish language, as an outcome of the general adoption of the Cuban programme 'Yes, I Can!'. Initially, to avoid problems with users of this programme, NGOs, the historical allies of Indigenous and illiterate people in Bolivia, chose to suspend their efforts or to concen-

trate on post-literacy activities. As such, they left the field open for the State to be the sole conductor of initial literacy training throughout the country. For a while illiterate persons were doubly beneficiaries, being taught to read and write on a monolingual basis in Spanish by the State and on a bilingual basis by NGOs (ibid.).

Indeed, to promote self-assertion, the reaffirmation of a distinct identity, the appropriation of rights and the construction of ethnic citizenship, NGOs delayed or neglected the appropriation of Spanish as a second language in their literacy programmes. They failed to implement literacy programmes based on a real bilingual or multilingual and intercultural standpoint, and put all the efforts on the appropriation of the written code in the learners' first acquired language. Current State education plans seem to go to the other extreme and promote Spanish-only literacy, thus losing sight of the strategic importance of Indigenous languages for the decolonisation process Indigenous leaders and intellectuals promote. First language literacy ought to be viewed, at least in part, as means of ensuring reading comprehension, meaningful writing and the genuine appropriation of written language. Nonetheless, on that basis, developing reading and writing competencies in Spanish cannot be avoided.

This situation is not confined to Bolivia. In the second half of 2008, the Guatemalan Government also adopted the 'Yes, I Can!' adult literacy method for use in Indigenous areas (Verdugo & Raymundo, 2009), but it restricted its implementation to rural Spanish speaking areas. Initially, however, they tried to adopt this strategy without taken into account the wealth of experience also gained in this country from using Indigenous languages to appropriate written language, through joint efforts by NGOs, international organisations, universities and government-dependent institutions.

A solution might be to seek creative ways of ensuring that the various methods are complementary to one another. If the Cuban proposal shortens the process and generates a sense of achievement among participants more quickly, then so much the better. If, however, in order to consolidate learning achievement and ensure its durability, effective practices already tested and tried in various countries in the region must be recovered, then this will have to be done.

It must be clear, however, that the intercultural bilingual and biliterate approach does not imply working firstly and only in the learners' Indigenous language. Flexibility is required even more pressingly at present, particularly in contexts as sociolinguistically varied as those of Indigenous-Latin American countries, in which a growing number of Indigenous youths and adults use their ancestral language and a local variety of a European language in their daily exchanges, both within and especially outside the Indigenous community.

Literacy training practices

It has been observed that literacy training is generally restricted to the coding and decoding of messages using the component symbols of the alphabet that limits learning to mechanical reading, which is then lost as time passes since it has no functional value associated with everyday work and culture. In that regard, the Mexican study highlights the need to move beyond this approach to literacy training which should be regarded, rather, as a social function or practice (Schmelkes et al., 2009).

According to the lessons learned, literacy programmes designed for Indigenous peoples do not always take socio-cultural and socio-linguistic heterogeneity into account. For example, three decades ago in Nicaragua, literacy training for Indigenous people was guided by an unsuccessful attempt at linguistic and cultural assimilation, as Hispanicisation was the central objective of the first literacy training experiments. Today's literacy programmes take into account the Indigenous and ethnic languages spoken on the Caribbean coast (Cunningham, 2009). The question is whether all IYAE for Indigenous youths and adults acknowledge the need to begin with appropriation of the written code in their own culture and language.

It does not suffice, however, to take the language spoken by most learners into account; attention must also be paid to the diversity inherent in Indigenous languages themselves, since, as with Spanish, languages differ to varying extents, depending on the area or region in which they are spoken. In that regard, Schmelkes et al. (2009) show that no consideration was given to the heterogeneity of Indigenous languages in the educational proposal, which became an obstacle to the implementation of the literacy programme at the primary level.

However, as the studies reveal the need to take into account dialectal variation within Indigenous languages so too is further reflection on Spanish or Portuguese social and regional variation advisable to get close to the person who is appropriating the written language. To draw on learners' previous communication experience, opportunities must be provided for recourse to the language variety of the group being taught to make the appropriation of written word a meaningful social and cultural experience, and from then on to advance towards the appropriation of the written standard of the hegemonic language. In that regard, one must also recall that there are cases in which Spanish is the mother tongue of some Indigenous populations today (Sichra, 2009). In such situations, consideration must be given to local variants of Spanish or Portuguese with an Indigenous substratum. Accordingly, a culturally and linguistically relevant and culturally responsible literacy programme inevitably takes a stand on the use of local ways of speaking, and thus becomes bidialectal.

In Bolivia, it has also been highlighted that if the communities' culture, needs and interests are taken into account in the teaching of reading and writing, effective and lasting results are achieved (Carrarini et al., 2009). Accounting for linguistically and culturally relevant content seems to be mandatory. Programmes must use of methods adapted to each socio-linguistic situation, and therefore participation by the 'beneficiaries' themselves. The Brazilian study stresses and supports the need for joint participation of official, civil and community sectors, so that community realities are taken into account, the opinions of individuals directly involved are heard and the methods are more relevant and appropriate to each specific context, thus making learning meaningful (Menezes de Souza, 2009). Furthermore, the participation of those involved contributes to strengthening self-esteem, social recovery and empowerment and the assertion of individual and collective rights.

The studies analysed also reveal resistance to the use of Indigenous languages alone and greater acceptance of bilingual methods. In Nicaragua Indigenous peoples appreciate and accept literacy programmes that begin with the mother tongue and then continue with Spanish. In Bolivia, Guatemala and Peru, the bilingual component is clearly established at the very beginning, and the courses offered are self-defined as biliterate, or in Mexico, as bilingual literacy for life and work. It is clear that any literacy programme or project implemented for Indigenous peoples must allow for initial learners' potential resistance to the use of their own language, and time and effort must be devoted to awareness-raising, to the people's social and political recovery of the value of their own language and culture, and to using the mother tongue advisedly to achieve more meaningful but also more effective learning. In addition to having different streams reflecting the extent to which the people concerned master the languages, namely monolingual for an Indigenous language, incipient bilingual and bilingual with passive knowledge of the Indigenous language.

The studies also underline the urgent need to pay better attention to the training of literacy tutors or facilitators. It has been shown that inadequate attention is paid to the vocational training of tutors, which is proof of a lack of a professional approach to literacy training, since reading and writing are taught in many cases by volunteers, promoters or sponsors simply to save money or because of insufficient resource allocation by States. For example, according to the Mexican study, not all of the trainers and teachers in one of the programmes analysed could read and write Maya, and so the project results fell short of expectations. The Bolivian and Ecuadorian studies point out that teachers must know their language and culture thoroughly, and be capable of transmitting and renovating them (Carrarini et al., 2009; Yáñez, 2009); they also stress that material designed and written in Indigenous languages must be available.

New demands and prospects

The studies analysed report that Indigenous people currently wish IYAE and particularly literacy programmes to be more comprehensive and to provide work-oriented training, which is the case in some programmes currently under way in Mexico (Schmelkes et al., 2009). It was found that in Ecuador literacy training does not in itself create development and future prospects; it must be incorporated into a community undertaking, as a genuine tool for improving the communities' economic situation. Literacy training should therefore be associated with work, production and the continuation of studies up to the secondary level (Yáñez, 2009). This point is also made in reference to Guatemala, where IYAE must build capacities and provide opportunities for access to a better standard of living. In any case, the way in which literacy training can have a better impact on local economic development must be analysed.

The link between literacy training and education for life is highlighted in all of the studies, since it is considered that the greatest progress in illiteracy reduction is achieved only when the process is rooted in the participants' culture and identity and only if it provides tools for individual and community socio-economic development. However, the liberal view that underlies the concept of development must be revised and discussions with IYAE programme participants must lead to uncover their shared understanding of development. It must be recalled that the economy of most rural Indigenous societies is not based on the accumulation of wealth.

It is also important to take the gender approach into consideration because women and girls have less access to education and also because men and women have different expectations and interests.

If literacy training takes territory, culture, language and critical reflection into account, as stressed in Bolivia (Carrarini et al., 2009), then progress is achieved in the recognition and strengthening of people's Indigenous identity (intraculturalism) and in the construction of equitable and sustainable relations between different peoples, views, cultures and languages (interculturalism). From this dual standpoint, much more is achieved than mere language learning; self-esteem and dialogue in a complex society are enhanced and IYAE prepares for a better distribution of power. It is then worth focusing IYAE within a framework of the appropriation and exercise of the rights enshrined in current national and international law. Bilingual literacy thus becomes an empowering tool.

Keys to Indigenous youth and adult education

The lessons learned through the implementation of literacy programmes in Indigenous settings (López & Hanemann, 2009) make it evident that much more reflec-

tion is needed on Indigenous literacy and IYAE programmes, particularly at this point in time when Indigenous societies are undergoing profound changes resulting from internal and external motivation. To contribute to such critical reflection in this section we provide a set of keys that result from the analyses carried out by the author on the trajectory of IBE and IYAE and also on the historic and present demands of indigenous societies vis-à-vis the formulation and implementation of public policies regarding the multi-ethnic composition of Latin American states and especially the Indigenous presence in the region. Such keys relate to socio-economic, socio-political, socio-cultural and -linguistic, and also to socio-pedagogical and politico-pedagogical factors that ought to be taken into account in IYAE planning and implementation. Above all, these keys draw attention to the non-neutrality of IYAE and its profound political nature.

Socio-economic keys

In Latin America, IYAE participants belong to the most disadvantaged sectors of society, not only politically and economically, but also socially and educationally. Economic and educational inequalities generally go together: Indigenous areas record the highest illiteracy repetition and drop-out rates, resulting partly from the questionable socio-cultural relevance of education. Elementary education may now be universal, but the adult illiterate population, whether measured according to absolute or functional illiteracy rates, is highest in these areas and women, whose activities and influence are vital to their children's education and health, are affected worse.

Further inequalities result from international comparative studies on remuneration and income. These have made it evident that marked wage differences exist between non-Indigenous and Indigenous workers and professionals, to the detriment of the Indigenous labour force (Atal, Ñopo & Winder, 2009; Hall & Patrinos, 2005). These differences cannot always be explained by educational attainment gaps; moreover, it has been found that Indigenous workers in the region "are confronted with 'glass ceilings' or access barriers while trying to obtain high-paid positions" (cf. Atal et al., 2009, p. 45). Bolivia, Brazil and Guatemala are among the four countries where wage gaps seem greater.

Similarly, in a series of surveys conducted in Peru, employers' prejudices favouring non-Indigenous professional applicants were found, even in cases when their credentials and academic qualifications were similar to those of their non-Indigenous peers. This same study also found that 'physical appearance' was a significant factor determining success in obtaining a job. In job interviews in Lima physical appearance is a factor that influences employers' decisions (83 %), colour of the skin (59 %) and sex (34 %). Wage gaps between Indigenous and non-

Indigenous workers increased between 1997 and 2009, from 49 % to 53 % (Galarza, 2012). Undoubtedly, these situations are an outcome of prevailing racist and discriminatory policies firmly entrenched in Latin American societies.

Thus, it is now generally acknowledged that the region needs to eradicate labour market disadvantages marked by ethnicity and that “policies that are aimed at reducing these inequalities [are needed], not only because of ethical considerations regarding equality but as major strategy to reduce poverty in the region. Even though policies aimed at boosting school attendance ... are welcomed, they should also take into account the lower incentives to schooling completion that the labour market is posing to Indigenous minorities” (Atal et al., 2009, p. 46).⁷

Opinions depicting Indigenous people as invariably poor (Hall & Patrinos, 2005) are influenced by indicators based on a predominantly urban understanding of well-being. These primarily urban readings of well-being reflect patterns of civilisation, forms of social organisation and worldviews that differ from those held by most Indigenous peoples, especially those who still live in rural areas and in the rainforests where contact with the Spanish- or Portuguese-speaking mestizo population is not of long standing. These indicators refer, for example, to the provision of basic sanitation, health, education and electricity services or to per capita income from officially-recognised economic activities. It has been asserted that these a priori imposed indicators do not strictly reflect reality in Indigenous milieus (Chirif, 2002). Literacy standards are a good example of this inadequacy since they do not generally take into account the availability of written materials in Indigenous settings nor their quality, failing to contribute to their education and the transmission of values and knowledge necessary for their survival, as indeed is the case of the ancestral oral systems of socialisation. Indeed, the study quoted here reiterates that drinking-water is an indicator which in fact refers to water coming out of a tube and whose quality does not compare to that of pure running water coming out of springs and waterfalls. It has also been remarked that poverty is not a *natural* trait of Indigenous peoples but a by-product of the external aggression their system of Good-life, Living-well or Life-for-the-Common-Good has been subjected to. From an Indigenous viewpoint, important indicators would be the capacity to live peacefully and in any case to solve their own conflicts, share their joys with others, even laugh and the possibility to live in a healthy and sustainable social and natural environment (ibid.). Issues such as these become particularly relevant when discussing formal and non-formal curriculum and methodology since the ontology of IYAE is questioned by such marked discrepancies regarding the readings and understandings of poverty and of socio-culturally relevant indicators of well-being.⁸

Similarly, Indigenous leaders and organisations now openly reject an economy based on accumulation and consumption, and in their claims before the hegemonic society have been re-assessing their own Indigenous ancestral patterns of behaviour and systems of social and economic organisation, that were forcibly hidden or forgotten as a consequence of the imposition of a radically different world view. Particular attention needs to be paid to what sociological and anthropological literature describes as a gift economy (Cheal, 1998), moral economy (Sayer, 2004) or ecological economy; a system based on the redistribution mechanisms of mutual support systems.⁹ In this alternative mode of exchange of goods and services the economic activity also contributes to enhance social relationships within family and community. Hence, extended family and community bonds are tightened and a sense of common partnership and belonging is increased and fortified. This alternative understanding of economics is now used as one of the premises in the reassertion of the notion of a Life-for-the-Common-Good, Good-life or Living-well (*allin kawsay* or *suma q kawsay* and *suma qamaña* in Quechua and Aymara, respectively). *Suma qamaña* and *Suma q kawsay* entail striving for harmony and balance rather than dominance.¹⁰

This notion is central to what Indigenous leaders and intellectuals claim as their alternative model of civilisation, and through it they claim to re-establish sustainable relations between culture and nature; that is, between human beings and Mother Nature. Principles such as these were recently included in the new political constitutions of the Plurinational State of Bolivia (2009) and of Ecuador (2008), and permeate Indigenous epistemological and political discussions throughout the continent. The notion of *Suma q kawsay* or *Suma qamaña* is also being used in the redefinition of the concept of development as it is understood from modern liberal politics and policies. Indeed, *Suma qamaña* is now being postulated as an alternative to development and such a position is attracting interest from different academic circles as an effect of the growing disaffection with some of the outcomes of globalisation in the present context of a severe financial and social crisis that affects Europe and the Western world in general.¹¹

Once again, the ontology of economics seems to be at stake and a need for a new epistemology of development becomes apparent. In such a context, severe revision is called for IYAE programmes.¹² Nonetheless, such programmes need also to consider that a market economy, consumerism and capitalism in general are slowly but surely penetrating Indigenous families, communities and territories.

Socio-political keys

Due to our colonial legacy, the patterns of interethnic and intercultural relationship are unquestionably determined by the socio-racial structure of Latin American so-

cieties. In spite of the significant social transformations the region has undergone in modern times and of the generally perceived political progress made with regard to democracy and the rule of law, the persistence of a colonial frame of mind is responsible for the continued existence of racism and discrimination. Such historic and well established condition rules the current coloniality of power and knowledge that explains and justifies persistent social injustice and the unequal distribution of power (Quijano, 1992, 2000).¹³ This general situation becomes even more excruciating in countries and sub-regions where the Indigenous presence and visibility cannot be easily ignored. Such is the case, for example, of Guatemala where in spite of the official adoption of multicultural policies racism and discrimination prevails to such an extent that for some social scientists and UN officers Guatemala is ruled by subtle and undeclared apartheid.¹⁴

To understand the Indigenous subaltern condition, one needs to critically revisit the history of colonisation in Latin America and become aware of the severe problems of communication and understanding encountered at the time of the European invasion (Stavenhagen, 2010). This mismatch derived from underlying discrepancies based on divergent world-views and rationalities. Thus, by force and through the exercise of political and military power unknown and exotic local knowledge became socially, culturally and economically hegemonic (Quijano, 1992; Mignolo, 1992). And to this date, Latin American social, economic, cultural and academic elites continue absorbing foreign ideology and knowledge and adopt them without any critical analysis vis-à-vis the epistemological diverse context where these visions are applied.

The racial structure of Latin American society mentioned above is responsible for sustained Eurocentrism and for concomitant denial and repression of alternative systems of knowledge, including the traditional modes of Indigenous knowledge production. The fact is that to this day under Eurocentrism the production of knowledge is assigned only to those that see European knowledge as their legacy.

Europe's hegemony over the new model of global power concentrated all forms of the control of subjectivity, culture, and especially knowledge and the production of knowledge under its hegemony (Quijano, 2000, p. 540).

Hence, Indigenous knowledge, belief and value systems are said to be obsolete and an impediment to development and progress.

As it is to be expected, this culturally hegemonic understanding bears direct influence on pedagogy and teaching and thus the mission of education is still viewed as one of cultural purge and assimilation, based on the superiority of Christian and Western models (López, 2013a).

The persistence of this racist and discriminatory view has not really changed much since the European invasion and that is why education in Latin America ought to

contribute to the social emancipation of subaltern societies and at the same time to a process of national interculturalism that could lead to the negotiation and reconciliation of these divergent epistemologies and ideologies. IYAE must then advocate and contribute to the construction of an intercultural view of citizenship based on and at the same time leading to a necessary process of mental decolonisation and to a more equitable distribution of power. Hence, youth and adult education in general ought to be closely linked to the notion of agency. The issues of agency development and of fostering, Freirian's consciousness awareness (*concientización*) (1970) and self-pride become even more imperative in IYAE, due to the need to accompany the social emancipation of these groups.¹⁵

Socio-linguistic and socio-cultural keys

Owing to the political and cultural oppression historically suffered by Indigenous peoples, they do not all speak their ancestral language nor live in the places where their people or language community traditionally established. Even though they may affirm and identify themselves as Indigenous, many of them now speak a particular and substandard variant of Spanish, Portuguese, English, French or Dutch in which the influence of the underlying Indigenous languages can be detected to varying extents. The *Sociolinguistic Atlas of Indigenous Peoples in Latin America* (Sichra, 2009) lists at least 100 peoples out of a total of over 500 who now use only a local variety of a European language in daily life. In other words, due to the continuing influence of a colonial mindset, approximately 20 % of Indigenous societies have relinquished the inherent wealth of multilingualism and have diminished their store of languages in order to speak and communicate in a socially stigmatised variant of a European language. IYAE does not always take this fact of life into account and interventions are planned on an idealised image of the *traditional* Indigenous person and community.

Similarly, as more Indigenous children, youths and adults live in towns and cities, the debate about their education cannot be circumscribed to rural areas. IYAE must be extended to the urban areas, since it is there that alphabetic writing and the hegemonic language are most useful for communicating with the State. For example, 50 % of the Indigenous population of Bolivia live in urban areas, as do 75 % of the Mapuche people of both Argentina and Chile, while Mexico City and Lima can also be defined by the Indigenous presence: practically all the Indigenous languages spoken in Mexico can be heard in Mexico City, while Lima is said to be the geographical district with the greatest number of Quechua-speakers in the whole of Peru (López, 2009a). Accordingly, discussion is needed as to why, for what purpose, how and in which languages (or even in which variants of the hegemonic European language) IYAE programmes should be implemented.

In the diverse and more complex socio-linguistic context described above, appropriation of alphabetical techniques is now recognised as a constant in most Indigenous territories and even features in the desire to recuperate heritage languages, as part of the return to Indian roots (López, 2013b). It is equally true, however, that other forms of graphical representation that differ from the customary alphabetical system subsist in many Indigenous communities and form an active part of current social practices. Examples include sophisticated body paintings and patterns used on clothing in Amazonian societies, complex textile designs in the Andes and Meso-America and motifs used in ceramics. Motifs and patterns hitherto generally regarded merely as graphical aesthetic representations actually convey meaning and represent elements of a worldview that differs from the alphabet-based-Western view. Indigenous peoples have retained aspects of different techniques that, unlike the alphabet, appear to focus on the text and not on the letter and on whole messages rather than their parts. This semiotic re-interpretation of Indigenous communication (Arnold & Yapita, 2006; Menezes de Souza, 2002; López, 2001) has recently led to the view that a multimodal approach to literacy must be developed and adopted in these societies (Menezes de Souza, 2002). Under such an approach, Indigenous forms of graphic communication would be recognised, reappraised and even used as the basis for introducing people to alphabetical writing (López, 2001), which in many cases Indigenous people themselves regard as mostly supplementary to conventional writing (Menezes de Souza, 2002).

Likewise, the persistence of particular systems of communication and knowledge that preserve and develop verbal and cognitive skills through the oral rather than the written medium must be acknowledged. Ancestral orality regulates not only daily communication but also ethics, behaviour and the intergenerational transmission of knowledge, values and languages (Sichra, 2008). It therefore constitutes another complex social practice that differs from oral expression as acknowledged in school curricula and taught by schools. In Indigenous settings, it is not enough to develop oral skills for effective oral communication in today's world; it is also essential to recognise, accept and contribute to the development of ancestral orality.

In Indigenous settings education should transcend mere appropriation of the written code and account for all ways and means by which these societies convey meaning and communicate. One should also consider that the construction and transmission of knowledge in Indigenous societies now combine practices inherited from the ancestral sources of their civilisation with those appropriated through contact with the nation-state, schools and alphabetic writing. From this standpoint, the multimodal approach mentioned above ought to be based on an ecological view of

language (Hornberger, 2003) and on a semiotic understanding of meaning and language signification and use.

Incidentally, in the socio-cultural re-interpretation of Indigenous social and communicational practices the different ways in which people learn and teach in Indigenous societies must also be appraised. Various studies carried out by the Programme for Professional Development in Bilingual Intercultural Education for the Andean Region (PROEIB Andes) at Universidad Mayor de San Simón in Cochabamba, Bolivia, have revealed, for example, that Indigenous societies regard observation and involvement in an activity or in a specific task as a more effective way of learning than oral transmission or discussion of a concept or process (cf. Castillo, 2005; García, 2005; Zambrana, 2007). In such contexts in which the learner is required to do something, it is not only reasoning that comes into play but also the learner's own state of mind, tastes, feelings and sensibility, as learning is also considered to involve the heart (Castillo, 2005). In other contexts in which the person also learns to become part of his family and community and where a sense of ethics and responsibility for both themselves and the community is being developed, oral communication may generally predominate, but the learner must, above all, listen carefully and analyse stories and tales known to us outsiders as myths and legends. It is therefore important to recognise that Indigenous societies consider activity-learning as central and the learning process to be social in character, in that it is regarded as a collective rather than merely an individual responsibility. Thus, for example, important community responsibilities are often given to the least knowledgeable or least experienced members precisely so that they might learn, obviously with the support of those who know more. The aim being that everyone should learn and know and be capable of serving, guiding and leading the community, and thus of 'leading by obeying' (Bertely & Gutiérrez, 2008).¹⁶

Therefore, IYAE programmes need to resort to various pedagogical strategies in order to accommodate to different culturally determined conceptions and styles of learning. In this regard, cooperative and activity based learning might need particular consideration. Similarly, the approach to learning ought to be critical and political in order to train youth and adult learners to reflect upon the situation of their community, and of the Indigenous peoples they belong to. From this perspective, IYAE and education in general must be intertwined with broader issues such as interculturalism and active citizenship in a multiethnic society.

Socio-pedagogical and politico-pedagogical keys

Nowadays, to be leaders of a community and to defend their rights, Indigenous men and women must appropriate the written code, since dealings with the hegemonic society and the State require writing. Due to this, they increasingly send their chil-

dren to school. It must be pointed out, however, that writing is still far from being fully functional in Indigenous communities, especially in rural areas. Although indispensable for communication with the outside world, writing is not seen as quite necessary for communication within the community. IYAE programmes and especially literacy ones in Indigenous settings should then move on to a semiotic perspective, where writing is placed within a wider and ecological framework of representation and meaning. Consideration should then be given to programmes that aim at complementarity rather than to the imposition of a single way of feeling, thinking, signifying, communicating and representing. Let us remember that the ultimate goal of IYAE is the social recovery and empowerment of a socially and historically oppressed group, which requires solidarity and support as it mobilises in its struggle for social emancipation and recognition as a *subject* of law.

The development of agency also requires an analysis of the social and political aims and purposes of IYAE. Appropriation of the written word is linked to the population's various needs, ranging from knowledge and exercise of the individual and collective rights now enshrined in national legislation and international conventions to claims to new group rights emerging as well as the capacity to follow their children's progress at school and to play social auditing roles in formal education. Owing to the Indigenous peoples' many needs, literacy must be regarded as a step in a wider intercultural process leading to a comprehensive education that is radically different from the basic education provided to Indigenous youths and adults. In many cases, content and strategies meant for children's education are merely replicated for adults, without necessarily considering the reasons for which Indigenous youths and adults might wish to appropriate knowledge of the hegemonic society.

In other words and in regard to the written language, there is a need to overcome the present emphasis generally laid on decoding the written word with little or no attention paid to the multiple uses of literacy in everyday life. Such emphasis should move towards the competences the Indigenous person needs to exercise through the written word and the behaviours attached to it. The fact is that written language is still viewed as a code, not as a social practice (Schmelkes et al., 2009).

Furthermore, its appropriation is seen merely as an isolated educational activity and not as a socio-political activity leading towards the learners' empowerment so he could transform the ruling social order. It is therefore not surprising that solutions are often sought to immediate skills and problems such as learning to sign one's name and to copy simple texts heavily influenced by school culture and far-removed from those read by literate persons in real life. In short, literacy remains anchored in coding and decoding and does not attain the level required in a literate society.

Reading and writing as social practices remain a socio-pedagogical challenge, and this might be why functional illiteracy increases. Given this situation, recognised Indigenous leaders express their wish and need to learn the elaborate and complex codes of the hegemonic language in order to communicate not only effectively and efficiently, but also in poetry and the arts (Green, 1996). They wish to disseminate, without recourse to intermediaries, their wisdom, histories, knowledge, values and literature in hegemonic codes, so that the mainstream might re-evaluate its relations with the Indigenous world.

Literacy education should transcend the strict context of language teaching, and socio-cultural considerations – in particular the highly political and intercultural nature of the process – need to be taken into account. As a result, IYAE planners and implementers should promote reflection upon divergent knowledge systems, Indigenous knowledge and skills and the existing complementarity or opposition between Indigenous knowledge and skills and knowledge and skills derived from the rationalist-positivist vision currently regarded as universal.

Conclusions

The situation of Indigenous literacy in Latin America raises innumerable questions that doubtlessly spur reflection on ways and means of tailoring IYAE models and strategies to meet Indigenous learners' needs and desires. It is evident that there is still a need for rigorous and comprehensive studies that thoroughly elucidate the situation of literacy among Indigenous peoples in the Americas. It is particularly urgent to increase and improve knowledge of the social and political conditions under which IYAE programmes are conducted and of the socio-cultural factors that influence the appropriation of alphabetic writing by these socio-historic groups that still resort to an ancestral oral tradition that not only characterises communication in daily life, but also determines the functioning of life in society. From that perspective, it is also desirable to analyse the social and cultural effects of the survival and continuation of forms of graphics other than the alphabet, currently promoted by literacy programmes as universal. Moreover, little is known about the ways and means of programme implementation in practice, methods used by Indigenous youths and adults to appropriate alphabetic writing, their reasons for doing so and the ways in which they use it in their daily lives. In this general context, it remains to be known what it means to be literate in an Indigenous setting.

A solution to respond to the increasing demand of literacy and IYAE seems to be the design and implementation of intercultural biliteracy education models that are based on and seriously take into account the values, views of the world, knowledges, beliefs and practices of those directly involved. Here interculturalism relates

to an epistemological switch in the way literacy and IYAE programmes are now conceived of. It also calls for a recuperation of the symbolic and political meaning attached to IYAE as a means of contributing to the social emancipation of indigenous individuals and societies. It is only by these means and on this basis that the education to be provided will enable them to broaden their horizons and appropriate elements that although alien are nonetheless instrumental to their individual and collective socio-political growth.

But, intercultural literacy and IYAE cannot be seen as the sole responsibility of professionals; on the contrary, community leaders and potential participants must be involved directly in all stages of the process, from design to implementation and evaluation. IYAE necessarily entails a participatory approach, since it ought to recognise the learners as subjects of their own learning.

Therefore, a comprehensive and ecological view of education is called for. Such an approach requires not only a move from a pure linguistic to a more comprehensive semiotic perspective but also deeper cultural and political reflection based on sound knowledge of the roles formal and non-formal education can play in Indigenous societies at a moment of history in which many of them rediscover their specificity and reaffirm their indigeneity and otherness. In other words, there is no longer room for the application or replication of models designed elsewhere and without the active participation of those involved in the learning processes. Participatory IYAE planning should then be considered as an unavoidable initial phase of a process leading to the development of critical awareness.

Specific attention also needs to be paid to the development of critical language awareness (Fairclough, 1992), or to taking a personal and collective stand on the social situation and on societal change (Freire, 1970) in pursuit of greater democracy, equality and social justice. It is crucially important to subaltern socio-historic groups to develop critical language awareness as it is the only way by which they will learn and become stronger in order to support their peers in their endeavour to social emancipation and to actively and more effectively participate in national political life. They will thus build capacity not only to negotiate and manage conflicts inherent in all interethnic and intercultural relations and communication, but also to convince non-Indigenous people in viewing cultural and linguistic diversity as a rich resource, and not as a problem that must be eradicated. In other words, intercultural and bilingual literacy must increase the social importance and cultural relevance of the education provided to Indigenous peoples and bring all peoples, Indigenous and non-Indigenous, closer to an intercultural understanding of democracy and citizenship, which is much required in the situation prevailing in Latin America at present. In such a situation the current notion of education quality must be revisited.

In such a context, an IYAE model that, in addition to being bilingual or multilingual, is also intercultural and aims at a dialogue of knowledge remains a distant possibility. Such a dialogue also implies an exchange among different civilising models within equally distinct world views. In this respect, the obstinate Indigenous insistence, currently sweeping through Latin America and advocating Life-for-the-Common-Good as a paradigm must be borne in mind. It is on the basis of that paradigm that Indigenous societies' knowledge of their languages and cultures, the role assigned to them and their view and interpretation of perspectives and content learned must be identified and analysed. Hence, the complexity of the Indigenous socio-cultural real-life situation also prompts questions about the epistemological nature of written language acquisition and the dividing line between the acquisition of alphabetic techniques and the analysis of other forms of graphical representation that may exist in Indigenous communities.

If literacy training and IYAE not only facilitate the appropriation and social use of written language but are also intercultural and participatory, they will above all contribute to building effective and participatory citizenship. However, the challenge is building critical intercultural citizenship to empower Indigenous individuals and groups to exercise rights enshrined in current national and international law and to claim additional new rights if the exercise of the existing rights is warranted. Additionally, this intercultural citizenship should enable them to take a stand on the problems and decisions that affect not only their individual rights but also, and above all, their collective rights, including the right to the use and enjoyment of their mother tongue and the right to exercise their own culture. When IYAE programmes contribute to bringing the rights of Indigenous peoples in the Americas into the public sphere, thus superseding the liberal dogma that confines language and culture to the private domain, and prepare Indigenous people so that they can exercise citizenship on a firm ethnic and intercultural footing, these programmes will be not only relevant, but also politically and culturally responsible. Through this perspective IAYE could meet the decolonising aspirations of numerous Indigenous leaders and intellectuals and moreover set the grounds for increasingly better life conditions for Indigenous individuals and societies.

Notes

1. An earlier and shorter version of this paper will appear in 2015 in the *Handbook of bilingual and multilingual education* edited by W. Wright, S. Boun and O. García, under the title 'Indigenous youth and adult education in Latin America'.
2. Evaluating the Peruvian situation under the 'Yes, I can!' programme, Zúñiga remarked that experience and research show that it is impossible for a person to learn to read and write in *only four months* (emphasis by the author), and that in most cases exit tests demand only that participants write their names and read and write a set of twenty isolated words. She stresses

that becoming literate requires one to two years if the aim is appropriation and social use of this new knowledge.

3. The country studies referred to were prepared by G. Carrarini, F. Guillermo, and L. Jiménez (Bolivia); L.M. Menezes de Souza (Brazil); F. Yanez (Ecuador), L. Verdugo and J. Raymundo (Guatemala); S. Schmelkes, G. Águila and M.A. Núñez (Mexico); M. Cunningham (Nicaragua) and M. Zúñiga (Peru).
4. Ironically, national population censuses contribute to the situation described when they change variables between one measurement and another, as in the 1982–1993 intercensal period in Peru or between 2001 and 2012 in Bolivia. Either they focus on only one variable – language – to establish who is Indigenous, as in Peru (Zúñiga, 2009), or they confine questions about Indigenous self-identification to respondents in cities, as in the 2000 census in Brazil (Gesteira & Lindenberg, 2004). This is compounded by factors deriving from the low status of Indigenous peoples, the constraints on the conduct of censuses in remote areas and the attitudes often held and shown by census-takers towards a community or individual perceived as Indigenous. Furthermore, the stated aims of censuses are sometimes doubted, and Indigenous organisations can instruct their people to abstain from or oppose them, as it occurred in Ecuador in the early 1990s. In conclusion, although census figures are incomplete, the information gleaned is necessary and indeed indispensable as a guide to decision-making in various fields, above all in education.
5. In the early 20th century when confronted with multiethnicity, social scientists and politicians referred to *social integration* as central to the process of nation-making. This was a political correct notion which subsumed the historically and politically accepted phenomenon of *cultural assimilation*. Now that ethnic and cultural diversity are being universally recognised and accepted, more than often main-stream political and social scientists resort to the contemporary politically correct notion of *social cohesion*. Although most generally disguised racism permeates Latin American society. In the cases of Bolivia, Guatemala and Peru, for example, racism against Indigenous and Afrodescendant populations is a historical construction resulting from political domination and cultural and linguistic oppression (Bastos, Ardito, Grisales & Rodriguez, 2007). Racism regulates social relations at all levels, justifying the concentration of power and wealth; and it has been so naturalised that it now constitutes an ideology that justifies social and economic inequalities (Quijano, 2000; Stavenhagen, 2010).
6. German reformation Moravian missionaries settled on the Atlantic Coast of Nicaragua in the mid 1980s under an invitation from the Miskito King, and during the time of the British Protectorate of the north and south Atlantic regions. They organised parishes and schools where Miskito, Sumu and also Creole-English were used; they produced educational and religious materials in these languages and also in standard-English. To date numerous schools and a higher education institution remain under their influence (see <http://www.oikoumene.org/es/member-churches/moravian-church-in-nicaragua> and also <http://www.faq.s.org/minorities/South-and-Central-America/Miskito-Indians-of-Nicaragua.html#b>).
7. On average, between 63 % and 69 % of the Indigenous population are economically active, and they are overrepresented in the agriculture sector and among the self-employed. Despite increasing levels of labour force participation over time, their salaries are in most countries, significantly lower than their non-Indigenous peers. In the last decade this gap has been found to be narrowing, but also to remain significantly high for some countries such as Bolivia, Brazil, Guatemala and Chile (ILO, 2007).

8. Using international platforms such as the Latin American and Caribbean Indigenous Peoples' Fund and the UN Permanent Forum on Indigenous Issues, Indigenous leaders and intellectuals have been trying to arrive at alternative indicators that could guide international cooperation agencies when working with Indigenous populations in different parts of the world. Initially these efforts were based on the notion of 'development with identity', linking issues of culture and development, and more recently this redefinition is influenced by recent discussions on the notions of Good-life or Life-for-the-Common-Good and of decolonisation.
9. In Spanish this type of economics has been defined by anthropologists as 'economía del don'.
10. Other Indigenous peoples refer to this same notion. Among the Navajo in North America, when elected, local authorities take an oath committing to making life good. In so doing they appeal to their culture, way of life and cosmology, and signal to the world that they are alive and that their model of civilisation enjoys continuity. See: <http://indiancountrytodaymedia.network.com/mobile/opinion/i-will-make-life-good%3A-an-Indigenous-oath-72164>.
11. Take note for example of the discussions that took place at The Beyond Growth Congress, Berlin in 2011, at <http://www.feasta.org/2011/06/10/what-could-a-post-growth-society-look-like-and-how-should-we-prepare-for-it/>. Reference to the papers presented at the World Social Forum need also be made.
12. For additional information on Good-life or Living-well, from an Indigenous point of view, see the transcript of a speech by Fernando Huanacuni, an Aymara Bolivian intellectual, at the Peruvian Parliament. At http://www.Indigenouspeoplesissues.com/index.php?option=com_content&view=article&id=3837:the-good-life-of-andean-Indigenous-peoples-transcript-of-aymara-fernando-huanacuni-presentation&catid=53:south-america-Indigenous-peoplesItemid=75. See also Alberto Acosta's account of Sumak Kawsay in Ecuador's political constitution. Alberto Acosta, an Ecuadorian scholar and politician, when referring to recent political developments in his country under the influence of Indigenous principles asserts that "the [new 2008] constitution mandates respect for their unique ways of life and community organizing, and a new way of structuring the state in general. The Constitution also commits the country to 'living well', or sumak kawsay, in Quichua, which is an entirely distinct way of understanding development. It's another form of development. It's an alternative to development, an alternative not within development, but an entirely different concept to development. Along these lines, the Constitution guarantees the rights of nature. Nature is a subject with rights in the Constitution. Ecuador's Constitution is the only one in the world with this characteristic", at <http://upside-down-world.org/main/ecuador-archives-49/2586-ecuadors-economy-under-rafael-correa-twenty-first-century-socialism-or-the-new-extractivism--an-interview-with-alberto-acosta>.
13. One needs to take into account that "coloniality is one of the specific and constitutive elements of the capitalist power world order. It is based on the imposition of an ethnic/racial classification of the world population as the cornerstone of that power order, and it operates in each of the material and subjective planes, places and dimensions of everyday existence and also at social scale" (Quijano, 2007, p. 94, translated by the author).
14. In 2001, Gerd Merren, then head of the UN Guatemalan Mission (MINUGUA) described Indigenous exclusion and discrimination as part of de facto apartheid. He then said that "Indigenous communities have been victims of injustice and discrimination because of their origin, cultures and languages. This historical reality continues to affect those communities that are disenfranchised and do not participate in political life despite what was defined in the peace agreement" (translated by the author). Although, the situation then described has in

many ways improved societal structural racism, persists. See <http://www.lalibre.be/actu/international/article/36833/les-indiens-du-guatemala-victimes-d-un-apartheid-de-fait.html>.

15. Quijano (1992, p. 447) speaks of the need of an “epistemological decolonisation that would give way to a new intercultural communication, an exchange of experiences and meanings, as the basis of another rationality that could legitimately claim some kind of universality. Nothing less rational, finally, that the claim that the specific worldview of a particular ethnicity be imposed as universal rationality, although it is called Western European ethnicity. Because that, in truth, is a provincialism pretending to the title of universality” (translated by the author).
16. This approach is understandably different even from that of liberal democracy, since the aim is not representation by a few but the involvement of all. In Indigenous societies, to be considered worthy of recognition and respect and to be accepted as a valid member of a given community, through his life-span, a person must fulfill different responsibilities and assume roles that benefit the community as a whole.

References

- Albó, X. (1991). El retorno del indio. *Revista Andina (Cuzco)*, 9/18, 299–345.
- Alfaro, S., Ansión, J. & Tubino, F. (Coord.). (2008). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Pontifical Catholic University of Peru.
- Arnold, D. & Yapita, J.D. (2006). *The metamorphosis of heads: Textual struggles, educations and land in the Andes*. Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press.
- Atal, J.P., Ñopo, H. & Winder, N. (2009). *New century, old disparities. Gender and ethnic wage gaps in Latin America* (RES Working Paper No. 4640). Washington, D.C.: Interamerican Development Bank.
- Barrat, A., Chawla-Duggan, R., Lowe, R., Nickel, J. & Ukpo, E. (2006). *The concept of quality in education: A review of 'international' literature on the concept of quality in education* (Working Paper No. 3, EdQual). Bristol: University of Bath & University of Bristol.
- Bastos, S., Ardito, W., Grisales, E. & Rodriguez, F. (2007). *Racismo y discriminación por razones étnicas. Una mirada desde Bolivia, Perú y Guatemala*. La Paz: Diakónia.
- Bertely, M. & Gutiérrez, R. (2008). Perspectivas teóricas en torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México. En S. Alfaro, J. Ansión & F. Tubino (Coord.), *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina* (pp. 125–161). Lima: Pontifical Catholic Peru.
- Carrarini, G., Guillermo, F. & Jiménez, L. (2009). Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia. En L.E. López & U. Hanemann (Coord.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina* (pp. 35–97). Guatemala: UNESCO-UIL & GTZ.
- Castillo, M. (2005). *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores.
- Cheal, D. (1998). *The gift economy*. London: Routledge.
- Chirif, A. (2002). ¿Es humano el desarrollo? *Quehacer (Lima)*, 139, 20–25.
- Cunningham, M. (2009). La experiencia de Nicaragua. En L.E. López & U. Hanemann (Coord.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina* (pp. 291–330). Guatemala: UNESCO-UIL & GTZ.

- D'Errico, P. (2012). *I will make life good: An indigenous oath*. Retrieved February 15, 2013 from: <http://www.indiancountrytodaymedianetwork.com/mobile/opinion/i-will-make-life-good%3A-an-Indigenous-oath-72164>
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Galarza, F. (Coord.). (2012). *Discriminación en el Perú. Exploraciones en el Estado, la empresa y en el mercado laboral*. Lima: Universidad del Pacífico.
- García, F. (2005). *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes and Plural Editores.
- Gesteira, K. & Lindenberg, N. (2004). *O estado de arte da formação de professores indígenas no Brasil*. Paper submitted at the international seminar on teacher training and bilingual intercultural education. La Paz, July 2004.
- Green, A. (1996). *Políticas lingüísticas*. Comments at Mirna Cunningham's plenary-talk on language policies. Second Latin-American Congress on Intercultural Bilingual Education. Santa Cruz, Bolivia, 11–14 November 1996.
- Hall, G. & Patrinos, H. (2005). *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina 1994–2004*. Washington, DC: World Bank and Mayol Ediciones.
- Hammel, R.E. (2008). Bilingual education for indigenous communities in México. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.) *Bilingual education. Vol. 5. Encyclopedia of language and education* (2nd ed.) (pp. 311–322). New York: Springer.
- Hammel, R.E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación, 1* (1), 177–230.
- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research, 59* (3), 271–296.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- ILO (International Labour Organisation). (1989). *Convention concerning indigenous and tribal peoples in independent countries*. Geneva: ILO.
- ILO (International Labour Organisation). (2007). *Modelo de tendencias mundiales del empleo*. Geneva: ILO.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority groups*. New York: Oxford University Press.
- López, L.E. (2001). Literacy and intercultural bilingual education in the Andes. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The making of literate societies* (pp. 201–224). Oxford: Blackwell Publishers.
- López, L.E. (2009a). Criterios de calidad desde la diversidad. Reflexiones desde la práctica y la experiencia acumulada. *Revista Guatemalteca de Educación, 1* (1), 59–94.
- López, L.E. (2009b). Capítulo II: Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina. En I. Sichra (Coord.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (pp. 18–99). Quito: FUNPROEIB Andes, UNICEF and AECID.
- López, L.E. (2013a). Indigenous youth and adult education in Latin America. In W. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *Handbook of bilingual and multilingual education*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons. Manuscript submitted for publication [forthcoming 2015].
- López, L.E. (2013b). Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: Widening gaps between policy and practice. In R. Cortina (Ed.), *The education of indigenous citizens in Latin America* (pp. 19–49). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- López, L.E. & Hanemann, U. (2009). *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Guatemala: UNESCO-UIL y GTZ.
- López, L.E. & Sichra, I. (2008). Indigenous bilingual education in Latin America. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Bilingual education. Vol. 5. Encyclopedia of language and education* (2nd ed.) (pp. 295–309). New York: Springer.
- Menezes De Sousa, L.M. (2002). A case among cases. A world among worlds: The ecology of writing among the Kashinawa in Brazil. *Journal of Language Identity and Education*, 1 (4), 261–278.
- Menezes De Sousa, L.M. (2009). Relatório sobre educação indígena diferenciada inter-cultural e bilingüe no Brasil. In L.E. López & U. Hanemann (Eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina* (pp. 99–128). Guatemala: UNESCO-UIL & GTZ.
- Mignolo, W. (1992). The darker side of the Renaissance: Colonization and the discontinuity of the classical tradition. *Renaissance Quarterly*, 45 (4), 808–828.
- Moya, R. (2013). La escuela: Acicate para acceder a la educación superior indígena. En L.E. López & F. Sapón (Coord.), *Recreando la educación intercultural bilingüe en América Latina* (Vol. 2) (pp. 9–26). Guatemala: CNEM, MINEDUC & GIZ.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad / racionalidad. En H. Bonilla (Coord.), *Los conquistados, 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437–448). Ecuador: Libri Mundi / Tercer Mundo Editores.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepentla: Views From the South*, 1 (3), 533–580.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Coord.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93–126). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- RPP. (2013). *¿Perú sin analfabetos? Entrevista a Gloria Helfer y Madeleine Zúñiga*. Retrieved May 14, 2013 from: http://www.rpp.com.pe/2011-06-13--peru-sin-analfabetos-noticia_374945.html
- Sayer, A. (2004). *Moral economy and political economy*. Published by the Department of Sociology, Lancaster University. Retrieved February 05, 2013 from: <http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/sayer-moral-economy-political-economy.pdf>
- Schmelkes, S., Águila, G. & Núñez, M.A. (2009). Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México. In L.E. López & U. Hanemann (Eds.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina* (pp. 237–289). Guatemala: UNESCO-UIL & GTZ.
- Sichra, I. (2008). Language diversity and Indigenous literacy in the Andes. In B. Street & N. Hornberger, *Literacy. Vol. 2 of encyclopedia of language and education* (2nd ed.) (pp. 283–298). New York: Springer.
- Sichra, I. (Coord.). (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, UNICEF and AECID.
- Spivak, G.Ch. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg, *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 217–333). Chicago: University of Illinois Press.
- Stavenhagen, R. (2010). *Los pueblos indígenas. El debate necesario*. Buenos Aires: CTA Ediciones, CLACSO.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- UN. (2007). *United Nations declaration on the rights of indigenous peoples*. Retrieved May 14, 2013 from: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf

- UNESCO. (2010). *EFA global monitoring report. Reaching the unreached*. Paris: UNESCO.
- Varese, S. (2007). *Witness to sovereignty: Essays on the Indian movement in Latin America*. Sikive, Denmark: IGWIA.
- Verdugo, L. & Raymundo, J. (2009). Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala. En L.E. López & U. Hanemann (Coord.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina* (pp. 181–236). Guatemala: UNESCO-UIL & GTZ.
- Yáñez, F. (2009). Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Ecuador. En L.E. López & U. Hanemann (Coord.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina* (pp. 129–179). Guatemala: UNESCO-UIL & GTZ.
- Zambrana, A. (2007). *Papawan khuska wiñaypa; socialización de niños en torno a la producción de papa. Estudio de caso realizado en la comunidad de San Isidro, Piusilla*. Inédito Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Simón.
- Zúñiga, M. (2009). La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Perú. In L.E. López & U. Hanemann (Coord.), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina* (pp. 331–413). Guatemala: UNESCO-UIL & GTZ.
- Zúñiga, M. (2011). *Perú no estaría libre de analfabetismo*. Interview in La República. Retrieved May 14, 2013 from: <http://www.larepublica.pe/28-06-2011/peru-no-estaria-libre-de-analfabetismo>



Indigene Universitäten in Lateinamerika

Claudia Richter

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

This article would like to present a relatively new topic, which has received little attention so far. It deals with the creation of indigenous universities in Latin America, a phenomenon, which can be observed globally since the 1960s. The main idea of this article is not to explain the history of origins of indigenous universities or to answer the question whether these universities support an intercultural dialogue. This article would rather like to give a first insight into this topic for a German-speaking community.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag möchte sich einem recht neuen und bislang in der deutschsprachigen Literatur wenig beachteten und diskutierten Thema nähern. Er beschäftigt sich mit der Gründung indigener Universitäten in Lateinamerika, einem Phänomen, das sich seit den 1960er Jahren weltweit beobachten lässt.¹ Im Mittelpunkt steht dabei weniger der Versuch, einen Erklärungsansatz für die Entstehung indigener Universitäten zu liefern oder die Frage zu verfolgen, inwieweit diese einen interkulturellen Dialog fördern. Vielmehr möchte dieser Beitrag dem deutschsprachigen Publikum einen ersten Einblick geben.

Weltweit sind seit den 1980er Jahren die Studierenden- und Absolventenzahlen kontinuierlich gestiegen; in Lateinamerika und der Karibik zwischen 1950 und 1980 von 266.000 auf rd. 5,4 Mio. (Wind, 2011, S. 25). Allerdings spiegeln die Studierendenzahlen nicht die aktuelle demografische Situation der einzelnen Länder wider.

Da aussagekräftige Daten für den Hochschulbesuch indigener und nicht-indigener Bevölkerungsgruppen in Lateinamerika und der Karibik kaum vorliegen, können zuverlässige Aussagen zur Situation indigener Völker im Hochschulbereich

nur eingeschränkt erfolgen. Die nachstehenden Daten basieren deshalb eher auf Schätzungen denn auf validen Erhebungen. Dennoch zeigen sie ein bedenkliches Bild. So wird beispielsweise für Guatemala geschätzt, dass nur 1 Prozent (2006) der in urbanen Gebieten lebenden Indigenen (*Indígenas*) ein Hochschulstudium erfolgreich absolvieren (CIEN & PREAL, 2008, S. 49), wohingegen in Peru zumindest 6 Prozent (2008) der berufstätigen indigenen Bevölkerung (25–59 J.) einen Hochschulschulabschluss haben (PREAL & GRADE, 2010, S. 54). Auch in Mexiko ist die Hochschulsituation für Indigene nicht viel besser; Didou und Remedi (2006, S. 88) gehen davon aus, dass der Anteil der indigenen Studierenden weniger als 1 Prozent der Studierendenschaft beträgt (vgl. auch Schmelkes, 2009, S. 6).

In den vergangenen Jahren wurden zwar im Hochschulbereich verstärkt Gelder bereitgestellt und Stipendienprogramme für Indigene und Afro-Lateinamerikaner ins Leben gerufen, um ihnen einen besseren Hochschulzugang zu ermöglichen (siehe EDUMAYA/Guatemala in Abschnitt 3). Auch haben sich verschiedene lateinamerikanische Universitäten auf indigene Sprachen konzentriert, Projekte interkulturell-zweisprachiger Bildung (*Educación Intercultural Bilingüe, EIB*) durchgeführt bzw. wissenschaftlich begleitet oder Personal dafür ausgebildet. Doch bei einer genaueren Betrachtung lässt sich feststellen, dass die Verbesserungen bisher nur punktuell erfolgten (Speiser, 2011, S. 13, 19 f.; Mato, 2009a, S. 20 f., 2009b, S. 12).

Vor diesem Hintergrund wird in Abschnitt 1 daher zunächst die allgemeine Situation indigener Bevölkerungsgruppen in Lateinamerika dargestellt. Im Anschluss daran (Abschnitt 2) werden dann an drei Länderbeispielen (Guatemala, Mexiko und Kolumbien) die Entwicklungen indigener Universitäten in Lateinamerika aufgezeigt, um abschließend im Ausblick (Abschnitt 3) zentrale Ergebnisse dieses Beitrags noch einmal zusammenzufassen und zu diskutieren.

Die Länderauswahl begründet sich dahingehend, dass es sich bei allen drei Ländern um multikulturelle, mehrsprachige und pluriethnische Länder handelt. Kolumbien und Mexiko haben darüber hinaus diese Aspekte auch im Rahmen verschiedener Rechtsreformen offiziell anerkannt. Hinzu kommt, dass Mexiko das Land mit der größten ethnischen und kulturellen Vielfalt in der Region ist – mehr als 10 Mio. Mexikaner sprechen eine der 68 indigenen Sprachen (Schmelkes, 2009, S. 5) – und im Vergleich zu anderen lateinamerikanischen Ländern die meisten Erfahrungen mit der Gründung indigener Universitäten gemacht hat. Kolumbien wurde trotz seines eher geringen Anteils indigener Einwohner gewählt, da indigene Organisationen wie beispielsweise der Regionale Rat der Indigenen von Cauca (*Consejo Regional Indígena de Cauca, CRIC*) in den letzten Jahren die Landespolitik maßgeblich beeinflussen, wohingegen die indigenen Organisationen in Guate-

mala die Interessen eines Großteils der Guatemalteken (41 %; vgl. Tab. 1) weniger erfolgreich vertreten konnten.

1. Allgemeine Situation Indigener in Lateinamerika

Aktuell werden schätzungsweise 300 Mio. *Indígenas*² weltweit gezählt; ca. 5 Prozent der Weltbevölkerung. Davon leben 15 Prozent in Armut und 25 Prozent in extremer Armut (United Nations, 2009, 09.VI.13). Ein Sechstel (rd. 50 Mio.) der Indigenen sind in Lateinamerika und der Karibik beheimatet. Das sind ungefähr 10 Prozent der Bevölkerung in der Region (Lopez & Hanemann, 2009, S. 19). Obwohl sie in einigen Ländern wie beispielsweise in Bolivien (62 %) oder Guatemala (41 %; vgl. Tab. 1) einen Großteil der Bevölkerung ausmachen, werden sie in allen lateinamerikanischen Staaten als Minderheiten betrachtet.³

Tabelle 1: Indigene und ihre Sprachsituation in Lateinamerika

	Anteil der indigenen Bevölkerung in %	Anzahl der indigenen Bevölkerung	Anteil in %, die nur ihre indigene Sprache sprechen	Anteil in %, die nur Castellano sprechen	Anteil in %, die eine indigene Sprache und Castellano sprechen
Bolivien (2001)	62,2	5.008.997	18,3	32,3	49,5
Brasilien (2000)	0,4	734.128			
Chile (2002)	4,6	692.192			
Costa Rica (2000)	1,7	63.876			
Ecuador (2001)	6,8	830.418	14,7	35,2	50,0
Guatemala (2002)	41,0	4.610.440	33,9	20,3	45,7
Honduras (2001)	7,0	427.943			
Mexiko (2000)	6,5	6.101.632	18,5	21,0	60,5
Panama (2000)	10,1	285.229			
Paraguay (2002)	1,7	88.529	70,2	0,2	29,6
Venezuela (2001)	2,3	506.341			

Quelle: <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/> [08.08.2013].

Anmerkung: Für die anderen lateinamerikanischen Länder (z.B. Nicaragua, Kolumbien, Peru etc.) lagen leider dem SISPPi (*Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas*) keine zuverlässigen Daten vor.

Die ethnischen Bevölkerungsstrukturen der einzelnen Länder und Regionen sind durch ihre unterschiedlichen historischen Entwicklungen verschieden. In Argentinien, Chile und Uruguay dominiert seit dem 19. Jahrhundert die ‚weiße‘ Bevölkerung aufgrund der extremen Ausrottung der indianischen Urbevölkerung. Dagegen

sind in Bolivien, Peru, Ecuador, Kolumbien und Venezuela nur 15–20 Prozent der Bevölkerung Weiße. Der Großteil der dortigen Einwohner sind *Indigenas* und Mestizen bzw. Schwarze und Mulatten (Venezuela). In Brasilien überwiegt wiederum die weiße Bevölkerung, obwohl es ungefähr 210 indigene Völker (überwiegend in Amazonien) gibt und es das Land mit der größten Sprachenvielfalt in Lateinamerika ist. Neben Portugiesisch werden schätzungsweise rd. 180 weitere Sprachen in Brasilien gesprochen (z.B. Aweti, Akwáwa, Guajajara, Guarani, Jê, Karib u.a.).

In den zentralamerikanischen Staaten leben überwiegend Mestizen mit Ausnahme von Costa Rica und Guatemala. Rund 87 Prozent (2008) der Bevölkerung in Costa Rica sind Weiße und Kreolen (Fischer Weltatmanach, 2011). In Guatemala gehört stattdessen ein hoher Prozentsatz der Bevölkerung zu verschiedenen indigenen Gruppen (z.B. Maya-Quiché, Mames, Cakchiqueles, Kekchi; vgl. Tab. 1).

Mexiko ist der Staat mit der größten ethnischen und kulturellen Vielfalt, obgleich nach Angaben der CEPAL der indigene Bevölkerungsanteil nur 6,5 Prozent an der Gesamtbevölkerung ausmacht (vgl. Tab. 1).

Indigene Völkergruppen leben in der Regel in bestimmten Regionen, in denen sie anzahlmäßig überwiegen, manchmal mit bis zu 95 Prozent. Dies gilt z.B. für das andine Hochland oder für einzelne Departamente in Guatemala oder im Amazonas-tiefland (Speiser, 2011, S. 4). Jedoch leben sie heute nicht mehr nur in ländlichen Gebieten oder in den Hochlagen der Anden, sondern zunehmend auch in urbanen Regionen wie der Beitrag von Utta v. Gleich in diesem Heft zeigt. So beträgt beispielsweise der Anteil der Indigenen in städtischen Gebieten in Bolivien rd. 53 Prozent und in Guatemala 28 Prozent (<http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/>).

Im globalen Vergleich zählen zwar mittlerweile die meisten lateinamerikanischen Länder zur Gruppe mit einem mittleren Entwicklungsniveau, dennoch ist Armut kein Randphänomen. Im Jahr 2006 lebten rd. 200 Mio. (36,5 %) Menschen in Lateinamerika in Armut; davon 13,4 Prozent in extremer Armut (Werz, 2010, S. 62; UNESCO, 2010).

Ein Hauptproblem für die weitverbreitete Armut ist die überaus ungleiche Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums. Beispielsweise zählen Brasilien und Guatemala zu den Ländern in Lateinamerika mit der größten ungleichen Einkommensverteilung. Nach Aussagen der GIZ erzielen in Guatemala schätzungsweise 4 Prozent der Reichsten ebenso viel Einkommen wie die restliche Bevölkerung (siehe www.giz.de).

Vor allem die Lebenssituation vieler *Indigenas* ist von Armut gekennzeichnet. Ihre Gesundheitssituation ist häufig prekär: fehlender oder erschwerter Zugang zu Gesundheitsdiensten, Umweltverschmutzungen, mangelhafte Nahrungsversorgung, unzureichende Hygienepraktiken und fehlender Zugang zu Trinkwasser sind oft

Gründe für Krankheiten und Epidemien (Heising & Reinhardt, 2004, S. 134). Dadurch ist bei ihnen die Sterblichkeits- und Anfälligkeitsrate für Krankheiten weitaus höher. Hinzu kommt der Ausschluss von gesellschaftlicher und politischer Partizipation sowie eine mangelnde Schulbildung.

The difference between the indigenous and non-indigenous is often striking, where, for example in Paraguay, poverty is 7.9 times higher among indigenous peoples, compared to the rest of the population. In Panama, poverty rates are 5.9 times higher, in Mexico 3.3 times higher, and in Guatemala, indigenous peoples' poverty rates are 2.8 times higher than the rest of the population (United Nations, 2009, S. 27).

Tabelle 2: Bildungssituation Indigener in Lateinamerika

	Analfabetenrate		Schulbeteiligung der 6–11-Jährigen in %		Primarschulabschluss der 15–19-Jährigen in %		Anzahl an Schuljahren	
	Indigene	Nicht-Indigene	Indigene	Nicht-Indigene	Indigene	Nicht-Indigene	Indigene	Nicht-Indigene
Bolivien (2001)	17,5	7,0	92,8	93,1	74,5	84,7	6,5	8,8
Brasilien (2000)	26,1	12,9	72,9	93,2	63,8	84,9	4,4	6,3
Chile (2002)*	8,8	4,1	—	—	93,3	95,5	7,9	9,8
Costa Rica (2000)	20,4	4,9	74,4	95,3	55,7	85,6	4,8	7,6
Ecuador (2001)	28,2	7,8	86,3	90,8	69,5	82,8	4,1	7,8
Guatemala (2002)	47,7	20,4	81,1	89,3	36,6	65,0	2,6	5,8
Honduras (2001)	28,9	19,4	74,6	79,1	49,1	65,3	3,7	5,3
Mexiko (2000)	32,0	8,1	90,6	96,2	68,7	90,0	4,5	7,8
Panama (2000)	37,8	5,5	78,3	97,0	55,8	93,3	4,1	8,9
Paraguay (2002)	51,1	6,5	60,1	93,4	22,5	82,9	2,1	7,2
Venezuela (2001)	32,7	6,7	72,6	94,9	52,8	86,1	4,7	8,6

Quelle: [http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPP/ \[08.08.2013\]](http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPP/ [08.08.2013]).

Anmerkung: Aktuellere Zahlen verschiedener Quellen zeigen, dass sich die Bildungssituation indigener Bevölkerungsgruppen allgemein verbessert, der Abstand zwischen Indigenen und Nicht-Indigenen sich allerdings kaum verringert hat.

* Daten zur Schulbeteiligung in Chile liegen dem SISPP (*Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas*) leider nicht vor.

Die Bildungssituation indigener Kinder hat sich zwar in den letzten 30 Jahren deutlich verbessert, insbesondere im Grundschulbereich. So wurden in den einzelnen

Ländern mehr Schulen auf allen Ebenen errichtet, neue Unterrichtsmaterialien entwickelt und Lehrkräfte besser aus- und fortgebildet. Eine interkulturell-zweisprachige Bildung (IZB) gibt es inzwischen in allen lateinamerikanischen Ländern, entweder als integrierter Bestandteil des nationalen Bildungssystems (z.B. Honduras, Chile, Argentinien) oder als autonomes (Kolumbien) bzw. paralleles System (Ecuador). Doch ist die Bildungsbeteiligung indigener Kinder nach wie vor geringer als die der mestizischen Kinder und Jugendlichen. Darüber hinaus zeigen einschlägige Bildungsindikatoren immer wieder, dass indigene Kinder höhere Analphabetenraten aufweisen, durchschnittlich weniger Jahre zur Schule gehen, ihre Lernleistungen tendenziell schlechter ausfallen und sie weniger qualifizierte Schulabschlüsse vorlegen können (vgl. Tab. 2).

2. Indigene Universitäten in Lateinamerika

Forderungen nach besseren Zugangsmöglichkeiten und die Errichtung indigener Hochschulen auf nationaler Ebene sind in den letzten Jahren immer häufiger geworden mit der Folge, dass seit 2000 in Bolivien, Brasilien, Kolumbien, Ecuador, Mexico, Guatemala etc. indigene Universitäten oder interkulturelle Programme seitens der konventionellen, meist staatlichen Universitäten, gegründet wurden (Speiser, 2011, S. 19; Wind, 2011, S. 156 f.).

Sogar überregional wurde 2005 vom Entwicklungsfonds der indigenen Völker Lateinamerikas und der Karibik (*Fondo Indígena, FI*)⁴ und der GIZ (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) die Indigene Interkulturelle Universität (*Universidad Indígena Intercultural, UII*) gegründet. Hierbei handelt es sich um ein virtuelles Netzwerk, an dem 25 Universitäten aus Lateinamerika und Spanien beteiligt sind, die in elf Ländern der Region Intensivkurse (Dauer: 3–4 Monate), einjährige Diplom- und Spezialisierungskurse oder zweijährige Masterstudiengänge in Form eines Fernstudiums in den Bereichen indigene Rechte, Gesundheit, interkulturell-zweisprachige Bildung oder indigene Sprachen anbieten. Darüber hinaus unterstützt das Projekt die Einrichtung postgraduierter Studiengänge (z.B. einen postgraduierten Studiengang in *Salud Intercultural* an der URACCAN; Wind, 2011, S. 188 f.) (siehe auch <http://www.giz.de/themen/de/14065.htm>).

Zudem haben sich auf internationaler Ebene im Jahr 2002 Universitäten und Forschungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt indigene Völker aus Neuseeland, Australien, Canada, USA, Alaska, Hawaii und Norwegen, auf der *World Indigenous Peoples Conference on Education (WIPCE)* zum *World Indigenous Nations Higher Education Consortium (WINHEC)* zusammengeschlossen.

Mora (2011, S. 15 f.) differenziert zwischen drei Typen indigener Universitäten bzw. Institutionen tertiärer Bildung. Die erste Gruppe von Universitäten sind die

herkömmlichen Universitäten, die sich lediglich der indigenen Studierendenschaft geöffnet haben. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Arbeitsweisen, Struktur, Organisation und akademischen Standards nicht von anderen Universitäten. Ihr vorrangiges Ziel besteht eher darin, Indigenen den Zugang zu einer westlichen Hochschulbildung zu ermöglichen, in dem sie „in nationalen Bildungssystemen neue ‚Räume‘ (espacios) für die (neo-)indigenen Kulturen [schaffen], welche einen ‚horizontalen‘ interkulturellen Dialog ermöglichen sollen“, indem sie die verschiedenen kulturellen Identitäten positiv hervorheben (Linhart, 2008, S. 19).

Darüber hinaus gibt es Bestrebungen seitens der indigenen Bewegungen selbst, eigene Universitäten zu gründen, die sich ausschließlich auf indigenes Wissen konzentrieren, jeglichen okzidentalen Einfluss vermeiden, in den jeweiligen indigenen Sprachen kommunizieren und versuchen, diese wiederzubeleben und „gesellschaftlich relevantes alternatives Gedankengut aus indigener Perspektive [aufzuzeigen], hierfür Respekt [einzufordern] und gleichzeitig mit der Wissensgesellschaft in einen kritischen Dialog auf Augenhöhe [zu treten]“ (Speiser, 2011, S. 20; Mora, 2011, S. 16). Es handelt sich dabei um die zweite Gruppe indigener Universitäten. Die Autonome Indigene Interkulturelle Universität in Popayán/Kolumbien (siehe folgendes Beispiel in diesem Beitrag) ist ein Beispiel für eine solche indigene Universität. Sie wird vollständig von der indigenen Organisation CRIC verwaltet und ihre Ausbildungsgänge wie z.B. ‚Management indigener Territorien‘, ‚Gemeindebasierte Bildung‘ oder ‚indigenes Recht‘ orientieren sich an den Erfordernissen der indigenen Gemeinden. Kennzeichnend für diese indigenen Universitäten sind zum einen ihre Autonomiebestrebungen und zum anderen ihre von den herkömmlichen Universitäten abweichenden Prämissen. So stehen beispielsweise der Zugang zu westlicher Bildung und die Erlangung akademischer Titel nicht im Mittelpunkt. Vielmehr bemühen sie sich um „ein alternatives Bildungsmodell als Instrument zur politischen Umsetzung der ... Vision einer egalitären pluri-ethnischen Gesellschaft“ (Linhart, 2008, S. 19).

Daneben gibt es eine weitere Gruppe, die eine Art Konglomerat oder Kompromiss gegenüber den beiden anderen Universitätstypen darstellt und am häufigsten vorkommt. Diese indigenen bzw. interkulturellen Universitäten bemühen sich um einen Dialog zwischen westlichen und indigenen Wissenssystemen, wobei sie sich dabei permanent in einem Widerspruch zwischen Reproduktion des westlichen und Wiederbelebung eines indigenen Wissenssystems befinden (ebd., S. 16 f.). So bemühen sie sich, ein Lehrangebot zu entwickeln, das westliche Wissensinhalte mit einbezieht, herkömmlichen akademischen Standards entspricht und auf wissenschaftlicher Ebene eine Bereicherung darstellen soll, gleichzeitig aber dem eigenen Wissenssystem den Vorrang geben soll.

Ungeachtet ihrer Unterschiede identifiziert Schmelkes (2009, S. 9 f.) fünf Maxime, die alle indigenen bzw. interkulturellen Universitäten⁵ teilen:

- *Mission*: Die Mission indigener Universitäten besteht darin, der indigenen Bevölkerung einen Zugang zur Hochschulbildung zu ermöglichen, die sich auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der jeweiligen Gemeinden und Regionen ausrichtet. Sie bieten ein flexibles und dynamisches Studienangebot an, um ein Überangebot von bestimmten Fachkräften zu vermeiden. Typische Studiengänge solcher Universitäten in der Anfangsphase sind u.a. indigene Sprachen und Kulturen (Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern), Interkulturelles Management, Ökotourismus, Interkulturelle Kommunikation etc. Später kommen Studiengänge wie Interkulturelle Architektur, Interkulturelle Gesundheitsförderung, Kunstdesign etc. hinzu.
- *Pädagogisches Konzept*: Lehre, Forschung und Gemeindegearbeit bzw. *Community relations* sind die drei zentralen Pfeiler des pädagogischen Konzepts indigener Universitäten. Das Erforschen lokaler Sprachen und Kulturen hat hierbei Priorität und die *Community relations* stellt eine wichtige Form des Lernens dar.
- *Auswahl der Studierendenschaft*: Die Universitäten sind für alle Studierenden zugänglich, wenngleich sie vorrangig von Indigenen und teilweise von Afro-Lateinamerikanern besucht werden (siehe die weiteren Beispiele indigener Universitäten in diesem Beitrag). Darüber hinaus werden die Studierenden nicht nach akademischen Kriterien ausgewählt. Es werden zwar Aufnahmeverfahren angewendet, jedoch haben diese stärker einen diagnostischen Charakter. Zudem wird häufig im ersten Studienjahr ein kompensatorisches Lehrangebot den Studierenden unterbreitet, damit mögliche bestehende Defizite behoben und die Studienqualität im Allgemeinen erhöht werden kann.
- *„Community relations“*: Die Universitäten sind in der Regel eng mit den indigenen Gemeinden, in denen sie sich befinden, verbunden. So sind beispielsweise angesehene und sehr geachtete Mitglieder der indigenen Gemeinde Teil des *Board of Directors* der Universität. Außerdem gibt es auch eine Verbindung zum Gemeinderat (*Community council*), der bei wichtigen Entscheidungen, neuen Programmen, Forschungs- und Entwicklungsprojekten etc. berät. Die Beziehung zwischen Universität und Gemeinde bestimmt maßgeblich den Universitätsalltag in Form von Forschung und Entwicklungsprojekten, an denen alle Studierenden und Lehrenden beteiligt sind.
- *Flexibilität*: Die meisten Universitäten bemühen sich, ein flexibles Studienmodell anzubieten, das sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Studierenden orientiert, wenngleich dies in den seltensten Fällen aufgrund der Kosten und der Größe dieser Universitäten realisiert werden kann. Dennoch gibt es an vielen indigenen bzw. interkulturellen Universitäten tutorielle Programme sowie

Kurz- und Langzeitstudiengänge/-programme (2 oder 4 J.), die mit einem zertifizierten Abschluss enden.

Darüber hinaus befürworten alle indigenen und interkulturellen Universitäten das Prinzip der Interkulturalität⁶ und versuchen es in ihren Lehrplänen zu verankern (Speiser, 2011, S. 20).

Ziel indigener Hochschulbildung ist es, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zu entkolonialisieren, indem neue Strukturen ohne Rassismus, Unterdrückung und Ausgrenzung aufgebaut werden sollen, die sich an den realen Bedingungen und Interessen der indigenen Gemeinden orientieren und einen Beitrag zum ‚guten Leben‘ (*Buen Vivir*) leisten (ebd., S. 21). Das heißt, sie soll einen verbesserten Zugang zu universitärer Bildung ermöglichen, kulturelle Identitäten bzw. ein Bewusstsein der ethnischen Zugehörigkeit stärken und gesellschaftliche Teilhabe begünstigen.

Guatemala

1996 konnte nach zähen Verhandlungen zwischen den Regierungsvertretern und den Anführern der URNG (*Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca*) der jahrzehntelange Bürgerkrieg in Guatemala beendet werden, der schätzungsweise 150.000 Tote, 50.000 Verschwundene, 1 Mio. interne und 100.000 externe Flüchtlinge⁷ forderte. Der in diesem Zusammenhang unterzeichnete Friedensvertrag umfasst mehrere Teilabkommen, u.a. in den Bereichen Menschenrechte (1994), indigene Rechte (1995), Militär (1996) etc. (Grundberger & Hoffmann, 2010, S. 249; Bechle, 2011).

In dem 1995 unterzeichneten Abkommen über die Identität und die Rechte der mehrheitlich indigenen Bevölkerung (*Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, AIDPI*) verpflichtete sich die guatemalteckische Regierung, nicht nur die zweisprachige und interkulturelle Bildung zu fördern, sondern auch die Gründung und die staatliche Förderung einer Maya-Universität mit dem Ziel, „der kulturellen Vielfalt Guatemalas auf der Hochschulebene eine Repräsentanz zu verschaffen sowie Inhalten und Lernformen der Maya-Kulturen auf der offiziellen Ebene einen höheren Stellenwert zu verleihen“ (Heckt, 2000, S. 124). Darüber hinaus sollen traditionelles medizinisches und landwirtschaftliches Wissen und Maya-Sprachen vermittelt und aufgewertet werden, um so auch indigenen Bevölkerungsgruppen einen Hochschulzugang zu ermöglichen (Congreso Guatemala, 1995, S. 7).

2004 kündigte der *Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)* die Gründung einer Maya-Universität an. Seitdem sind einige universitäre Programme und Zentren zu *Maya Studies* in Guatemala entstanden, wie z.B. das *Centro de Estudios*

*Interétnicos*⁸ (www.usac.edu.gt), die *Escuela Superior de Educación Integral Rural (ESEDIR)*, die verschiedene Studiengänge anbietet und derzeit einen Studiengang *Educación Bilingüe Intercultural* mit Fokus auf Maya-Kulturen entwickelt (<http://www.prodessa.net/esedir.php>) oder das Projekt EDUMAYA (1997–2004), das im Rahmen eines Kooperationsvertrages zwischen der US-amerikanischen Behörde für internationale Zusammenarbeit USAID (*United States Agency for International Development*) und der *Universidad Rafael Landívar* (URL) ins Leben gerufen wurde. Die finanzielle Unterstützung seitens der USAID für dieses Projekt betrug zwischen 10 und 14 Mio. US-Dollar; davon rd. 7 Mio. US-Dollar für Stipendien. Ziel war es zum einen, für Indigene den Zugang zu Hochschulen, insbesondere in der sogenannten *Zona de Paz* zu erhöhen, zum anderen die Kapazitäten des Bildungsministeriums zu verbessern. Die über 30 verschiedenen Hochschulprogramme fanden an der URL und ihren regionalen Zentren (z.B. in La Verapaz oder Antigua) oder in anderen am Projekt interessierten Universitäten (z.B. *Universidad Mariano Gálvez*, *Universidad del Valle de Guatemala*) statt. Zudem wurden zusätzliche Seminare und Fortbildungen organisiert, um die indigenen Studierenden für ihr Hochschulstudium vorzubereiten (z.B. Englisch- und Spanischkurse, Computerkurse, Kurse zur Stärkung der eigenen kulturellen Identität, Führungskräfte-seminar etc.). Die Stipendien waren sowohl für graduierte als auch postgraduierte Studiengänge (*Licenciaturas*, *Maestrías*, *Técnicos*, *Profesorados*) gedacht. Fachlich war das Angebot breit gefächert, angefangen von Sozialer Arbeit bis hin zu Ingenieur- oder Kommunikationswissenschaften. Zwischen 1997 und 2002 wurden über 1.500 Stipendien an indigene Studierende vergeben, von denen mehr als 1.000 ihr Hochschulstudium erfolgreich beendeten. Aufgrund des Programmerfolgs wurde die Finanzierung von der USAID um zwei weitere Jahre verlängert. Als 2005 schließlich die Finanzierung endete, beschloss die URL EDUMAYA zu übernehmen und es als ein permanentes Programm weiterzuführen.

Ungeachtet dessen wurden jedoch bislang nur wenige der im *Indígena*-Abkommen formulierten Absichten politisch umgesetzt; so auch im Fall der Maya-Universität, bei der eine Gründung nach wie vor aussteht, trotz des bereits vorliegenden Konzeptentwurfs (Azmitia, 2008) und der genannten Maßnahmen. Mangelnde Finanzierung, eine fehlende gemeinsame Vision der verschiedenen *Pueblos Mayas* und die noch immer vorherrschende Diskriminierung sieht Azmitia (ebd., S. 325) als Herausforderungen dieses Projekts. Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren die Priorität des Bildungsministeriums stärker im Ausbau und der Verbesserung der Primarschulbildung als im Hochschulbereich lag. Darüber hinaus war in der bildungspolitischen Diskussion die zu gründende Maya-Universität tendenziell umstritten, da sie von einigen Kritikern als Konkurrenz zu der einzigen staatlichen Universität (*Universidad de San Carlos*) gesehen wurde. So ist beispielsweise

Mynor Cordón, Koordinator der SICAUS (*Sistema Centroamericano de Relación Universidad-Sociedad*) der zentralamerikanischen Hochschulkonferenz (*Consejo Superior Universitario Centroamericano*), der Auffassung, dass es Aufgabe von Universitäten sei, vor dem Hintergrund von Diversität Einheit zu schaffen: „Eine Universität kann nicht eine besondere Ausrichtung verfolgen, da sie sonst ihren vereinigenden Charakter verliert“ (<http://infosurhoy.com/cocoon/saii/xhtml/es/features/saii/features/society/2011/04/12/feature-02>). Allerdings gibt es seit Kurzem eine neue Diskussion um die Gründung einer Maya-Universität in Guatemala (elPeriódico, 23.08.2013).

Kolumbien

Offiziellen Angaben zufolge gibt es in Kolumbien 82 indigene Bevölkerungsgruppen mit 65 Sprachen, die rd. 3,5 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachen.⁹ Ähnlich wie in anderen lateinamerikanischen Ländern zählen sie zu den Minderheiten des Landes.

Seit Mitte der 1970er Jahre werden den indigenen Gemeinschaften verstärkt Rechte und Privilegien zugestanden. Neben Mexiko (1992) und Peru (1993) war Kolumbien (1991) eines der ersten Länder Lateinamerikas, das sich im Rahmen verschiedener Rechtsreformen zu einem multikulturellen, mehrsprachigen und pluriethnischen Staat erklärte. In seiner Verfassung sind „umfassende Rechte der indigenen Völker hinsichtlich kollektiven Landbesitzes, einer Selbstverwaltung, eigenen Rechtswesens, Sprache und interkultureller Bildung“ fest verankert (Schilling-Vacaflor, 2010, S. 2). Trotzdem erfahren indigene Bevölkerungsgruppen noch immer starke politische und gesellschaftliche Diskriminierung. Häufig werden ihre Rechte verletzt; nicht selten sind sie Opfer kriegerischer Auseinandersetzungen.

Indigene Studierende an kolumbianischen Universitäten sind ein Phänomen jüngster Zeit (Lombana, 2010). Ihre Zahl ist in den letzten Jahren rasant angestiegen, trotz ihres formal niedrigen Bildungsstandes im Allgemeinen (Wind, 2011, S. 195). Obwohl keine exakten Zahlen vorliegen, wird davon ausgegangen, dass allein in Bogotá mittlerweile ca. 2.500 Indigene in Studiengängen wie Gesundheits-, Ingenieur- und Sozialwissenschaften eingeschrieben sind (Lombana, 2010). Noch vor 25 Jahren studierten praktisch keine *Indígenas* an kolumbianischen Universitäten und nur wenige besuchten eine weiterführende Schule (*Escuela Secundaria*).

Zwar ist in Kolumbien die Hochschulbildung an staatlichen und privaten Universitäten meistens nur für Jugendliche der Mittel- und Oberschicht bezahlbar, doch mittlerweile wenden sich zunehmend Schulen, Universitäten, Fernstudien oder Akademien an Indigene. Einige Universitäten verfügen über feste Kontingente sowie Stipendien- und Studienprogramme speziell für indigene Studierende.

Eine nicht von der Hand zu weisende Tatsache ist das Angebot seitens der öffentlichen und privaten Universitäten hinsichtlich Kontingente, Stipendien und spezieller Programme für indigene Studierende (ebd., S. 1).¹⁰

So bieten beispielsweise einige Universitäten den Studiengang *Etnoeducación*¹¹ an sowie Programme im Bereich multikultureller und indigener Bildung auf postgraduierte Ebene (*Especialización, Maestría, Doctorado*; ebd.; Stand: 2010). In der Regel spielt jedoch in vielen Studiengängen für Indigene ihre Herkunftssprache und -kultur eine nur untergeordnete Rolle. Spezielle pädagogische Konzepte, die den kulturellen Besonderheiten der Indigenen, ihren Bedürfnissen und Lebenswirklichkeiten sowie ihren Werten und ihrer Weltanschauung Rechnung tragen, sind eher eine Seltenheit (Abram, 2004, S. 123). Aus diesem Grund haben in den vergangenen Jahren indigene Organisationen bzw. in Kooperation mit anderen Universitäten verstärkt eigene Programme entwickelt, die auf ihren Kulturen, Sprachen und Lebenswirklichkeiten basieren.

Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN)

Die UAIIN wurde 2003 gegründet und seitdem von dem 1971 gegründeten Regionalen Rat der Indigenen von Cauca (*Consejo Regional Indígena de Cauca, CRIC*) geleitet; der Region im Süden Kolumbiens, wo ein Großteil der Indigenen (rd. 1,4 Mio.; Stand: 2005) lebt (z.B. Nasa, Guambiana, Yanacona, Ambalueña, Totoró, Kokonuko, Embera, Lapidara und Ingana). Sie spielt eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung eines eigenen indigenen Bildungssystems in Kolumbien.

Die UAIIN wird von verschiedenen nationalen und internationalen Organisationen unterstützt. Insgesamt bietet sie vier Studienprogramme in Form eines Direkt- oder Fernstudiums mit Präsenzphasen an. Dadurch soll den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, sich neben dem Studium auch in ihren Gemeinden sozial und politisch zu engagieren:

1. *Licenciatura in Pedagogía Comunitaria*¹² mit drei Schwerpunkten:
 - Sprache, Symbolismus (religiöse Symbole), Kommunikation und Kultur
 - Bildung, Gemeinde(arbeit) und Lebensprojekte (*proyecto de vida*)
 - Indigene Bildung und Pädagogik sowie Forschung
2. Programm Eigenes Recht (*Derecho Propio*) mit vier Schwerpunkten:
 - Territorium, Kultur und Lebensplanung
 - *Derecho propio* und Indigene Behörden
 - Indigenes Recht und Indigene Bevölkerungsgruppen
 - *Diversity* und soziale Bewegungen

3. Administration und eigene Verwaltung (*Gestión Propia*) mit drei Schwerpunkten:
 - Territorium, Kultur und Lebensplanung
 - Administration und eigene Führung (*Gestión Propia*)
 - Administration und Führung in anderen Kulturen
4. Gemeindeorientierte Entwicklung (*Desarrollo Comunitario*) mit fünf Schwerpunkten:
 - Organisation und Geschichte
 - Territorium, Entwicklung und Kultur
 - Lebensplanung und gemeindeorientierte Projekte
 - *Derecho Propio* und Gesetzgebung
 - Administration, Führung und Forschung (Bolaños et al., 2009, S. 217).

Darüber hinaus bietet die UAIN verschiedene Diplomstudiengänge an, z.B. in Politischer Orientierung, Pädagogik und Bildungsverwaltung (*Administración de la Educación*), Gender, Curriculumentwicklung etc. Alle Studiengänge bzw. -programme sind bilingual und bauen auf indigenem Wissen bezüglich Landwirtschaft, soziopolitischen Strukturen und *cosmovisión* (Weltanschauung) auf (CRIC, o.J.; Bolaños et al., 2009, S. 212 f.). 2008 waren 39 Prozent der Studierenden und 20 Prozent der Lehrenden zweisprachig. Zudem waren 88 Prozent der 859 eingeschriebenen Studierenden *Indígenas* aus der Region Cauca, 2 Prozent aus anderen Regionen, 9 Prozent Mestizen und 1 Prozent Afrokolumbianer (Bolaños, Tattay & Pancho, 2008, S. 218).

Ähnlich wie in anderen indigenen Universitäten orientieren sich die Lehrpläne und -methoden vorrangig an den Lebenswirklichkeiten und den Kulturen der verschiedenen indigenen Bevölkerungsgruppen und weniger an den westlichen Traditionen und Wissenssystemen mit ihren abstrakten Theorien (Wind, 2011, S. 201 f.).

Mexiko

Ähnlich wie in Guatemala und Kolumbien zeigt sich auch in Mexiko die soziale Benachteiligung und Ausgrenzung von Indigenen in ihrer prekären Bildungssituation. Zwar ist nach Angaben des *Human Development Report* für indigene Völker in Mexiko (UNDP, 2010) die Zahl der Indigenen im mexikanischen Bildungssystem zwischen 2000 und 2005 angestiegen. Auch verbesserte sich die Alphabetisierungsrate der über 15-Jährigen von 72,6 Prozent auf 74,3 Prozent, doch noch immer beenden nur wenige Indigene ihre Schulbildung erfolgreich; ein Großteil bricht sie frühzeitig ab. Seit den 1990er Jahren und vor allem seit 2000 mit dem Amtsantritt des Präsidenten Vicente Fox Quesada (2000–2006) gibt es daher verstärkt Bemühungen, die Bildungssituation der indigenen Bevölkerung zu verbessern.

In diesem Zusammenhang hat der mexikanische Staat zahlreiche Bildungsprogramme etabliert und verschiedene Behörden eingerichtet, z.B. die Nationale Kommission für die Entwicklung der indigenen Völker (*Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI*), die die Pläne für die Entwicklung der indigenen Bildung festgelegt hat, oder die Allgemeine Koordinierungsstelle für zweisprachige interkulturelle Erziehung (*Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, CGEIB*), die 2001 im Bildungsministerium gegründet wurde, um Interkulturelle Bildung auf allen Ebenen für die gesamte mexikanische Bevölkerung zu planen und die auch für den Auf- und Ausbau indigener bzw. interkultureller Universitäten zuständig ist, die im Rahmen des *Programa Nacional de Educación* (2001–2006) gegründet wurden.¹³

Neben verschiedenen Universitätsprogrammen¹⁴ für Indigene und Afro-Lateinamerikaner gibt es heute allein in Mexiko neun Interkulturelle Universitäten, die in das nationale Hochschulsystem integriert sind und an denen 2008/09 zwischen 6.000 und 7.000 Studierende immatrikuliert waren, meist (weibliche) aus indigenen *Comunidades* (ca. 70 %; Schmelkes, 2009, S. 8, 12).¹⁵ Hintergrund für diese Entwicklung ist die Verfassungsreform zu den Rechten der indigenen Völker von 2001, die wichtige verfassungsrechtliche Änderungen auch im Bildungsbereich vorsieht, wie die Gründung von zehn indigenen Universitäten im Land.

Universidad Autónoma Indígena de México

Die *Universidad Autónoma Indígena de México*, die 1982 aus dem Department für Anthropologie der *Universidad de Occidente (UDO)* hervorgegangen ist und 2001 offiziell gegründet wurde, ist die älteste indigene Universität in Lateinamerika und der Karibik (ebd., S. 11). Die heute mehr als 1.500 (2009: 1.350) immatrikulierten Studierenden repräsentieren 27 Ethnien verschiedener mexikanischer Bundesstaaten und einzelner lateinamerikanischer Länder (z.B. Nicaragua, Ecuador und Venezuela), von denen 75 Prozent bilingual sind, wohingegen nur 5 Prozent der indigenen Lehrenden sowohl Spanisch als auch *yoleme mayo* sprechen (Guerra García & Meza Hernández, 2009, S. 216 ff.).

Die UAIM bietet aktuell 13 verschiedene *Licenciatura*-Studiengänge, sechs Postgraduiertenstudiengänge (*Maestrías*) und drei Promotionsstudiengänge (*Doctorado*) an und unterhält ein eigenes Forschungszentrum (http://www.uaim.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=76). Abgesehen von dem Standort in Mochicahui im Bundesstaat Sinaloa hat die UAIM einen weiteren in Los Mochis (Sinaloa) und zwei Zentren in Mexicali und Tijuana (Baja California).

Ihr anfängliches Ziel bestand darin, den Indigenen im Norden des Bundesstaates Sinaloa und im Süden Sonoras einen Hochschulzugang zu ermöglichen. Mittlerweile möchte sie auch

für eine nachhaltige integrierte Entwicklung in den Gemeinden sorgen durch das Angebot einer kritischen, kostenfreien, nationalen, laizistischen und exzellenten universitären Bildung in Übereinstimmung mit dem lokalen Umfeld und in Bezug auf den globalen Raum, gestützt durch das Leben in der Gemeinde und die familiären Traditionen zur vollständigen Verwirklichung der Menschen, Unterstützung eines aufgewerteten Selbstwertgefühls und zum Aufbau des eigenen Glücks (Sandoval Forero, 2000, S. 4 f.).

Aufgrund der finanziellen Situation vieler indigener Studierender sind Verpflegung und Unterkunft für die Studierenden der UAIM kostenfrei. Die medizinische Versorgung ist für alle obligatorisch. Ähnlich wie in anderen indigenen Universitäten versucht auch die UAIM ein anderes Schüler-Lehrer-Modell zu etablieren, das stärker den Lernenden in den Mittelpunkt stellt bzw. eine Beteiligung aller Akteure am Lernprozess forciert. In Anlehnung an Freire geht es dabei in erster Linie nicht um eine reine Wissensvermittlung, sondern darum, dass die Studierenden in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Wissen zu produzieren und zu konstruieren mit dem Ziel, ihre kulturelle Identität zu stärken (Wind, 2011, S. 161). Kleine praxisbezogene Forschungs- und Projektarbeiten, die die Lebenswirklichkeiten der indigenen Gemeinden verbessern sollen, spielen hierbei eine zentrale Rolle.

3. Fazit: Indigene Universitäten für Indigene oder von Indigenen?

Der vorliegende Beitrag sollte einen ersten Einblick in die indigenen Universitäten in Lateinamerika liefern, einem bislang noch recht neuen und wenig beachteten und diskutierten Thema. Seit den 1990er Jahren haben nicht nur die Forderungen nach besseren Zugangsmöglichkeiten zur tertiären Bildung für Indigene zugenommen, sondern auch die Errichtung eigener Hochschulen. In Bolivien, Ecuador, Kolumbien oder Mexiko etc. wurden seitdem zahlreiche Universitätsprogramme etabliert und einige indigene bzw. interkulturelle Universitäten gegründet.

Intercultural universities are institutions that are located in regions populated by indigenous peoples. As their name indicates, they are not exclusively intended for the indigenous population, but they do privilege indigenous students because of their location (Schmelkes, 2009, S. 6 f.).

Nach Mora (2011) lassen sich drei Typen indigener Universitäten erkennen. Während die erste Gruppe eher die Inklusion der indigenen Bevölkerung in das nationale Bildungssystem anstrebt, geht die zweite Gruppe, die autonomen indigenen Universitäten, von einer „interkulturellen Alternative“ aus, welche für die eigene Selbstbestimmung und für ein neues Verständnis von Bildung steht (Linhart, 2008,

S. 20). Dabei wird nach Auffassung von Linhart „exklusiv (neo-)indigenes, ‚schamanisches‘ Wissen als spirituelles Gut dargeboten, welches dem Westen abhanden gekommen sei und nun zur Rettung der ‚entzauberten Welt‘ dienen soll“ (ebd.). Die dritte Gruppe, die auch am häufigsten vorkommende, stellt eine Art Konglomerat gegenüber den beiden anderen Universitätstypen dar. Diese indigenen Universitäten, auch als interkulturelle Universitäten bezeichnet, bemühen sich um einen Dialog zwischen westlichen und indigenen Wissenssystemen (Mora, 2011, S. 16 f.).

In der Literatur werden die indigenen Universitäten zum Teil kontrovers diskutiert. Nicht selten sind die Debatten ideologisch überformt. Von den einen werden sie als Teil der gemeinsamen Politik von Privatisierung, Neoliberalismus und Partikularisierung kritisiert, von den anderen als eine Möglichkeit gesehen, indigene Gemeinschaften zu stärken (Dietz, 2009).

Silas Casillas (2011) hat in seinem Beitrag ‚Iniciativas para el Acceso de la Población Indígena a la Educación Superior en México. Pequeños Pasos en un Largo camino‘ einige Pro- und Kontra-Argumente zusammen getragen. Zunächst hält er fest, dass öffentliche Gelder grundsätzlich gut angelegt seien, wenn Bildungseinrichtungen in marginalisierten Regionen eröffnet würden, um den dortigen Bewohnern einen Zugang zu tertiärer Bildung zu ermöglichen, der ihnen bisher verwehrt war. Außerdem sei positiv hervorzuheben, dass in der Regel diese Universitäten eng mit den (meist indigenen) Gemeinden, in denen sie sich befinden, verbunden sind, da ein Großteil dieser Studierenden aus diesen Gemeinden stammen. Dadurch verstehen sie besser die Bedürfnisse, sind bereit, sich sozial und politisch zu engagieren und dabei zu helfen, die Lebensbedingungen in den Gemeinden zu verbessern. Die direkte Identifikation und Verwurzelung der Studierenden mit dem unmittelbaren Umfeld ihrer Universität beeinflusst zudem den Lernerfolg der Studierenden bedeutsam. Weiterhin führt er an, dass die indigenen bzw. interkulturellen Universitäten lokale Talente fördern und verhindern würden, dass sich junge Studierende von ihren Gemeinden abwenden. Sie bieten zudem ein Umfeld des Dialogs, indem es zu einem Austausch zwischen westlichen und indigenen Wissenssystemen kommt und garantieren den Erhalt autochthoner Sprachen (ebd., S. 8 f.).

Als Gegenargumente, die seitens der Kritiker häufig genannt werden, führt er an, dass z.B. die herkömmlichen mexikanischen Universitäten bereits interkulturell seien, aufgrund der multikulturellen und multiethnischen Studierendenschaft.¹⁶ Daher wäre es nicht erforderlich, eine ‚curriculare Nische‘ für ein spezielles Wissen zu schaffen. Außerdem hätten die bereits bestehenden herkömmlichen Universitäten durchaus die Kapazitäten, weitere Studierende aufzunehmen. Deshalb wäre es sinnvoller, die Mittel zur Erhöhung der Studierendenzahlen an den vorhandenen Universitäten zu verwenden, zumal die Zulassungsvoraussetzungen und die Qualität an Indigenen bzw. Interkulturellen Universitäten eher niedrig seien (ebd., S. 9).

Für Linhart (2008, S. 18) ist die bloße Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten für Indigene an herkömmlichen Universitäten z.B. in Form spezifischer Stipendienprogramme oder Quotenregelungen jedoch nicht ausreichend, weil mit solchen Maßnahmen eine Aufwertung indigener Kulturen nicht zwingend einhergehen muss. Stattdessen könne die weiterhin bestehende kulturelle Marginalisierung oder ‚Unsichtbarmachung‘ (*Invisibilización*) zur Entwertung indigener Kulturen an Universitäten führen bzw. eher die Akkulturation indigener Studierender fördern, da sie häufig nicht in ihre Gemeinden zurückkehren, sondern vielmehr „ihr Glück in urbanen Kontexten“ suchen (ebd.).

Rebolledos Kritik (2005, S. 214–219) geht in eine etwas andere Richtung. Sie bezieht sich weniger auf die indigenen Universitäten an sich, als vielmehr auf die Sprach- und Bildungspolitik der mexikanischen Regierung, die die Gründung Interkultureller Universitäten seit 2000 fördert. In diesem Zusammenhang kritisiert er an den Interkulturellen Universitäten in Mexiko, dass diese von der mexikanischen Regierung nicht als ‚indigene‘ Universitäten, sondern als interkulturelle Institutionen definiert wurden, aufgrund der Befürchtung, dass die indigene Bevölkerung dadurch noch mehr isoliert werden könnte. Nach Auffassung von Rebolledo (ebd., S. 215) ist bei dieser Argumentation zwar positiv hervorzuheben, dass eine Integration der Indigenen und ein Kulturaustausch gewünscht ist sowie deren soziale Marginalisierung minimiert werden soll, allerdings auf Kosten der Autonomiebestrebungen der indigenen Gemeinschaften. Denn diese wünschen sowohl gesellschaftliche Teilhabe als auch Beibehaltung ihrer kulturellen und sprachlichen Besonderheiten auf der Grundlage von Autonomie, d.h. sie möchten neben dem nationalen ein eigenes indigenes autonomes bzw. paralleles Bildungssystem, wie es teilweise in dem Bundesstaat Chiapas (Mexiko) oder in Kolumbien und Ecuador bereits existiert. Darüber hinaus würde die Regierung mit dem Konzept der *Interkulturalität* zwar die indigenen Kulturen revitalisieren, jedoch gleichzeitig die Bildung einer universalen Kultur beabsichtigen, mit der Folge, dass es zum Abschluss mancher Werte und Normen sowie manchen Wissens kommen könnte, da sie als weniger bedeutsam angesehen werden.

Bei der Diskussion um indigene Universitäten lässt es sich nicht vermeiden, die jeweils eigenen Interessen der verschiedenen politischen Lager zu berücksichtigen. Ungeachtet der Tatsache, dass mittlerweile viele lateinamerikanische Länder den indigenen Gemeinschaften verstärkt Rechte und Privilegien zugestehen und Bildungsprogramme etabliert haben, die die Revitalisierung indigener Kulturen und Sprachen zum Ziel haben, lässt es sich nicht leugnen, dass es seitens der einzelnen Regierungen sicherlich auch um den Erhalt staatlich hierarchischer Machtstrukturen und die Perpetuierung westlicher Wissenssysteme geht. Dies würde den gewis-

sen staatlichen Widerwillen (z.B. in Guatemala; siehe Beispiel in diesem Beitrag) gegenüber autonomen indigenen Bemühungen um eine eigene Bildung erklären.

Das Bestreben indigener Organisationen nach einem autonomen Bildungssystem, das auf ihren Kulturen, Sprachen und Lebenswirklichkeiten basiert und diese erhält, ist ohne Zweifel nachvollziehbar und verständlich. Doch birgt dies die Gefahr, dass neben dem jeweiligen nationalen Bildungssystem ein zweit-, wenn nicht sogar drittklassiges Bildungssystem für Indigene entsteht, aufgrund von Unterfinanzierung und fehlender politischer Unterstützung. Hinzu kommt, dass für die Herausbildung einer gemeinsamen nationalen Identität die Anerkennung der indigenen Kulturen durch die Mehrheitskultur notwendig ist, d.h. um ein neues Verhältnis aufbauen zu können, muss zunächst ein Kulturkontakt bzw. -austausch gegeben sein. Speiser (1996) kommt zu dem Schluss, dass ein wahrer Durchbruch auch für die indigene Bewegung selbst nur erreicht werden könne, wenn mit dem exklusiven Charakter der indigenen und interkulturellen Bildungsprogramme gebrochen wird. Ein erster Schritt wäre, die bestehenden (interkulturellen) Studiengänge für nicht-indigene Studierende zu öffnen.

Anmerkungen

1. Im Jahr 1968 wurde beispielsweise das *Diné College* als eine der ersten Hochschulen in den USA gegründet, das von einer indigenen Gemeinschaft, den Navajo-Indianern, verwaltet und geleitet wird (Quelle: <http://www.dinecollege.edu/about/history.php> [02.09.2013]).
2. Die Verwendung der spanischen Begriffe *Indígena*, *Indio*, *Pueblo Originario*, *Nacionalidad Indígena* etc. differiert von Land zu Land, allerdings hat sich in der internationalen Debatte der Begriff *Indígena* durchgesetzt, trotz einer fehlenden international anerkannten Definition. Im vorliegenden Beitrag wird daher dieser Begriff bevorzugt genutzt – auch als Synonym für den deutschen Begriff *Indigene* – um zum einen „die sozialen und kulturellen Gemeinsamkeiten gegenüber europäischstämmigen und mestizischen Machtgruppen [auszudrücken, zum anderen] die Ablehnung des auf Assimilation zielenden Modells eines homogenen Nationalstaates [zu verdeutlichen]“ (Ströbele-Gregor, 2006, S. 6).
3. Die Angaben über den indigenen Bevölkerungsanteil in Lateinamerika variieren deutlich, da sich je nach politischer Ausrichtung und Erhebungsmethode (z.B. Selbstidentifikation, Zugehörigkeit zu einem Volk, Sprachkompetenz) die Schätzungen und Zählungen bedeutsam unterscheiden (Speiser, 2011, S. 4; vgl. auch GTZ, 2004).
4. Der Entwicklungsfonds der indigenen Völker Lateinamerikas und der Karibik (*Fondo Indígena, FI*) ist eine multilaterale Organisation, die sich für die Anerkennung der Rechte indigener Völker einsetzt und diese unterstützt. Der Fondo wurde 1992 auf dem zweiten iberoamerikanischen Gipfel der Staats- und Regierungschefs von 22 iberoamerikanischen Staaten in Madrid gegründet. Der *Fondo Indígena* ist ein Programm bzw. untergeordnetes Organ des Iberoamerika-Gipfels (*Cumbre Iberoamericana*).
5. In der Literatur ist je nach Kontext und Quelle entweder von ‚indigenen‘ (z.B. *Universidad Indígena de Venezuela*) oder ‚interkulturellen‘ Universitäten (z.B. *Universidad Intercultural del Estado de México*) die Rede bzw. von ‚indigenen und interkulturellen‘ (*Universidad*

Autónoma Intercultural Indígena/Kolumbien). In Mexiko beispielsweise hat die Regierung die Gründung interkultureller Universitäten beschlossen mit dem Ziel, dass diese allen zugänglich sind. Damit sollen ein Kulturaustausch zwischen der Minderheits- und der Mehrheitskultur und die Verringerung sozialer Marginalisierung von Indigenen erreicht werden. Im vorliegenden Artikel wird sich in Anlehnung an Mora (2011) zwar vorrangig auf die zweite Gruppe indigener Universitäten konzentriert, jedoch werden auch die indigenen Universitäten (Typ 3) mit in den Blick genommen, die sich um einen Dialog zwischen westlichen und indigenen Wissenssystemen bemühen.

6. *Interkulturalität* ist ein sehr facettenreicher Begriff ohne eindeutige Definition. Es gibt mittlerweile zahlreiche Konzepte nicht nur im Zusammenhang mit Bildung. Trotz unterschiedlicher Konnotationen ist der Anspruch des gleichberechtigten und respektvollen Umgangs zwischen verschiedenen Kulturen einer Gesellschaft und die Anerkennung von Diversität all diesen Konzepten gemein. Hinzu kommt, dass sie die kulturelle Interaktion betonen.
7. *Interne Flüchtlinge* sind Personen, die gewaltsam aus ihrer Heimat vertrieben wurden. Im Gegensatz zu den externen Flüchtlingen haben sie bei ihrer Flucht jedoch keine Staatsgrenze überschritten, sondern sind im eigenen Land verblieben. Gründe für interne Vertreibungen können bewaffnete Konflikte, Gewalt, Menschenrechtsverletzungen und Naturkatastrophen sein.
8. Das *Instituto de Estudios Interétnicos* ist ein Forschungszentrum an der einzigen staatlichen Universität Guatemalas, der *Universidad de San Carlos de Guatemala*, das 1992 gegründet wurde. Ziel des Instituts ist es, die interethnischen Beziehungen in Guatemala zu verbessern, Wissensressourcen über die Maya-Kulturen zu generieren und zu verbreiten sowie einen Raum des Dialogs, der Reflexion, der Diskussion und der Bildung für verschiedene Akteure (z.B. Politiker, Lehrer, Gewerkschaftler, Wissenschaftler etc.) zu schaffen. Das Institut bietet u.a. Seminare und Workshops, aber auch Studiengänge in den Bereichen Politik, Bildung, Gesundheit, Administration etc. vorrangig für Indigene an, organisiert Konferenzen und vergibt Stipendien für ein graduierten oder Postgraduierten Studium in Guatemala oder im Ausland (z.B. Mexiko, Spanien, Norwegen).
9. Die Anzahl der indigenen Bevölkerungsgruppen in Kolumbien variiert je nach Quelle. So nennt Wind (2011, S. 195) beispielsweise 82 Ethnien, wohingegen Bolaños, Tattay und Panchó (2009, S. 155 f.) von 92 ausgehen.
10. Im Folgenden stammen alle Übersetzungen aus spanischen Originalquellen von der Autorin.
11. Folgende Universitäten bieten auf der Graduierten-Ebene den Studiengang *Etnoeducación* an: *Universidad del Cauca*, *Universidad de La Guajira*, *Universidad Tecnológica de Pereira*, *Universidad Nacional Abierta y Distancia*, *Universidad Bolivariana Medellín*, *Universidad Distrital y Universidad de la Amazonía* (Lombana, 2010, S. 1). Der Begriff *Etnoeducación* geht auf den erfolgreichen mexikanischen Anthropologen Guillermo Bonfill Batalla (1935–1992) zurück, der die herrschende Integrationspolitik seines Landes stark kritisierte. Unter *Etnoeducación* versteht man heute eine Art politische Strategie, die verschiedene Ansätze zusammenfasst und den Indigenen die Möglichkeit bietet, eigene Erziehungsinhalte festzulegen oder ihre eigenen Sprachen zu pflegen.
12. Unter *Pedagogía Comunitaria* versteht die Autorin eine der Gemeinde und deren Interessen verpflichtete Pädagogik, deren Tätigkeitsbereich sich auf die Gemeindemitglieder beschränkt bzw. auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet ist.
13. Darüber hinaus wäre das Nationale Institut für indigene Sprachen (*Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*, *INALI*) zu nennen (Cruiz Ruiz & Hahm, 2013, S. 274).

14. Bereits in den 1990er Jahren wurden erste Universitätsprogramme bzw. Studiengänge (*Programas de Licenciatura*) für Indigene entwickelt und eingerichtet, allerdings vorrangig für die Elite indigener Gemeinschaften mit dem Ziel ihrer Assimilation. Als „defensores de la cultura dominante“ sollten sie ihren Gemeinden dabei behilflich sein, die in Mexiko dominante Kultur der Majorität (*cultura dominante de México*) besser zu verstehen (Silas Casillas, 2009, S. 4). Als ein Beispiel hierfür wären z.B. die Lehrerausbildungsprogramme für Indigene im Grundschulbereich zu nennen.
15. Ein Quotensystem soll jedoch gewährleisten, dass mindestens 20 Prozent der Studierendenschaft Mestizen sind. „The purpose of helping to educate committed intellectuals and professionals who can assist in the development of indigenous peoples and regions is not exclusive to indigenous students“ (Schmelkes, 2009, S. 8).
16. Offizielle Daten für Mexiko widerlegen jedoch dieses Argument recht schnell. Zudem erkannte das Bildungsministerium in seiner Analyse im Rahmen des *Programa Nacional de Educación* (PNE 2001–2006), „dass es in Mexiko keine ausreichenden universitären Programme für die junge Generation der indigenen Gemeinschaften aus ländlichen und städtischen Regionen gibt“ (Maleki, 2008, S. 78).

Literatur

- Abram, M. (2004). Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle zweisprachige Erziehung. In GTZ (Hrsg.), *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit* (S. 118–133). Heidelberg: Kasperek-Verlag.
- Azmitia, O. (2008). Sobre la experiencia de Mayab’Nimatijob’al – Universidad Maya. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e intercultural en educación superior: Experiencias en Latina América* (pp. 317–326). UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es [11.10.2013].
- Bechle, K. (2011). *Guatemala. Der Weg zum Frieden*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54783/guatemala> [14.10.2013].
- Bolaños, G., Tattay, L. & Pancho, A. (2008). Universidad autónoma, indígena intercultural: Un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas (Colombia). En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e intercultural en educación superior: Experiencias en Latina América* (pp. 211–222). UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es [11.10.2013].
- Bolaños, G., Tattay, L. & Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad (Colombia). En D. Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 155–190). UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf> [06.08.2013].
- CIEN & PREAL (2008). *Informe de progreso educativo Guatemala*. Verfügbar unter: <http://www.oei.es/pdf2/informe-progreso-educativo-guatemala-2008.pdf> [06.08.2013].
- Congreso Guatemala. (1995). *Acuerdo sobre identidad y derechos de los Pueblos Indígenas*. Verfügbar unter: <http://www.guatemalaun.org/bin/documents/Acuerdo%20Pueblos%20Ind%20%ADgenas.pdf> [24.08.2013].

- CRIC (o.J.). *La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural – UAII: Un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad*. Verfügbar unter: <http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/> [15.10.2013].
- Cruiz Ruiz, L.P. & Hahm, E. (2013). Das Bildungssystem in Mexiko. In C. Adick (Hrsg.), *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik* (S. 259–278). Münster: Waxmann.
- Didou, S. & Remedi, E. (2006). *Pathways to higher education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México D.F.: ANUIES.
- Dietz, G. (2009). Intercultural universities in Mexico: Empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism? *Intercultural Education*, 20 (1), 1–4.
- Fischer Weltalmanach. (2011). *Zahlen Daten Fakten*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Grundberger, S. & Hoffmann, K.-D. (2010). Das politische System Guatemalas. In K. Stüwe & S. Rinke (Hrsg.), *Die politischen Systeme in Nord- und Lateinamerika. Eine Einführung* (S. 245–268). Wiesbaden: Bundeszentrale für politische Bildung.
- GTZ. (2004). *Indigene in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit*. Eschborn: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Verfügbar unter: <http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/de-Reader-impressum.pdf> [15.10.2013].
- Guerra García, E. & Meza Hernández, M.E. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En D. Mato (Coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 215–249). UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf> [06.08.2013].
- Heckt, M. (2000). *Guatemala: Interkulturelle Bildung in einer ethnisch gespaltenen Gesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Heising, K. & Reinhardt, S. (2004). Indigene Völker und Gesundheit. In GTZ (Hrsg.), *Indigene in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit* (S. 134–145). Eschborn: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Verfügbar unter: <http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/de-Reader-impressum.pdf> [15.10.2013].
- Linhart, J. (2008). *Indigene Universitäten – Indigene akademische Bildung in Lateinamerika: Auf dem Weg zu einer interkulturellen Wissenschaft?* Verfügbar unter: <http://de.scribd.com/doc/88309185/Indigene-Universitäten> [15.10.2013].
- Lombana, P.C. (2010). Educación superior indígena en Colombia. *Boletín Iesalc Informe de Educación Superior*, 201. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1478%3Aeducacion-superior-indigena-en-colombia&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es [26.08.2013].
- López, L.E. & Hanemann, U. (2009). (Coord.). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO & PACE-GTZ. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf> [11.11.2013].
- Maleki, P. (2008). *Die Rolle indigener Sprachen bei der Bildung der nationalen Identität Mexikos unter dem Präsidenten Vicente Fox Quesada*. Norderstedt: Grin Verlag.
- Mato, D. (Coord.). (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros innovaciones y desafíos*. UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf> [06.08.2013].

- Mato, D. (Coord.). (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: Experiencias en América latina*. UNESCO, IESALC: Caracas. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191683s.pdf> [29.10.2013].
- Mora, D. (2011). Presentación. En A. Wind (Coord.), *Las universidades indígenas en el mundo 1960–2010* (pp. 13–20). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (CAB).
- PREAL & GRADE. (2010). *Informe de progreso educativo Perú*. Verfügbar unter: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CInformes%20de%20Progreso%20Educativo%5CInformes%20Nacionales/IPE-Peru2010.pdf> [08.10.2013].
- Rebolledo, N. (2005). Interculturalismo y autonomía. Las universidades indígenas y la política de la alteridad. En C.N. Gallegos (Coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (pp. 167–224). Mexico D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sandoval Forero, E.A. (2000). Universidades indígenas: Otro modelo de saberes. *Apertura Universitaria, UAEM*, 2 (13). Verfügbar unter: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/UNIV%20INDIGENA%20MEXICO.pdf> [15.10.2013].
- Schilling-Vacaflor, A. (2010). Die indigenen Völker Lateinamerikas: Zwischen zunehmender Selbstbestimmung und anhaltender Marginalisierung. *GIGA Focus Lateinamerika*, 8, 1–8. Verfügbar unter: http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/2961/pdf/gf_lateinamerika_10_08.pdf [15.10.2013].
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural universities in Mexico: Progress and difficulties. *Intercultural Education*, 20 (1), 5–17.
- Silas Casillas, J.C. (2011). Las universidades interculturales como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población marginada (y de conocimiento) en México. *International Association of Inter-American Studies*, 4 (1). Verfügbar unter: <http://www.interamerica.de/volume-4-1/casillas/> [06.08.2013].
- Speiser, S. (1996). Interculturalidad en la educación. In J. Godenzzi Alegre (Coord.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia* (pp. 105–114). Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Speiser, S. (2011). *Indigene Völker und Bildung in Lateinamerika: Erfahrungen, Herausforderungen und neue Wege*. Eschborn: GIZ. Verfügbar unter: <http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/giz2011-de-Indigene-Voelker-und-Bildung-in-Lateinamerika.pdf> [06.08.2013].
- Ströbele-Gregor, J. (2006). Indigene Emanzipationsbewegungen in Lateinamerika. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52, 5–11. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29313/lateinamerika> [15.10.2013].
- UNDP. (2010). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: UNDP. Verfügbar unter: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_HDR_2010.pdf [11.11.2013]
- UNESCO. (2010). *EFA global monitoring report 2010. Reaching the marginalized*. Oxford: University Press.
- United Nations. (2009). *State of the world's indigenous people*. New York: United Nations.
- Wertz, N. (2010). *Lateinamerika. Eine Einführung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wind, A. (2011). *Las universidades indígenas en el mundo 1960–2010*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (CAB).



Interkulturelle Bildung und Erfahrungen indigener Lehrer in Mexiko: Zwischen Fremdbestimmung, indigenen Initiativen und persönlichem Werdegang

Ulrike Keyser

Universidad Pedagógica Nacional, Mexiko

Abstract

Indigenous teacher training in Mexico has been characterized by conflict. On the one hand, though national education and teacher training programs espouse an official intercultural discourse, their ideal is still maintaining homogeneity. On the other hand, Indigenous teacher and community organizations in several states have developed projects and institutions in order to satisfy Indigenous political and educational necessities, based on their own cultural background. This article reviews the history of Mexican Indigenous teacher training, and presents various Indigenous initiatives. Finally, it focuses on how teachers experience discrimination and intercultural conflicts on a personal level. The author connects her own experiences as Indigenous teacher trainer with research results of other specialists on the subject.

Einführung

Gemäß der Verfassungsänderung von 2001 wird Mexiko als eine plurikulturelle Nation verstanden. Damit einher gehen interkulturell ausgerichtete Bildungsprogramme, die den Anspruch haben, alle – nicht nur indigene – Bevölkerungsgruppen zu erreichen, um gegenseitiges Verständnis und Toleranz zu fördern. In der Praxis aber sind diese Programme bisher auf die indigene Bevölkerung beschränkt, wo die zuvor als ‚bilingual und bikulturell‘ Bezeichneten durch ‚interkulturelle und bilinguale‘ ersetzt wurden, jedoch ohne damit grundsätzliche Veränderungen in der Bildungspolitik im Hinblick auf die indigene Bevölkerung einzuführen. Das erklärt sich vor allem aus dem Stellenwert, den die staatliche Schulerziehung in indigenen Wohngebieten und die Lehrerbildung für die Bildung des mexikanischen National-

staates zunächst mit dem Ziel einer kulturell und sprachlich möglichst homogenen Bevölkerung hatte und heute für die als plurikulturell verstandene Nation hat.

Nach wie vor werden die Curricula von staatlicher Seite ohne entscheidende Beteiligung der indigenen Bevölkerung ausgearbeitet, d.h., die Ausbildung indigener Lehrer unterliegt weiterhin einer kulturellen Fremdbestimmung und entspricht damit den politischen Machtverhältnissen. Auch wenn den indigenen Sprachen und Kulturen jetzt mehr Bedeutung eingeräumt wird als zuvor, bedeutet dies noch nicht, dass sie gleichberechtigt mit der spanischen Sprache und der national dominierenden Kultur behandelt werden.

Die Geschichte und Gegenwart der Aus- und Fortbildung indigener Lehrer sind seit jeher in Mexiko von Konflikten geprägt, zwischen den staatlichen und national einheitlichen Bildungsprogrammen auf der einen Seite und den kulturell, historisch und politisch unterschiedlichen Eigeninitiativen indigener Organisationen auf der anderen. In diesem Wechselspiel treffen indigene Forderungen und Praktiken sowohl auf Widerstand als auch auf Zugeständnisse, die wiederum neue Forderungen und Praktiken entstehen lassen und damit die interkulturellen Beziehungen zwischen beiden Seiten prägen.

Interkulturelle Bildung, verstanden als das Lernen vom und im Umgang mit kulturell Unterschiedlichen, hat somit immer auch eine politische Bedeutung und ist darüber hinaus nicht auf eine institutionell erworbene Ausbildung beschränkt, sondern Teil der Persönlichkeit eines Jeden, der sich in dieser Art von Beziehungen bewegt. Dies wird beispielsweise während der Aus- und Fortbildung indigener Lehrer deutlich, wenn diese immer wieder auf ihre persönlichen Erfahrungen als Teil einer in Mexiko diskriminierten Bevölkerung stoßen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die mit interkultureller Bildung einhergehenden Konflikte auf verschiedenen Ebenen (in der vom Staat für indigene Lehrer bestimmten Bildung, in der Entwicklung und Anwendung selbstbestimmter Ausbildungsprogramme und in persönlichen Lebenserfahrungen) darzustellen. In diesem Zusammenhang gibt der erste Teil zunächst einen Überblick über die historische Entwicklung der staatlichen Ausbildung indigener Lehrer (Abschnitt 1) und beschreibt im Gegenzug verschiedene Initiativen indigener Lehrer und Organisationen, eine den eigenen Interessen gerechte Ausbildung zu ermöglichen (Abschnitt 2). Dabei werden sowohl Initiativen innerhalb wie außerhalb staatlicher Institutionen dargestellt, so z.B. die von indigenen Lehrern gegründeten pädagogischen Hochschulen und zum anderen außerstaatliche Projekte. Im dritten Teil des Beitrags (Abschnitt 3) werden schließlich interkulturelle Erfahrungen indigener Lehrerinnen und Lehrer innerhalb und außerhalb ihrer beruflichen Laufbahn beschrieben.

Der Text basiert einerseits auf eigenen Forschungen und Erfahrungen in der Fortbildung mit indigenen Lehrern, andererseits auf Texten verschiedener Autoren zu dieser Thematik.

1. Verhältnis zwischen Staat und indigener Bevölkerung

1.1 Demografische Daten

Mexiko ist ein Land mit einem bedeutenden indigenen Bevölkerungsanteil, der sich aus etwa 89 Sprachen zusammensetzt.¹ Bisher wurde die Zugehörigkeit zu einer indigenen Gruppe fast ausschließlich über sprachliche Kriterien festgemacht, was in diesem Fall zu einem Prozentsatz von 6,6 führt. Seit der Volkszählung im Jahr 2000 wurde im offiziellen Fragebogen zusätzlich, unabhängig von der Sprachenzugehörigkeit, eine Frage nach der Selbsteinschätzung einer indigenen Identität aufgenommen. Danach bezeichneten sich im letzten Zensus von 2010 14,9 Prozent² als Indígenas, womit sich der indigene Anteil an der mexikanischen Bevölkerung um mehr als das Doppelte erhöht.

Diese Daten machen verschiedene historische und politische Gegebenheiten Mexikos deutlich. Zum einen waren es seit der Kolonialzeit immer die von den herrschenden Machtverhältnissen Bevorteilten, fast ausschließlich Nicht-Indígenas, die bestimmten, wer Indígena ist und wer nicht. Zum anderen wurde dies ausschließlich an der Beherrschung indigener Sprachen festgemacht. Die für die Volkszählungen in den Jahren 2000 (Selbsteinschätzung als Indígena) und 2010 (Einwohner ab drei Jahre, die eine indigene Sprache sprechen oder verstehen) neu eingeführten Kriterien sind bemerkenswert, da sie, abgesehen von der Geburtenrate, zum ersten Mal die Möglichkeit eröffnen, den Anteil der Indígenas an der mexikanischen Bevölkerung zu erhöhen. Für die vorhergehenden Volkszählungen wurden jeweils nur Personen ab fünf Jahren in Betracht gezogen, während man dieses Mal der Meinung war, dass schon Kinder ab drei Jahren „fähig sind, sich mündlich zu verständigen“³ (INEGI, 2010, S. 60).

Die bemerkenswerteste Veränderung der Kriterien aber stellt die Frage nach der Selbsteinschätzung als Indígena dar. Für die Statistik war relevant geworden, dass in Mexiko ein bedeutender Bevölkerungsanteil nicht nur seine indigenen Sprachen, sondern auch andere in diesem Fall von Indígenas selbst definierte Merkmale (Traditionen, Gemeinschaftsarbeit etc.) bewahrt hat, nach denen aber nicht gefragt wurde. Die Einführung dieser Frage ermöglicht nicht nur die Zahl der sich als Indígenas Bezeichneten jeweils auf den neuesten Stand zu bringen, sondern auch ihre Wohnsitze und sonstigen soziodemografischen Merkmale (ebd., S. 56). Die diesbezüglichen Ergebnisse der Volkszählung im Jahr 2000 erbrachten eine zusätzliche

statistische Basis für die Verfassungsänderung von 2001, in der die mexikanische Nation als plurikulturell bezeichnet wird.

Mit der Einführung der Frage nach der eigenen Identifizierung als Indígena wurde auf nationaler Ebene statistisch nachweisbar, dass das sprachliche Kriterium nicht das einzige ist, das eine indigene Identifizierung ausmacht. Darüber hinaus respektierte man in gewisser Weise auch ein Recht auf Selbstbestimmung, zumindest was eine ethnische Zugehörigkeit angeht. Zudem erhielt der Staat Informationen, um potentielle indigen orientierte Bewegungen ausmachen zu können. Die Menge der positiven Antworten ist aber auch Ausdruck eines neuen Bewusstseins der Indígenas, die diese Selbstbezeichnung wählen, um ihrem Selbstbewusstsein Ausdruck zu verleihen gegenüber ihrer immer noch bestehenden Diskriminierung (Hernández, 1996, S. 103). Ein weiterer Grund sind diverse Regierungsprojekte vor allem im wirtschaftlichen, aber auch im Bildungsbereich, die speziell auf Indígenas ausgerichtet sind und es als günstig erscheinen lassen, sich als solcher zu identifizieren (Vázquez León, 1992). Dies lässt sich zumindest zum Teil aus einer historischen und politischen Perspektive erklären, was am Beispiel der Entwicklung der Lehrerausbildung deutlich gemacht werden kann.

1.2 Geschichte der staatlichen Lehrerausbildung für indigene Bevölkerungsteile

Untersuchungen zur Geschichte der Schul- und Lehrerbildung für die indigene Bevölkerung in Mexiko sind zahlreich (vgl. Dietz, 1999a, b, 2000; Bertely Busquets, 1998; Corona Fernández, 2003; Jordá Hernández, 2003; Ramírez Castañeda, 2006). Schulische Erziehung in indigenen Gebieten war während der Kolonialzeit und bis zu Anfang des 20. Jahrhunderts vornehmlich in kirchlicher Hand. Erst nach der Revolution von 1910 begann der Staat dort Schulprojekte mit dem Ziel, einen homogenen und modernen Nationalstaat aus den verschiedenen Völkern, Kulturen und Sprachen zu bilden, die zu der Zeit in Mexiko existierten. Als eines der größten Hindernisse auf diesem Weg galten die Landbevölkerung und darunter besonders die Indígenas. Im Hinblick auf einen Nationalstaat, basierend auf der Gleichheit seiner Bewohner, mussten die ‚Ungleichen‘ angepasst werden. Im Bildungsbereich begann man daher mit der Alphabetisierung, was für Indígenas bedeutete, in der Schule ausschließlich Spanisch zu sprechen und dann auch schreiben zu lernen.

Dafür wurden zunächst nicht-indigene Lehrer beauftragt. Allerdings erreichten weder sie noch speziell dafür ausgesuchte und zentral in Mexiko-Stadt ausgebildete Indígenas die sprachliche, kulturelle und ökonomische Integration der indigenen Bevölkerung. Erst unter der Präsidentschaft von Lázaro Cárdenas (1934–1940) wurde eine spezielle Abteilung für indigene Schulbildung und Kultur im Erziehungsministerium eingeführt und mit der Errichtung von regionalen Internaten begonnen (Vargas, 1994, S. 117), um indigene Kinder und Jugendliche im Spani-

schen zu unterrichten und sie als zukünftige Lehrkräfte für die notwendige Alphabetisierung vorzubereiten. Ohne eine spezifische Lehrerausbildung wurden sie später im Vorschulbereich eingesetzt, um den Kindern minimale Grundlagen für den späteren Schulunterricht auf Spanisch zu vermitteln.

Erst 1965 kam es zu einer Veränderung in der Ausbildung indigener Lehrer, als das Erziehungsministerium den sogenannten *Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Indígenas Bilingües* gründete. Um *promotor*⁴ werden zu können, war ein Grundschulabschluss Bedingung, für Grundschullehrer ein Mittelschulabschluss.⁵ In zwei- bis dreimonatigen Kursen wurden sie auf ihre Lehrtätigkeit vorbereitet, mit Grundkenntnissen in Alphabetisierung und Verwaltungsaufgaben im schulischen Bereich. Berufsbegleitend erhielten sie später in den Ferien und/oder samstags Kurse, um fehlende Schulabschlüsse bzw. den einer Pädagogischen Hochschule nachzuholen. Diese Kurse waren zum Teil unregelmäßig, und die dafür zuständigen Behörden wechselten häufig, was am Lehrberuf Interessierte dazu zwang, in verschiedenen Fällen selbst die Initiative zu ergreifen, um Lehrer und Räumlichkeiten zu suchen, die ihnen eine weitere Ausbildung ermöglichten. Dem Staat ging es weniger um eine „berufliche Ausbildung, als um eine technische, ausgerichtet auf die Anwendung von Methoden und Rezepten zweifelhafter universeller Gültigkeit“ (Comboni & Juárez Núñez, 2001, S. 48).

Diese Lehrer fungierten, wenn auch mit einer oberflächlichen Vorbildung, so doch mit tiefgehenden persönlichen Erfahrungen, was den Lehrberuf und das Leben in ihnen bisher fremden und größtenteils auch anderssprachigen Gemeinden⁶ angeht, als „Mittler zwischen ethnischen Gruppen und der nationalen Gesellschaft“ (Hernández, 1980). Ihre Mittlerfunktion verschaffte ihnen entsprechende Kenntnisse im Umgang mit beiden Seiten – staatlichen Behörden und indigenen Gemeinden –, die später für ihre eigenen Lehrerausbildungsprojekte nutzbar wurden.

Diese Erfahrungen im Umgang mit auf Ungleichheit beruhenden Machtverhältnissen, in denen sie meist die Unterlegenen waren, führten zunehmend zur Selbstorganisation von Indígenas, insbesondere der Lehrer. 1974 fand der *Erste Kongress indigener Völker (Primer Congreso de Pueblos Indígenas)* in Mexiko statt und 1977 das *Zweite nationale Treffen berufstätiger zweisprachiger Indígenas (II Encuentro Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües)*. Im gleichen Jahr kam es außerdem zur *Zweiten Deklaration von Barbados (Segunda Reunión de Barbados)*, an der Mitglieder der ebenfalls in diesem Jahr gegründeten *Nationalen Allianz berufstätiger zweisprachiger Indígenas (Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, Asociación Civil, ANPIBAC)* teilnahmen. Der daraus resultierende Druck ‚von unten‘ und das Eingeständnis des Misserfolgs der bisherigen Schul- und Lehrerbildungspolitik hatten eine Veränderung der Regierungsstrategien zur Folge.

Im Jahre 1978 wurde als Teil der Unterabteilung ‚Grundschulernziehung‘ im Erziehungsministerium die *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI) ins Leben gerufen, deren Führung 1983 erstmals von Indígenas übernommen werden konnte (Corona Fernández, 2003, S. 67). Die Zeit von 1978 bis 1989, wenn auch erst 1986 in entsprechenden Richtlinien niedergeschlagen, ist bekannt für die *Indígene Bilinguale und Bikulturelle Erziehung* (*Educación Indígena Bilingüe Bicultural, EIBB*), mit der sowohl den indigenen Sprachen und Kulturen als auch der nationalen Raum gegeben werden sollte, doch in der Praxis blieb letztere weiterhin die vorherrschende, bzw. ausschließlich angewandte Sprache auf allen Schulniveaus, angefangen vom Kindergarten.

Die erste Möglichkeit einer kontinuierlichen Ausbildung indigener Lehrer auf Hochschulebene bietet seit 1985 die Nationale Pädagogische Universität (*Universidad Pedagógica Nacional, UPN*) in ihrer Hauptniederlassung in Mexiko-Stadt mit einem speziell auf Geschichte, Sprache und Kultur indigener Volksgruppen ausgerichteten Curriculum. 1990 wurde dieser Studienplan an die Bedingungen eines Teilzeitstudiums (ein Unterrichtstag pro Woche) mit entsprechendem Studium zu Hause und praktischer Tätigkeit in den jeweiligen Schulen der schon berufstätigen Lehrer angepasst. Dieses Studium wird bis heute in zahlreichen Niederlassungen der Nationalen Pädagogischen Universität in Regionen mit hohem indigenen Bevölkerungsanteil angeboten und ist obligatorisch für alle Lehrer, welche die Einführungskurse besucht haben und einen Hochschulabschluss erreichen wollen.

Bis Mitte der 1990er Jahre war die Ausbildung indigener Lehrer gekennzeichnet durch Improvisation, mangelnde Kontinuität und Evaluation der erreichten Leistungen. Es gab für sie Kurzzeitkurse, die den Bedürfnissen nicht entsprachen und berufsbegleitende, meist ebenfalls mangelhafte Fortbildungen, deren Ausbilder für indigene Belange im Erziehungsbereich nicht ausreichend qualifiziert waren. Dazu kam, dass die Eingangsbedingungen, darunter vor allem die Beherrschung einer indigenen Sprache, in vielen Fällen nicht kontrolliert wurden bzw. umgangen werden konnten. All dies bringt zum Ausdruck, dass der mexikanische Staat kein Interesse daran hat, Indígenas eine ihren Bedürfnissen entsprechende Lehrerausbildung und folglich auch Schulerziehung zu garantieren.

Viele indigene Lehrer entwickelten aufgrund der täglichen Erfahrung solcher Missstände und der darin immer wieder deutlich werdenden allgemeinen Diskriminierung von Indígenas sowie ihrer Lebensweisen und Bedürfnisse das Bewusstsein und die Fertigkeiten, die für eine Veränderung erforderlich sind. Ihnen war klar, dass Veränderungen notwendig waren, und sie brachten wichtige Erfahrungen im Umgang mit Vertretern der nationalen Gesellschaft mit ein, die sie in den folgenden Jahren für die Entwicklung eigener Bildungsprogramme und die Gründung von

Hochschulen für indigene Lehrer nutzten. Doch ihre Initiativen stießen immer wieder auf Desinteresse und Widerstand der für ihre offizielle Zulassung zuständigen Behörden. Diese konfliktreichen interkulturellen Beziehungen waren somit geprägt von den herrschenden Machtverhältnissen, die eine auf indigene Bedürfnisse ausgerichtete Bildungspolitik meist erschweren.

Die nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in der mexikanischen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft allgemein existierende ungleiche Machtverteilung führte 1994, ausgelöst in letzter Instanz durch das Inkrafttreten des Freihandelsabkommens zwischen Mexiko, USA und Kanada, das die bestehende Ungleichheit zu vertiefen drohte, zum bewaffneten Aufstand der Zapatistischen Nationalen Befreiungsarmee (*Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN*). Wenn auch die Problematik der indigenen mexikanischen Bevölkerung und deren verschiedene Widerstandsaktionen schon lange vorher interessierten Bevölkerungskreisen bekannt waren, wurden sie durch den Aufstand nun im ganzen Land deutlich. „In gewisser Weise hat der zapatistische Aufstand das Bild des gegenwärtigen Indígena in Mexiko aufgewertet. Es wurde sowohl für sie selber aufgewertet, als auch für die Zivilgesellschaft, die sie wiederentdeckte, und für die politische Gesellschaft, die sich dem Problem gegenüber sieht, sie als Indígenas in den nationalen Raum einzu beziehen“ (Barabas, 2000, S. 18). Von diesem Zeitpunkt an begann eine neue Phase indigener Organisation und Aktion, die sich auch im Bildungsbereich, in diesem Fall der Lehrerausbildung, niederschlug.

2. Indigene Initiativen in der Lehreraus- und -fortbildung

Ausgehend vor allem von Indígenas im Bundesstaat Chiapas, wo der zapatistische Aufstand stattfand und wo bis heute autonome Gemeinden mit eigener Verwaltung, Schulen und Krankenhäusern existieren, aber auch in anderen Bundesstaaten mit Erfahrungen in Selbstorganisation entstanden diverse Projekte, die eine indigenen Bedürfnissen entsprechende Lehrerausbildung zum Ziel hatten. Dazu gehört die Gründung indigener Lehrerausbildungsstätten in vier mexikanischen Bundesstaaten, die Errichtung des autonomen zapatistischen Bildungssystems und die in interkultureller Zusammenarbeit entwickelte *induktive interkulturelle Methode (Método Inductivo Intercultural, MII)*.

2.1 Indigene Initiativen zur Gründung spezifischer pädagogischer Hochschulen

In Mexiko wird die Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen für Kindergärten, Grund- und Mittelschullehrerinnen und -lehrer in spezifischen, den deutschen pädagogischen Hochschulen vergleichbaren Einrichtungen (*Escuelas Normales*), durchgeführt.⁷ Es gibt sowohl staatliche als auch private; die privaten *Escuelas*

Normales werden fast ausnahmslos von Angehörigen des katholischen Klerus geleitet. Um eine feste Stelle im erzieherischen Bereich an Schulen oder Kindergärten zu bekommen, die nicht der Unterabteilung indigener Erziehung angehören, ist der Nachweis eines Abschlusses an einer *Normal* Pflicht. Von Mitte der 1990er Jahre bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts wurden vier solcher Hochschulen gegründet mit dem Ziel, zum einen diese Qualität der Lehrerausbildung auch im indigenen Bereich zu erhalten und zum anderen eine den eigenen Bedingungen und Bedürfnissen entsprechende Lehrerausbildung zu gewährleisten, wie es die Verfassungsänderung von 2001⁸ vorsieht.

Gründer indigener *Normales* waren jeweils indigene Grundschullehrer, vielfach unterstützt von einer von der zentralen Lehrgewerkschaft abgespaltenen Gewerkschaftsfraktion (*Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE*) und Mitgliedern der Gemeindeverwaltungen von Indígena-Ortschaften der Region, die das Einzugsgebiet für die Studierenden bildeten. Sie teilten das gemeinsame Vorhaben, einerseits gegen das zunehmende Verschwinden und die Geringschätzung indigener Sprachen vorzugehen und andererseits theoretische und praktische Hilfsmittel zu erarbeiten, um in Zusammenarbeit mit Eltern und Spezialisten indigenen Wissens in den indigenen Dörfern angemessene Bildungsprojekte entwickeln zu können. Entsprechende Studienpläne hatten vor allem Antwort zu geben auf Fragen wie „Was soll gelernt werden? Was und mit welchen Methoden soll gelehrt werden? Wie können der soziale und kulturelle Kontext zu Unterrichtsinhalten gestaltet werden? Wie verknüpfen sich Theorie und Praxis in der pädagogischen Arbeit?“ (Groll, Keyser & Silva, 2013).

Im Folgenden werden in jedem Einzelfall bestimmte Aspekte hervorgehoben, die auch in den anderen indigenen *Normales* in unterschiedlicher Ausprägung zu finden waren oder sind.

Die erste dieser *Normales* entstand 1994 im Bundesstaat San Luis Potosí (*Escuela Normal de la Huasteca Potosina*), in einer für mangelhafte Erfolge in der Schulbildung bekannten Region. Es handelt sich um einen der ersten Versuche, die kurzzeitigen und nicht angemessenen Einführungskurse für indigene Lehrer durch ein Vollzeitstudium auf Hochschulniveau zu ersetzen. Voraussetzung für ein dortiges Studium ist der erfolgreiche Abschluss einer Oberstufenschule (*bachillerato*), der inzwischen auch für die staatlichen Einführungskurse nötig war. An dieser *Normal* studieren Nahuas und Tenek, was zu verschiedenartigen interethnischen Beziehungen geführt hat. Einerseits spiegeln sich die historisch und regional bedingten Beziehungen zwischen den im Vergleich zu den Tenek zahlenmäßig stärkeren Nahuas in Spannungen zwischen Studierenden beider Ethnien wider (Medina Melgarejo, 2006, S. 159–165). Aber andererseits haben der gemeinsame Unterricht und die damit zusammenhängenden Kontakte zwischen diesen Studierenden unter-

schiedlicher Sprachen und Kulturen zu einem besseren gegenseitigen Verständnis und gemeinsamer Identifizierung als Indígenas beigetragen (Sánchez Flores, 2007, S. 250, 279). Die Gründung dieser *Normal* geht auf lokale Organisationen und regional formulierte Forderungen einer Verbesserung der Lehrerbildung zurück, die von interessierten Lehrern aufgenommen und gemeinsam mit Teilen der Lehrgewerkschaft und Nicht-Indígenas politische Konjunkturen nutzten.

1995 begann ein ähnlicher Prozess auch in Michoacán (*Escuela Normal Indígena de Michoacán*), wo schon früher neue Bildungsprojekte für Indígenas etabliert worden waren. Doch nie zuvor waren wie jetzt p'urhépecha Lehrer führend in der Entwicklung eines spezifischen Studienplans und in den Verhandlungen mit dem Erziehungsministerium um die offizielle Anerkennung.⁹ Der Studienplan stellte ein Novum im Bereich der Lehrerausbildung dar, denn er baute auf indigenen Lerninhalten auf bzw. behandelte sie aus indigener Sicht. So war geplant, sowohl den kulturellen Kontext (soziale Strukturen, Weltanschauung, Zeit- und Raumvorstellungen, ethnische Identifizierung), Sprache (mündlich, schriftlich und Sprachlehrmethoden), Geschichte (besonders indigene Bewegungen in ganz Amerika), pädagogische Vorstellungen und Praktiken als auch eigenes, nationales und internationales Recht zu behandeln (Corona Fernández, 2003). Auf diese Art sollten die Studierenden sowohl mit indigenem als auch mit universalem Wissen umzugehen lernen, um später mit ihren eigenen Schülern ähnlich vorzugehen.

Die nächste *Normal* mit ähnlichem Vorhaben wurde 2000 in Oaxaca gegründet (*Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*), einem Bundesstaat, in dem eine Vielzahl indigener Völker lebt (16 Sprachgruppen, 58 % der Bevölkerung bezeichnet sich als Indígena; vgl. INEGI, 2010). Sowohl bei der Planung der Studieninhalte als auch während ihrer Ausführung bestand eine besondere Schwierigkeit im Fehlen linguistischer Forschungen zu den einzelnen Sprachen und Methoden, um sie als Unterrichtsinhalt und in schriftlicher Form und nicht nur in der mündlichen Kommunikation anzuwenden. Im Zusammenhang mit diesen sprachlichen Problemen wird besonders auch die spannungsgeladene Identifizierung mit der eigenen Sprache und Kultur deutlich, sowohl unter den Spezialisten der Programmentwicklung als auch unter den Studierenden, bedingt durch die erlittene Diskriminierung, die außer an körperlichen Merkmalen vor allem an der unzureichenden Beherrschung der spanischen Sprache festgemacht wird. Im Falle Oaxacas kommt hinzu, dass die dort anzutreffende Vielsprachigkeit eine weitere Herausforderung für Lehrende und Lernende darstellt.

Von besonderer Bedeutung im Studienplan ist die Arbeit im Kollektiv, sowohl unter den Dozenten und Verwaltungsangestellten als auch unter und mit den Studierenden, die in bestimmten Zusammenhängen auf die Dörfer, aus denen sie stammen, ausgeweitet wird. So wird der indigenen Tradition des kommunalen

Lebens, das besonders in Oaxaca im Bewusstsein und Handeln präsent ist, Rechnung getragen und zum Studieninhalt gemacht und in die Praxis umgesetzt, indem Teile des Unterrichts in den Dörfern stattfinden, wo Studierende und Lehrende unterschiedslos an Gemeinschaftsarbeiten teilnehmen und diese Erfahrungen später im Hinblick auf ihre pädagogische Bedeutung untersuchen (Reyes Sanabria & Vásquez Romero, 2008).

Im gleichen Jahr (2000) wie in Oaxaca wird auch im Bundesstaat Chiapas eine indigene *Normal* eröffnet (*Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe ‚Jacinto Canek‘*). Wie für die übrigen indigenen *Normales* ist auch hier Zugangsbedingung eine indigene Sprache zu sprechen. Der Anteil der indigenen Bevölkerung ist ähnlich wie in Oaxaca sehr hoch und die Diskussionen und Vorschläge für notwendige Veränderungen im Bildungsbereich waren und sind hier durch die Existenz autonomer zapatistischer Gemeinden besonders gegenwärtig. Am Fall dieser *Normal* wird deutlich, wie vielschichtig das Beziehungsnetz gestaltet ist, das einerseits ihre Existenz ermöglicht, andererseits aber auch häufig erschwert. Die jeweilig unterschiedlichen Interessen sind sowohl innerhalb der Institution spürbar (z.B. Dozenten, Studierende, Elternvertreter, solidarische Gruppen etc.) als auch außerhalb (z.B. Regierungsvertreter, Lehrgewerkschaft, Zapatisten etc.) (Baronnet, 2008). Diese Interessensgegensätze erschweren eine kontinuierliche und den Bedürfnissen der indigenen Gemeinden und Bevölkerung angemessene Ausbildung.

Trotz aller Schwierigkeiten wurde mit der Gründung dieser von und für indigene Lehrer geschaffenen *Normales* und den dazugehörigen neuen Studienplänen ein bedeutender Schritt vollzogen, um die bisherige von staatlicher Seite für Indígenas praktizierte Erziehungspolitik in eine von Indígenas zu verwandeln, die als Antwort auf ihre spezifischen Bedürfnisse von Indígenas geplant und ausgeführt wird. Während die in den 1990er Jahren gegründeten *Normales* in ihrem Namen keinen Bezug auf interkulturelle Bildung nehmen, im Falle San Luis Potosí nicht einmal auf die indigene Herkunft ihrer Studierenden, ist Interkulturalität bei den zu Beginn des 21. Jahrhunderts entstandenen *Normales* schon Teil des Namens. Mit der Art von Ausbildung, wie sie von den indigenen *Normales* vorgeschlagen und in den ersten Jahren auch praktiziert wurde, hat man der bisherigen entfremdenden Tradition und der Schaffung von „kulturellen Hybriden“ (Dietz, 1999a, S. 64) etwas entgegengesetzt, aber schließlich nicht aufrechterhalten können aufgrund der weiterhin herrschenden und für Indígenas nachteiligen Machtverhältnisse.

2.2 Einführung eines einheitlichen Studienplans an den indigenen *Normales*

Jahrelange Verhandlungen zwischen Vertretern der jeweiligen *Normales* und den entsprechenden Behörden um die offizielle Anerkennung des Studiums bzw. der dort erlangten Abschlüsse für die Zuweisung einer Lehrerstelle im öffentlichen

Dienst führten zu verschiedenen Veränderungen an den Studienplänen und drängten die ursprünglichen *indigenen* Interessen mehr und mehr zurück. Stattdessen gewinnt im offiziellen Diskurs eine *interkulturelle* Erziehung Raum und Gewicht (Dietz & Mateos Cortés, 2011). Dies steht im Zusammenhang mit der Verfassungsreform von 2001, die Mexiko als plurikulturelle Nation definiert, und der Gründung der Allgemeinen Koordinationsstelle für Interkulturelle und Zweisprachige Bildung (*Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB*) im gleichen Jahr. Diese Institution sollte sich speziell um die Einführung des interkulturellen zweisprachigen Ansatzes im gesamten nationalen Bildungssystem kümmern, wobei mit *zweisprachig* eine indigene und die spanische Sprache verstanden wird. In den Schulerlassen für Indigenas ist dieser Ansatz seit 1999 normativ richtunggebend, während die Schulpraxis davon noch wenig widerspiegelt (ebd., S. 139).

Ausgehend von der Vorstellung, dass es sich bei Interkulturalität um ein weitgespanntes soziales Projekt handelt, basierend auf einer philosophischen Haltung und ausgedrückt in einer alltäglichen Einstellung zum Leben (Schmelckes, 2006, S. 22), wird interkulturelle und zweisprachige Erziehung von staatlicher Seite her auf drei Ebenen verstanden: Erlangung von Kenntnissen unterschiedlicher Kulturen, respektvolle Haltung gegenüber kulturellen Unterschieden, Unterricht in der indigenen Muttersprache und in Spanisch, außerdem das Erlernen einer ‚internationalen‘ Sprache (ebd., S. 26–28). Mittel und Weg der so verstandenen interkulturellen Bildung ist ein interkultureller Dialog, von dem angenommen wird, dass er soziale Gleichheit schaffen kann (ebd., S. 24). Obwohl interkulturelle Bildung für alle mexikanischen Bevölkerungsteile gedacht ist, sind entsprechende Richtlinien und praktische Anweisungen für Unterricht und Ausbildung bisher auf Indigenas beschränkt.

Der neue Bildungsansatz für Schulen in indigenen Siedlungsgebieten sollte nun auch in der Lehrerbildung für diese Bevölkerungsgruppen Fuß fassen. Mit dieser Absicht und als Bedingung für ihre offizielle Anerkennung wurde den von Indigenas gegründeten und mit ursprünglich eigenen Lehrplänen ausgestatteten *Normales* ein für sie verbindlicher Studienplan aufgezwungen. Im Wesentlichen ist dieser mit dem nach seiner Reform von 1997 allgemein für alle staatlichen *Normales* gültigen Curriculum identisch, weist jedoch einige Zusätze auf, die ihm den Untertitel ‚Interkulturelle Zweisprachige Ausrichtung‘ verleihen. Die entsprechenden Kurse (einer pro Semester) sind auf den Themenbereich Sprache und Kultur beschränkt. Die ursprüngliche Vielfalt der indigenen Studieninhalte und die Mitarbeit der Dozenten an den Lehrplänen wurden damit beendet. Seit dem Schuljahr 2004–2005 ist dies der offizielle Lehrplan an den indigenen *Normales*. Die vorhergehenden Studierenden-Generationen mussten bis dahin, um einen anerkannten Studienabschluss und später möglichst eine feste Stelle zu bekommen, zusätzlich das für

indigene Lehrerfortbildung entwickelte Programm an der Nationalen Pädagogischen Universität absolvieren, d.h. weitere vier Jahre studieren. Der Lehrplan von 2004 wird nicht nur an den schon erwähnten *Normales*, die auf indigene Initiativen zurückgehen, praktiziert, sondern auch an einigen anderen, an denen Indígenas ihr Lehrstudium absolvieren.

2012 erfuhr dieser Studienplan weitere Veränderungen im Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungsreform auf nationaler Ebene, die auf allen Schulniveaus eine auf Kompetenzen ausgerichtete Erziehung einführte. Während zuvor dem ohnehin schon reduzierten spezifisch indigenen Themenbereich sechs Wochenstunden zugeschrieben waren, sind davon jetzt nur vier geblieben. Stattdessen wurden als neue Studienfächer Englisch und neue Technologien eingeführt.

Die Tatsache, von Indígenas selbst entwickelte und regional unterstützte, über Jahre funktionierende Ausbildungspläne trotz jahrelanger Verhandlungen und daraus folgender Veränderungen am ursprünglichen Plan nicht anzuerkennen, widerspricht der vom Staat proklamierten interkulturellen Bildung, die den interkulturellen Dialog als Mittel und Weg sozialer Veränderungen postuliert und auf diese Weise Rassismus, Ethnozentrismus und andere Formen von Diskriminierung zu überwinden verspricht. Der Widerspruch wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass die ursprünglich indigenen Studienpläne durch einen mit *interkultureller und zweisprachiger Ausrichtung* ersetzt wurden. Denn es waren ja gerade interkulturelle Dialoge, die Vertreter der indigenen *Normales* mit den entsprechenden Regierungsstellen führten, um ihre Anerkennung zu erreichen. So wird zwar von Interkulturalität und Respekt vor dem Anderen gesprochen und geschrieben, aber wenn es um politische Entscheidungen geht, bleiben die Machtverhältnisse unangetastet. Diese Art von Auseinandersetzungen zwischen Vertretern nicht nur gegensätzlicher Interessen, sondern auch kultureller Unterschiede macht deutlich, dass Interkulturalität konfliktreiche Beziehungen beinhaltet, denn unter Bedingungen der Ungleichheit und Ungerechtigkeit zwischen denen, die miteinander verhandeln, werden die Vorschläge der von diesen Verhältnissen Benachteiligten nicht angehört (Corona Fernández, 2004, S. 80).

Die Geschichte der von Indígenas gegründeten *Normales* zeigt, wie Forderungen und Initiativen ‚von unten‘ eine den eigenen Bedürfnissen entsprechende Lehrerbildung verfolgen und ermöglichen, aber letztlich ‚von oben‘ gestoppt werden, um zwar auf Diskursebene (interkulturelle zweisprachige Bildung) die Forderung nach kulturell differenzierter Bildung aufzunehmen, die Art der Unterschiede, die behandelt werden sollen und ihre pädagogische Behandlung jedoch weiterhin ‚von oben‘ zu diktieren.

In gewisser Weise eine Ausnahme von dieser Regel, nämlich die Integration einer ‚von unten‘ geschaffenen Methode in den Studienplan einer staatlichen In-

stitution, bestand für indigene Lehramtsstudierende in einigen regionalen Niederlassungen der Nationalen Pädagogischen Universität.¹⁰ Dort wurde für die fortgeschrittenen Semester eine Alternative zu dem sonst üblichen Studienplan angeboten, der weder eine spezifische Ausbildung zum Unterricht in indigener Sprache noch eine praktische Anleitung in der Herstellung von Unterrichtsmaterialien zur Arbeit mit auf indigenem Wissen basierenden schulischen Inhalten einschließt. Die Alternative besteht in der *induktiven, interkulturellen Methode* (kurz: MII), die darauf basiert, dass sich die studierenden Lehrer als erstes mittels eigener Forschungen Kenntnisse über lokales Wissen und die vielfältigen sozialen, politischen und ökonomischen Beziehungen zwischen kulturell Unterschiedlichen erarbeiten. Ausgehend von ihren Untersuchungsergebnissen erstellen sie daraufhin Unterrichtsmaterialien sowohl in indigener als auch in spanischer Sprache und benutzen sie als Teil eines ebenso zur MII gehörenden Curriculums. Über den Ursprung, den politischen und akademischen Hintergrund dieser Methode gibt Abschnitt 2.3.2 weitere Einzelheiten.

2.3 Indigene Initiativen der Lehreraus- und Fortbildung außerhalb staatlicher Institutionen

2.3.1 Autonome zapatistische Erziehung¹¹

Der zapatistische Aufstand, der 1994 angeführt von der Nationalen Befreiungsarmee der Zapatisten (*EZLN*) ausbrach, aber schon lange vorher vorbereitet worden war, brachte eine Stärkung des Vertrauens in die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten mit sich, ebenso wie eine generelle Aufwertung indigener Lebensweisen und Kenntnisse, verbunden mit Forderungen nach Autonomie und ausgehend von einer Neubewertung der inneren Strukturen und kulturellen Bedeutung indigener Gemeinden. Diese und andere indigene Bewegungen in den 1990er Jahren führten zu Veränderungen im Verhältnis des mexikanischen Staates und der nationalen Gesellschaft, wie auch zwischen der mestizischen Mehrheit und den indigenen Minder- bzw. Mehrheiten (Dietz & Mateos Cortés, 2011, S. 89).

Die Verhandlungen über eine Einigung zwischen Vertretern der Zapatisten und der mexikanischen Regierung bezüglich der Forderungen ersterer nach Selbstbestimmung bzw. Autonomie und Anerkennung kultureller Unterschiede in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (Verfassung, Gerichtsbarkeit und Rechtsprechung, Politik, Erziehung, Stellung der Frau, Arbeit, Gesundheit etc.) fanden 1996 ihren Niederschlag in den Abkommen von San Andrés (*Acuerdos de San Andrés*). Im Bereich Bildung kam man überein, dass indigenes Wissen, Traditionen und Organisationsformen sowie erzieherische Tätigkeiten innerhalb der eigenen Kultur respektiert und genutzt werden sollten. Der Staat verpflichtete sich zu einer integralen

und interkulturellen Schulbildung auf allen Ebenen, deren Zugang für Indígenas garantiert sein sollte. Ferner wurde festgelegt, dass die jeweiligen Gemeinden ein Mitspracherecht haben, was die Auswahl, Einstellung und Versetzung von Lehrern angeht, unter Berücksichtigung zuvor vereinbarter akademischer und berufsspezifischer Kriterien (Acuerdos de San Andrés, 1996).

Schon zu Beginn der zapatistischen Bewegung (1994), aber besonders nach dem Scheitern bzw. der Nichteinhaltung der *Abkommen von San Andrés* von staatlicher Seite (1996), kam es zur Bildung autonomer Gemeinden in zapatistisch beherrschten Gebieten und entsprechenden Bildungsprojekten. Wo es offizielle Schulen und Lehrer gab, wurden sie geschlossen bzw. die Lehrer wanderten ab oder wurden vertrieben, weil ihre Arbeit nicht den dortigen Bedürfnissen entsprach bzw. staatliche Erziehungsprogramme nicht mehr erwünscht waren. Stattdessen entschieden nun Gemeindeversammlungen, wer von ihren Einwohnern zu *promotores* der Schulbildung ernannt und ausgebildet werden sollte, unter ihnen auch Universitätsstudierende, aber vor allem junge Menschen um die 20 Jahre alt, denen man die nötige Verantwortlichkeit und Verpflichtung gegenüber einer indigenen Erziehung zuschrieb, die seitdem unabhängig vom Erziehungsministerium vonstatten geht. Die *promotores* bekommen kein Gehalt, sondern werden von der Gemeinde durch kollektive Arbeit unterhalten. Im Gegensatz zu staatlich formell ausgebildeten Lehrern unterscheiden sie sich sozial nicht von den übrigen Gemeindemitgliedern und verwirklichen mit ihrer Tätigkeit Forderungen, die in erster Linie politischer Art sind (Baronnet, 2012, S. 263).

Diese jungen Menschen begannen ihre Lehrtätigkeit anfangs ohne pädagogische Vorbildung, basierend auf ihren eigenen Schülererfahrungen mit Lehrern, die ihren Beruf größtenteils nur als Einkommensquelle ansahen und nicht als eine professionelle Tätigkeit mit pädagogischer, sozialer und politischer Verantwortung. Die *promotores* sahen sich der Herausforderung gegenüber, sich die nötigen Grundlagen zu verschaffen, um einerseits eine von ihnen bisher nicht erlebte, aber angestrebte pädagogische Arbeit leisten zu können, und andererseits Curricula zu entwickeln, die den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ansprüchen der Zapatisten entsprechen sollten.

Von Anfang an waren Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und andere solidarische Gruppen wichtige Partner in der pädagogischen Begleitung und Orientierung der *promotores*, die sich in verschiedenen, auch regionalen Kollektiven organisierten. Inzwischen fungieren auch erfahrene *promotores* als Ausbilder. In Bezug auf die Schwierigkeiten, mit denen ihre Ausbildung behaftet war und ist, muss mitbedacht werden, dass dieser Teil des Bundesstaates Chiapas konstanten militärischen Auseinandersetzungen mit der mexikanischen Armee ausgesetzt war und bis heute von zahlreichen politischen und bewaffneten Konflikten gezeichnet

ist, was zu einer großen Anzahl von Vertriebenen führte und kontinuierliche Aufbauarbeit vielfach unmöglich machte.

Grundlage ihrer kollektiven und autodidaktischen Ausbildung bilden die reformpädagogischen (oder befreiungspädagogischen) Leitlinien Paulo Freires, die im Hochland von Chiapas auch das spätere Autonome, Rebellische, Zapatistische Erziehungssystem (*Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista*) inspirierten, das Grundschule, Mittelschule und Erwachsenenbildung umfasst (Corona Fernández, 2010, S. 201 ff.). Mit Einrichtung dieses Systems bekam die Schulbildung in den autonomen Gemeinden eine formelle Grundlage, wozu selbstentwickelte Schulbücher gehören und konstante Diskussionen unter den Lehrkräften und den Erziehungskomitees, Eltern und Mitgliedern der lokalen zapatistischen Verwaltung (*Junta de Buen Gobierno*) über den Fortgang der neuen pädagogischen Methoden und Inhalte im Verhältnis zu den politischen und kultureigenen Ansprüchen einer Bildung im zapatistischen Sinn. Ziel dieser Treffen ist, jeweils einen Konsens zu erreichen, der eine Weiterentwicklung des Erziehungssystems ermöglicht. Zweimal im Jahr finden zweiwöchige Fortbildungskurse statt, in denen politische und didaktische Themen behandelt und Unterrichtsmaterialien hergestellt werden (ebd., S. 205).

Der Mangel an systematisiertem und schriftlich festgehaltenem indigenen Wissen, das zu Unterrichtsinhalten umgeformt werden soll, zwingt die Lehrer, eigene Forschungen im Alltag und mit Spezialisten in ihrer Umgebung zu unternehmen. „Die Lehrerausbildung der zapatistischen *promotores* ist nicht auf formale Fortbildung beschränkt, sondern das Erlernen des Lehrberufes bildet sich kontinuierlich heraus im Dialog und zum Teil im Streit innerhalb der Gruppen von *promotores*, ihrer Gemeinden, des Erziehungsrates des MAREZ [autonomen zapatistische Kreisstadt] und der lokalen Erziehungskomitees“ (Baronnet, 2012, S. 263–264) sowie Familienangehörigen und Nachbarn. Besonders lehrreich sind in dieser Beziehung Kritiken und Verbesserungsvorschläge, die auf öffentliche von den *promotores* mit ihren Schülern durchgeführte Veranstaltungen folgen (ebd., S. 246).

Die von der Gemeinde ernannten *promotores* sind deren Interessen direkt verpflichtet,¹² im Gegensatz zu den früher dort tätigen Lehrern, die vornehmlich dem Erziehungsministerium unterstanden (ebd., S. 243). Sie erhalten zwar keine institutionalisierte Ausbildung, dafür aber eine kontinuierliche, formelle und informelle Bildung und Ausbildung, die von den direkten Interessenten (Schülern, Eltern, für ihren Unterhalt Zuständigen etc.) immer wieder bewertet und mit neuen Anregungen bereichert wird. Ausbildung und Tätigkeit dieser *promotores* führen nicht zur Bildung von „zapatistischen Erziehungsspezialisten, sondern zu Kultur-Aktivisten, die sich den Regeln der kommunalen Selbstverwaltung verschreiben“ (ebd., S. 267), d.h., sie bleiben in erster Linie aktive Gemeindemitglieder und richten ihre

pädagogische Arbeit an inzwischen mehreren 100 Schulen (Baronnet, 2009, S. 31) auf zapatistische Forderungen und jeweilige Gemeindeinteressen aus. Sie unterscheiden sich, was ihre Ausbildung angeht, auch insofern von konventionellen, in *Normales* ausgebildeten Lehrern, als sie diese in ihren eigenen Gemeinden bzw. regional erhalten und somit nicht potentieller kultureller Entfremdung ausgesetzt sind.

Zapatisten bezeichnen die von ihnen befürwortete und durchgeführte Schulerziehung nicht als interkulturell, sondern als „wahre, tatsächliche“, verstanden als „wirkungsvolle Pädagogik, die die historische und soziologische Wirklichkeit, in der sie leben, mit einbezieht“ (ebd., S. 35).

Dass die zapatistischen ‚Lehrer‘ sich nicht als solche, sondern als *promotores* verstehen, hat bestimmte Gründe. Zum einen wollen sie sich nicht mit der Art von Lehrern vergleichen lassen, die vor der Gründung autonomer Gemeinden dort vornehmlich als Vertreter staatlicher und nationaler Schulbildungsinteressen tätig und mehr am Einkommen sowie politischer Einflussnahme als an der Vermittlung von Schulbildung interessiert waren. Zum anderen gibt die Bezeichnung *promotor* wieder, was die Zapatisten unter Bildung verstehen, nämlich eine den eigenen politischen, kulturellen und sozialen Bedürfnissen und Bedingungen entsprechende, die prinzipiell eingebettet bleibt in die jeweilige Gemeinde, der sie Rechenschaft schuldet und die konstant an ihrer Entwicklung beteiligt ist. In diesem Sinne werden Erziehung und Schulbildung als kontinuierlich in Veränderung begriffene Prozesse verstanden. So wie es für indigene Gemeinden und Kulturen allgemein charakteristisch ist, wird auch in den Schulen vornehmlich in Gemeinschaft gearbeitet.

Die zapatistischen *promotores* sind keine Vorbereiter einer Grundschuleraziehung, die eine kulturell homogene nationale Gesellschaft zum Ziel hat, wie die damaligen *promotores* zu Anfang der für Indigenas konzipierten Bildungspolitik, sondern sie fördern eine politisch und kulturell selbstbestimmte, sich in kollektiver Arbeit weiterentwickelnde und ebenso vollzogene Erziehung von der Schule aus. Schule ist dort, wenn auch ein wesentlicher, aber nicht ausschließlicher Raum gemeinschaftlicher politischer Erziehung.

Im Folgenden wird ein weiteres Beispiel alternativer, von andersartiger Reichhaltigkeit gezeichneter Lehrerbildung beschrieben. Ebenfalls entstanden auf dem Boden der zapatistischen Bewegung in Chiapas, aber nicht beschränkt auf autonome Gemeinden und weniger rigoros in der Ablehnung der Beziehung zu staatlichen Institutionen.

2.3.2 Die ‚induktive, interkulturelle Methode‘ und die Union für eine Neue Erziehung in Mexiko

Eine Gruppe von Erziehern aus verschiedenen indigenen Gemeinden im Bundesstaat Chiapas, die sich zu der Zeit in einem pädagogischen Ausbildungsprozess befanden, schloss sich 1995 in der Union für eine Neue Erziehung in Mexiko (*Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, UNEM*) zusammen, mit dem Ziel einer „grundsätzlichen Neuformulierung der Schulbildung, ausgehend von ihren Inhalten“ (Bertely Busquets, 2007, S. 24). Mit dieser Forderung wandten sie sich an Behörden, an ein anthropologisches Institut (*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS*) und an NGOs in Chiapas. Als erste Aktivität ihres Bildungsprojektes begannen sie mit organischem Anbau von Gemüse in eigenen Schulgärten staatlicher und autonomer Schulen. Aus der Zusammenarbeit mit Anthropologen entstanden weitere Projekte, sowohl was die Lehrerbildung als auch die Herstellung von Unterrichtsmaterialien betrifft. Erzieher, die bisher ohne Abitur waren, bekamen zudem die Möglichkeit, diesen Schulabschluss nachzuholen und danach verschiedene Aus- und Fortbildungskurse zu absolvieren, die mit einem interkulturellen Bildungsansatz arbeiten.

Wie im Fall der Zapatisten handelt es sich auch hier vor allem um ein politisches Bildungsprojekt, das eine „interkulturelle und zweisprachige Erziehung von unten, basierend auf autonomer Selbstverwaltung, offen für die Beteiligung der [indigenen] Gemeinden und ihrer Kultur entsprechend“ (ebd., S. 27) anstrebt. Im Gegensatz zum offiziellen Konzept, das Interkulturalität als Zukunftsvorstellung einer gegenüber kulturellen Unterschieden toleranten Gesellschaft versteht, basiert die ‚induktive, interkulturelle Methode‘ auf einem Interkulturalitätsbegriff, der davon ausgeht, dass Beziehungen zwischen kulturell Unterschiedlichen grundsätzlich Konflikte beinhalten.

In diesem Sinne ist Interkulturalität „nicht etwas, dass in der Zukunft geschaffen werden soll, [sondern das] jetzt und in Amerika seit der [spanischen] Eroberung existiert“ (Gasché, 2008, S. 373–374), denn Interkulturalität beinhaltet nicht nur den Kontakt zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen, sondern auch asymmetrische Herrschaftsbeziehungen. Im Falle der Beziehungen zwischen als Indígenas und Nicht-Indígenas Bezeichneten ist interkulturelle Bildung daher darauf ausgerichtet, dass Indígenas mit entsprechenden Lehrinhalten und -methoden arbeiten, die ihnen diese Art von Herrschaftsverhältnissen bewusst machen und für den Umgang mit ihnen stärken.

Die dafür von Erziehern, Pädagogen, Anthropologen und Linguisten, Mexikanern, Peruanern und einem Schweizer entwickelte ‚induktive interkulturelle Methode‘ ist von Beginn an ein interkulturelles Projekt, bewusst angelegt und durchgeführt in kollektiver Arbeit zwischen Indígenas und Nicht-Indígenas, sodass

entsprechende Konflikte gemeinsam gelebt und bearbeitet werden können. Ausgangspunkt der Methode sind die jeweiligen politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen und Bedürfnisse der Gemeinden und Regionen indigener Bevölkerung. Auf der Grundlage indigenen Wissens und Techniken werden ‚von unten‘ pädagogische Strategien entwickelt, die die Verbindung mit anderen Arten von Wissen und Techniken ermöglichen und gleichzeitig kritisch hinterfragen. Auf diese Weise wird ‚lokales‘ Wissen dem von der Schule bisher einzig legitimierte Wissen gleichgestellt.

Später schlossen sich der UNEM auch von ihr Unabhängige Erzieher (*Educadores Independientes*) an, die gemeinsam in verschiedenen Kursen in Pädagogik und juristischen Grundlagen (mex. Verfassung, ILO Konvention 169) für interkulturelle Bildung ausgebildet wurden. Dort entwickelten sie für die MII spezifische Unterrichtsmaterialien, die sogenannten ‚Karten zum Selberlernen‘ (*Tarjetas de Autoaprendizaje*), inzwischen weiterentwickelt zu ‚Karten zum Selber- und Miteinanderlernen‘ (*Tarjetas de Auto-interaprendizaje*). Es handelt sich dabei um von den Lehrern selbst illustrierte und mit Texten ausgestattete doppelseitige Karten, entweder in indigener oder in spanischer Sprache, je nach dem Themenbereich, der mit der Karte bearbeitet werden soll. Jedes auf den Karten dargestellte Thema wird von den Schulkindern mittels einer bestimmten Aktivität erarbeitet, die im Alltag oder bei festlichen Anlässen Teil der außerschulischen Aktivitäten der Kinder ist und indigenes Wissen und Fertigkeiten vermittelt. Auf diese Weise erhalten indigene Lerninhalte und -methoden Einzug in den Schulunterricht, wo sie im folgenden Schritt mit Kenntnissen aus anderen Kulturen verglichen und erweitert werden.

Die auf diese Weise ausgebildeten Erzieher aus unterschiedlichen indigenen Gruppen in Chiapas arbeiten dort in offiziellen und autonomen Grundschulen und sind gleichzeitig in der Weiterbildung für indigene Lehrer/Erzieher in staatlichen Schulen und Kindergärten in Chiapas und vier anderen Bundesstaaten tätig.¹³ Diese berufsbegleitenden Fortbildungskurse dauern jeweils ein Jahr und werden in drei auf das Jahr verteilten mehrtägigen Workshops durch zwei Erzieher der UNEM oder ihr angeschlossene Erzieher vertieft. Verantwortliche Ausbilder sind aus jeweils einem/er Indígena und Nicht-Indígena bestehende Teams. Diese Art von interkulturellen Teams stellt eine neue Arbeitsweise dar, in der immer wieder kulturelle Unterschiede und ihre historische und politische Bedeutung thematisiert werden, um ein Bewusstsein für daraus herrührende Konflikte und gleichzeitig entsprechende Unterrichtsvorschläge zu entwickeln.

Als erstes lernen die an den Fortbildungskursen teilnehmenden Lehrer in den Gemeinden, in denen sie tätig sind und aus denen sie häufig auch stammen, mit ethnographischen Techniken dortiges Wissen – besonders im Bereich Landwirtschaft, Handwerk, soziale Organisation und Rituale – zu systematisieren und

schriftlich festzuhalten, um in einem zweiten Schritt entsprechende Unterrichtspläne und Materialien zu entwickeln.¹⁴ Zur ‚induktiven interkulturellen Methode‘ gehört ein spezifischer Studienplan, der die schrittweise Verknüpfung indigener und vom offiziellen Studienplan vorgeschriebener Inhalte ermöglicht. Die während der ethnographischen Studien entwickelten Beziehungen zu Eltern, Spezialisten und anderen Gemeindemitgliedern werden auch später aufrechterhalten, indem sie sowohl als außerschulische ‚Lehrer‘ wie auch als Mit-Bewerter der schulischen Arbeitsweise und Lernfortschritte der Kinder beteiligt werden.

Die Tatsache, in dieser Art von Fortbildung gemeinsam mit mexikanischen Indigenas anderer Kulturen und Sprachen zu arbeiten und zu lernen, eröffnet vielfältige Möglichkeiten, Gemeinsames und Unterschiedliches voneinander kennenzulernen, eigenes Wissen und Erfahrungen zu hinterfragen und zusammen neue Kenntnisse zu entwickeln. Teil der Weiterbildung ist der schriftliche Ausdruck der eigenen Sprache, was auch dialektale Unterschiede mit einschließt. In dieser Weise wird die indigene Sprache nicht nur im Unterricht benutzt, sondern auch zum Objekt systematischer Bearbeitung für Lehrer und Schüler.

Wie im Falle der zapatistischen *promotores* ist es auch für die der UNEM angehörenden und ihr nahe stehenden unabhängigen Erzieher und die von ihnen weiterzubildenden Lehrer Bedingung, dass sie entweder aus der Gemeinde stammen, in der sie tätig sind, oder bereit sind, dort zu leben und am Gemeindeleben aktiv teilzunehmen. Diese Voraussetzung trägt dazu bei, dass die Lehrer eine ambivalente Haltung zwischen ihrer Herkunft und Zugehörigkeit zu einer indigenen Gemeinde und Kultur einerseits und ihrer intellektuellen, d.h. nicht physischen Arbeit bzw. Anstellung in einer staatlichen Institution andererseits nicht entwickeln bzw. zu problematisieren und abzubauen beginnen.

Die Problematik ambivalenter Identifizierungen indigener Lehrer und Lehrerinnen wird im Folgenden anhand von inter- und intrakulturellen Unterschieden verdeutlicht.

3. Interkulturelle Bildung als Teil des persönlichen Werdegangs

Im Sinne eines Interkulturalitätsbegriffs, der die mit interkulturellen Unterschieden einhergehenden Konflikte als grundlegend erachtet, sind vor allem die eigenen Schüler- und Lebenserfahrungen der heutigen Lehrer und Lehrerinnen ein wichtiges Indiz für ihr Verständnis des Umgangs mit kulturell Unterschiedlichen.

Sowohl die Initiativen für die Gründung und Anerkennung indigener *Normales* als auch besonders die alternativen, zum Teil außerinstitutionellen Aus- und Fortbildungsprogramme für indigene Lehrer bzw. *promotores* machen deutlich, wie wenig es bisher gelungen ist – trotz gegenteiliger Pläne und Verlautbarungen von

staatlicher Seite –, in Schulen und Lehrerausbildungseinrichtungen eine Bildung zu gewährleisten, die den in Mexiko lebenden indigenen Völkern gerecht wird. Das betrifft sowohl den Gebrauch ihrer Sprachen als auch die inhaltliche Behandlung kulturspezifischer Kenntnisse, Techniken und Lernformen.

Die älteren unter den heutigen Lehrern sind häufig die ersten ihrer Familien, die eine Berufsausbildung erhalten haben, während unter den jüngeren viele Söhne und Töchter von Lehrern sind.¹⁵ Besonders erstere hatten vielfältige Schwierigkeiten zu überwinden. Auch wenn inzwischen in den meisten Dörfern Grundschulen eingerichtet sind, gibt es längst nicht überall weiterführende Schulen. Das bedeutet, dass Kinder oder Jugendliche mit etwa zwölf Jahren gezwungen sind, entweder täglich in einen anderen, größeren Ort zu gehen oder zu fahren bzw. dort Unterkunft suchen müssen. Die daraus resultierende Trennung von ihren Familien und das Leben in einem fremden kulturellen und sozialen Umfeld, wo die eigenen finanziellen Schwierigkeiten noch deutlicher werden, ist belastend für das Selbstwertgefühl und damit auch für die schulischen Leistungen.

Schwerwiegender aber ist die Diskriminierung gegenüber Indígenas, ihren Sprachen und Kulturen, womit sie meist vom ersten Schultag an konfrontiert werden, wenn mit ihnen in einer Sprache gesprochen wird, die sie oft überhaupt nicht verstehen und gleichzeitig ihre eigene missachtet wird. Auch wenn die Lehrer ihre Sprache beherrschen, sind sie in den meisten Fällen nicht vorbereitet oder gewillt, sie als Unterrichtssprache zu benutzen, sondern höchstens, um einzelne Begriffe oder Worte zu übersetzen, die ihren Schülern das Verständnis bestimmter schulischer Inhalte erleichtern können. Schule ist im Allgemeinen immer noch synonym für ausschließliche Verwendung der spanischen Sprache, im Unterricht, unter den Lehrern und im Umgang mit den Eltern.

Die Erfahrungen, aus sprachlichen Gründen diskriminiert zu werden, haben dazu geführt, dass viele Eltern nicht mehr in ihrer Muttersprache mit ihren Kindern reden und dagegen sind, dass sie in der Schule in indigenen Sprachen unterrichtet werden, weil sie der Meinung sind, dass sie so nicht genügend Sprachkompetenz im Spanischen, der Sprache der politisch, ökonomisch und kulturell dominierenden Bevölkerung, erreichen. Die von den historischen Bedingungen erzwungene kulturelle Entfremdung spiegelt sich sowohl im persönlichen als auch im beruflichen Bereich wider und überträgt sich von einer Generation auf die nächste, wobei Kinder von Lehrern, die später selbst Lehrer werden, besonders davon betroffen sind. Denn sie haben nicht nur Erfahrungen von Diskriminierung verinnerlicht, sondern sind auch beruflich dazu angehalten, die Entfremdung und Negation der eigenen Identität und damit die ‚Bereitschaft‘ zu diskriminieren und diskriminiert zu werden fortzuführen. Eine indigene Lehrerin hat es so ausgedrückt:

„Beherrschung und Verfolgung haben im Laufe der Jahre Spuren in vielen Generationen von Indigenas hinterlassen und als Konsequenz die Negation der Identität hervorgebracht, die sich in der Verneinung der indigenen Sprache manifestiert, in Schüchternheit, Schweigen, dem Gefühl der Unterlegenheit, und anderes mehr“ (Bertely Busquets & REDIIN, 2011, S. 160).

Es ist nicht ungewöhnlich, dass spätere Lehrer zunächst in anderer Form für ihr Einkommen und das ihrer Familien tätig sein mussten, bis sie in der Lage waren, zumindest für die Zeit ihrer Berufsvorbereitungskurse von dieser Verpflichtung befreit zu sein. Auch hatten viele zunächst andere Berufswünsche und haben eventuell entsprechende Studien begonnen, bis die finanziellen Verhältnisse einen entsprechenden Studienabschluss nicht mehr ermöglichten oder sie keine Arbeit im erlernten Beruf fanden. Diese Erfahrungen mit lehrerfremden Tätigkeiten und entsprechenden Bevölkerungsgruppen sowohl innerhalb als auch außerhalb des indigenen kulturellen Umfelds führen zu verschiedenartigen Kenntnissen inter- und intrakultureller Unterschiede und deren möglichen Folgeerscheinungen sowohl persönlicher wie auch sozialer und politischer Ausprägung (Keyser, 2009). Aber auch als Lehrer, die im Laufe ihrer Dienstjahre an verschiedenen Schulen in zum Teil kulturell sehr unterschiedlichen Orten tätig werden, sammeln sie reichhaltige Erfahrungen und erlangen eine besondere Sensibilität, was kulturelle Unterschiede angeht. So berichtet ein Grundschullehrer: „Ich habe viel gelernt aus all diesen Erfahrungen, sowohl persönlichen wie beruflichen. ... Ich kann sagen, dass ich gelernt habe, besser mit meinen Schülern umzugehen und was die sozialen Beziehungen in meinem Dorf angeht“ (Keyser, 2009, S. 234).

Zu den zuvor erwähnten, im sprachlichen und sozialen Bereich angesiedelten Problemen kommen erzieherische hinzu. Die in indigenen Kulturen vorherrschenden gemeinschaftlichen und auf Gegenseitigkeit basierenden Arbeitsweisen stehen im Gegensatz zu dem individuell orientierten Leistungsverhalten. Während sie als Kinder in der Familie und Dorfgemeinschaft gelernt haben, bei den unterschiedlichsten Tätigkeiten entsprechend der eigenen Fertigkeiten und Interessen mitzuhelfen, selbstständig dabei auftretende Probleme zu lösen, mittels Beobachtung und weniger sprachlicher Intervention zu lernen, werden sie in der Schule damit konfrontiert, dass man einander beim Lernen nicht helfen darf, dass nur individuelle Erfolge gemessen werden, dass Aufgaben vom Lehrer gestellt werden und man als Schüler kein Recht auf Mitgestaltung des Lernprozesses hat und in vielen Fällen gar nicht weiß, was das Ergebnis davon sein wird.¹⁶ Zudem wird der Sprachkompetenz sehr viel mehr Wert beigemessen als der Fähigkeit zu beobachten und Anderen zuhören zu können.

In indigenen Kulturen gelten Gemeinschaftsarbeit und Feste, was in vieler Beziehung ähnlich ist, traditionell als Lernorte, wo Menschen unterschiedlichen Alters

und verschiedenartiger Kenntnisse miteinander an einem gemeinsamen Ziel arbeiten und dabei voneinander lernen. Diese Art von Lernprozessen ist in staatlichen Lehrplänen nicht vorgesehen, sehr wohl aber in den oben beschriebenen ‚von unten‘ konzipierten.

Wenn staatlich ausgebildete und angestellte Lehrer damit konfrontiert werden, dass diese Art von Erziehung auch in Schulen potentiell möglich ist, setzt ein tiefgehender Umlernprozess ein, der ihre eigene ambivalente Schulerziehung bewusst und zum Diskussionsgegenstand macht und damit auch ihre Selbst- und Fremdidentifizierung als Indigenas. Wenn sie bislang der ‚von oben‘ übernommenen Meinung waren, dass Unterrichtsinhalte und Methoden immer ‚von außen‘, d.h. aus der national dominierenden Kultur kommen müssen, stellen sie jetzt erstaunt fest, dass „wir alles, was wir zur Veränderung der Schulbildung in indigenen Gebieten brauchen, selber haben“ und nicht vom Erziehungsministerium erwarten müssen (REDIIN, 2012). Damit sind sowohl Inhalte als auch Lernstrategien gemeint.

Der Schritt von der Ausführung kulturell homogenisierender Erziehungsprogramme zur Entwicklung eigener indigenen Lebensumständen und Bedürfnissen entsprechender Projekte ist problematisch, weil er viel vorher Erlerntes in Frage stellt, aber gerade deswegen ist dieser Schritt auch grundlegend für notwendige Veränderungen im mexikanischen Erziehungssystem, soweit es einen interkulturellen Anspruch vertritt.

Zusammenfassung und Ausblick

Grundschulerziehung und Grundschullehrerausbildung sind eng miteinander verknüpft, erstens da Lehrer ihre ersten Schulerfahrungen als Schüler machen, was sie zeitlebens – auch in ihrer späteren Berufstätigkeit – prägt. Zweitens müssen sie sich als Lehrer ständig den neuen Schülergenerationen und deren Bedürfnissen bzw. den Veränderungen in den entsprechenden Studienplänen stellen. Daher befinden sich Lehrer kontinuierlich in Weiterbildungsprozessen oder zumindest wäre dies wünschenswert, um die sich verändernden Lebensbedingungen in der Gesellschaft in der Ausübung ihres Berufes zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang kommt es zu Bildungsreformen ‚von oben‘ und alternativen Bildungsprojekten ‚von unten‘, in diesem Fall, um den vielfältigen kulturellen und damit einhergehenden sozialen Unterschieden in der mexikanischen Gesellschaft Ausdruck zu geben und für entsprechende Veränderungen zu kämpfen. Am Beispiel der von Indigenas gegründeten und später vom Staat mit veränderten Lehrplänen anerkannten *Normales* werden die dem Verhältnis zwischen beiden Teilen zugrunde liegenden Machtverhältnisse deutlich. Nachdem der interkulturelle Dialog zwischen Vertretern der indigenen *Normales* und des Erziehungsministe-

riums über die praktische Anwendung des seit 2001 in der Verfassung etablierten Rechtes auf eine der eigenen Kultur entsprechenden Schulbildung gescheitert war, wurde ein Studienplan eingeführt, der die Respektierung kultureller Unterschiede und den interkulturellen Dialog zwar als Weg sozialer Veränderungen propagiert, aber nicht praktiziert.

Diese Diskrepanz zwischen Wort und Tat war schon 1996 deutlich geworden als unter großen politischen, kulturellen und sprachlichen Schwierigkeiten Vertreter der zapatistischen Bewegung und der Regierung ein Abkommen unterzeichneten, das indigenen Völkern u.a. das Recht auf eine selbstbestimmte und den eigenen Bedürfnissen entsprechende Schulbildung zugestand, das aber in der Praxis von Regierungsseite nicht eingehalten wurde. Trotzdem ist dieses Abkommen ein Vorläufer der späteren Verfassungsänderungen. Das bedeutet, dass Initiativen und Forderungen von indigener Seite rechtliche Veränderungen bewirken können und in autonomen Verwaltungsgebieten wie in Teilen des Bundesstaates Chiapas auch verwirklicht werden, aber auf nationaler Ebene immer wieder Rückschläge erleben.

Diese zum großen Teil gegenläufigen Bewegungen sind letztlich der Motor für notwendige und teilweise auch gelungene Veränderungen im Bereich interkultureller Bildung allgemein und der Lehrerausbildung im Besonderen. Auch wenn inzwischen verschiedene rechtliche Grundlagen geschaffen wurden, stehen einem Öffnungsprozess, der unterschiedliche Bildungsvorstellungen oder Curricula offiziell anerkennen und damit zur Chancengleichheit in der Schulbildung beitragen könnte, noch immer große, von der jeweiligen Regierung legitimierte Hindernisse entgegen.

Anmerkungen

1. Die Anzahl der indigenen Sprachen in Mexiko ist umstritten und hängt davon ab, ob die jeweils angewandten Kriterien zur Klassifizierung als Sprache oder als Dialekt führen. In diesem Fall handelt es sich um die für die Volkszählung maßgebliche Anzahl. Der Zensus von 2010 belegt, dass ca. 6,9 Mio. Personen über drei Jahre eine indigene Sprache sprechen. Das entspricht 6,6 Prozent dieser Altersgruppe an der Gesamtbevölkerung Mexikos (INEGI, 2010, S. 60, 62).
2. Insgesamt handelt es sich um 15,7 Mio., davon sind 6,6 Mio. nach dem sprachlichen Kriterium offiziell als Indígenas anerkannt, und weitere 9,1 Mio. bezeichnen sich selbst als solche, auch wenn sie keine indigene Sprache sprechen. In einzelnen Bundesstaaten, wie z.B. Michoacán, betrug der indigene Bevölkerungsanteil nach rein sprachlichen Kriterien beim Zensus 2010 3,5 Prozent, während 14,6 Prozent sich selbst als Indígenas einschätzten, d.h. etwa vier Mal soviel. Dieser Trend ist in allen Bundesstaaten zu beobachten (INEGI, 2010, S. 62, 67).
3. Übersetzungen aus anderen Sprachen ins Deutsche wurden von der Autorin vorgenommen.

4. Die Bezeichnung *promotor* bezieht sich auf jemand, der bestimmte Dinge fördert und/oder Veränderungen einführt. In diesem Fall handelt es sich um Förderer der Schulbildung, aber ohne eine spezifische Lehrerausbildung.
5. In Mexiko besteht die Grundschule aus sechs Jahren, die weiterführende Mittelschule (*secundaria*) umfasst drei Jahre und ist Voraussetzung für den Eintritt in eine Oberstufe (3 J.), deren Abschluss wiederum den Universitätszugang ermöglicht. In den 1960er Jahren und auch später noch war es besonders in indigenen Bereichen häufig der Fall, dass Grundschulabgänger weit älter waren als es diesem Schulniveau entsprach. Gleichzeitig bedeutete das auch, dass zum Teil noch nicht 18-Jährige schon als Lehrer eingestellt wurden.
6. Um das Ziel einer sprachlich homogenen, d.h. spanisch sprechenden Bevölkerung zu erreichen, wurden Lehrer vorzugsweise in Gebieten eingesetzt, in denen ihre eigene indigene Sprache nicht gesprochen wurde, oder wo sie zumindest keine persönlichen Beziehungen zu den Einwohnern hatten.
7. Mexiko übernimmt nach der Unabhängigkeit von Spanien im 19. Jahrhundert aus Europa die zuerst in Frankreich geschaffene institutionelle Trennung zwischen Universitätsstudium und Lehrerausbildung (Baronnet, 2010, S. 250).
8. Auf Kreis-, Landes- und Bundesebene sind die entsprechenden Behörden verpflichtet, „Bildungsprogramme mit regionalem Inhalt zu definieren und auszuarbeiten, die das kulturelle Erbe der Völker anerkennen, basierend auf den entsprechenden Gesetzen und in Beratung mit den indigenen Gemeinden“ (Art. 2 der Verfassungsänderung von 2001). Im Art. 7 wurde festgelegt, dass „Sprecher indigener Sprachen das Recht haben, in den Bildungsniveaus, die der Schulpflicht unterliegen, sowohl in ihrer eigenen Sprache als auch in Spanisch unterrichtet zu werden“ (Verfassungsänderung von 2001, vgl. auch die ILO-Konvention 169, Art. 27, 1–3).
9. Die große Mehrheit der indigenen Bevölkerung in Michoacán sind p’urhepecha. Allerdings studieren in der *Normal* ebenso Nahuas, Otomies und Mazahuas, die in diesem Bundesstaat leben.
10. Diese Möglichkeit bestand in jeweils einer Niederlassung in den Bundesstaaten Chiapas, Michoacán, Oaxaca, Puebla und Yucatán. Auch wenn der Beginn dieses Projektes vielversprechend war, konnte es nur für zwei Generationen von Studierenden aufrecht erhalten werden aufgrund institutioneller Schwierigkeiten, eine Alternative zum eigenen Studienplan zu integrieren.
11. Die Autorin dankt Cruz Elena Corona für die Durchsicht dieses Abschnitts und klärende Hinweise.
12. Damit entsprechen sie der zapatistischen Leitidee des ‚gehorchend bestimmen‘ (*mandar obedeciendo*).
13. Zunächst wurden diese Kurse für Studenten der Nationalen Pädagogischen Universität angeboten, seit 2012 sind sie auch für nicht dort studierende Lehrer zugänglich.
14. Zur Bedeutung lokalen und kulturspezifischen Wissens für die Schulbildung in interkulturellen Zusammenhängen siehe González, Moll & Amanti (2005).
15. Der Lehrerberuf ist besonders für einkommensschwache Bevölkerungsgruppen attraktiv, weil der Arbeitsplatz meist noch von vorneherein gesichert ist und damit auch ein regelmäßiges Einkommen.
16. Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez und Angelillo (2003) vergleichen unterschiedliche Traditionen organisierten Lernens in Gesellschaften, in denen Kinder zusammen mit Erwachsenen an verschiedenartigen Aktivitäten teilnehmen, wie es unter Indígenas üblich

ist, mit anderen, in denen Kinder von Aktivitäten Erwachsener zumeist ausgeschlossen sind, beobachtbar besonders in Industriegesellschaften. Für die erste Lerntradition entwickelten sie den Begriff der *Intent Participation* und für letztere das Konzept der *Assembly-line Instruction*.

Literatur

- Acuerdos de San Andrés (1996). Verfügbar unter: <http://www.redindigena.net/leyes/mex/docs/chia/sanandres.html> [11.01.2013].
- Barabas, A.M. (2000). La construcción del indio como *bárbaro*: De la etnografía al indigenismo. *Alteridades*, 10 (19), 9–20.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe ‘Jacinto Canek’. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace*, 53, 100–118. Verfügbar unter: www.cemca.org.mx [09.08.2012].
- Baronnet, B. (2009). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decisio, saberes para la acción en educación de adultos*, 24, 31–37.
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: Las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco Cruz & A. Jablonska Zaborowska (Coord.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245–272). Mexiko: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación zapatista. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.
- Bertely Busquets, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapi (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Vol. 2) (pp. 74–110). Mexiko: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Fondo de Cultura Económica.
- Bertely Busquets, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Mexiko: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bertely Busquets, M. & REDIIN (Coord.). (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Mexiko: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Comboni, S. & Juárez Núñez, J.M. (2001). Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena. *Identidades: Revista de Educación y Cultura*, 5, 45–50.
- Corona Fernández, C.E. (2003). *Formación de profesores desde la diferencia étnica: Experiencia de educación alternativa en la Escuela Normal Indígena de Michoacán*. Unveröffentlichte Dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corona Fernández, C.E. (2004). Las relaciones de poder en la práctica educativa intercultural. La experiencia de la Escuela Normal Indígena de Michoacán. En S. Corona Berkin & R. Barriga Villanueva (Coord.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad* (pp. 66–81). Mexiko: Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corona Fernández, C.E. (2010). Los promotores educativos y el Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista en los altos de Chiapas. *Jornadas de Historia de Occidente*, 31, 185–213.

- Dietz, G. (1999a). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito: Abya-Yala.
- Dietz, G. (1999b). Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 21, 1 (1–3), 35–60.
- Dietz, G. (2000). Entre Estado-nación y comunidad indígena: La identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México. *E.I.A.L. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 11 (2), 93–112.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Coord.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367–379). Quito, Ecuador: Abya-Yala y CIESAS.
- González, N., Moll, L.C. & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Groll, M.v., Keyser, U. & Silva, E. (2013). Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural. In *Elaboración Estado del Conocimiento Área 12: Multiculturalismo y Educación, Subcampo 9*. Mexiko: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, unveröffentlichtes Manuskript.
- Hernández, N. (1980). Los indígenas frente a la educación bilingüe y bicultural. En ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C.) (Coord.), *Primer Congreso Nacional: Los indígenas y su política educativa*. Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, México.
- Hernández, N. (1996). Imagen de los indígenas: Juicios y prejuicios. En U. Klesing-Rempel (Coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales* (pp. 99–110). México: Plaza y Valdés y Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Instituto de la Cooperación Internacional.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática). (2010). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México. Verfügbar unter: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf [01.01.2013].
- Jordá Hernández, J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaá'*. *Lengua e identidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Porrúa.
- Keyser, U. (2009). *Los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena de una comunidad purhépecha*. Unveröffentlichte Dissertation, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Medina Melgarejo, P. (2006). Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: Una larga historia en el debate actual '¡Y... Me fui de bilingüe...!' (Sujetos trasladados). En L. Rosas Carrasco (Coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 359–403). Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- REDIIN (Red de Educación Inductiva Intercultural, Arbeitsgruppe Michoacán). (2012). *Informe 2º Taller presencial*. Cherán, Mich., unveröffentlichtes Manuskript.
- Reyes Sanabria, S. & Vásquez Romero, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Trace*, 53, 83–99. Verfügbar unter: www.cemca.org.mx [09.08.2012].
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175–203.
- Sánchez Flores, A.M. (2007). *Educación intercultural en La Huasteca potosina: La formación de profesores indígenas bilingües en Tamazunchale, SLP*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades, Tesis de Licenciatura en Antropología.
- Schmelckes, S. (Coord.). (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Mexiko: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Vargas, M.E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964–1982)*. Mexiko: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Vázquez León, L. (1992). *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*. Mexiko: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.



Die Bildungsreformen Boliviens: Der Weg der bilingualen interkulturellen Grundschulbildung vom Lande in urbane Migrantenstadtteile

Utta von Gleich

Universität Hamburg

Abstract

The article presents an overview of multilingualism in Bolivia and analyzes how the educational reforms carried out in different phases throughout the twentieth century have tried to include the still excluded indigenous population into the educational system. This social transformation is due to indigenous grassroots movements in the Andean countries and their claims making towards their respective governments. The homogenization through the dominant Spanish languages fails, and since the nineties step by step bilingual intercultural pilot projects succeed in developing an extension of intercultural bilingual primary education as an educational right recognized in the constitutions and educational laws of the Andean countries; however, the implementation of this right is not completely fulfilled. As the article analyzes, Bolivia makes a further step, introducing intercultural and multilingual basic education for all Bolivians.

Einleitung

Bolivien ist ein multiethnisches, multikulturelles und mehrsprachiges Land, in dem die mehrsprachige Erziehung bislang nur ein Privileg der europäisch orientierten Eliten war, d.h. Spanisch in Kombination mit Englisch, Französisch oder Deutsch.

Die Mehrsprachigkeit der indigenen Bevölkerung, die immerhin ca. 70 Prozent der Gesamtbevölkerung darstellt, wurde im Bildungssystem bis in die 1980er Jahren ignoriert bzw. unterdrückt. Erst mit der politischen Mobilisierung der indigenen Basisgruppen (vgl. Ströbele-Gregor, 2004) haben einige Länder (z.B. Bolivien, Chile, Ecuador, Kolumbien) dem Drängen nach Anerkennung des multikulturellen, multilingualen, ethnischen Pluralismus auf Verfassungsebene Rechnung getragen (vgl. Gleich, 1989, 1998a, b, 2010). In diesem Zusammenhang geht Bolivien noch

einen Schritt weiter und sichert sogar allen Bolivianern, sowohl in ländlichen Regionen als auch in urbanen Zentren, mit dem neuen Bildungsgesetz von 2010 eine interkulturelle mehrsprachige Grundbildung zu.¹ Dieses Gesetz verlangt für alle Bolivianer die interkulturelle mehrsprachige Grundbildung, nicht nur auf dem Lande, sondern auch in urbanen Zentren. Das Projekt der *Acción Andina de Educación* (AAE)² hat bereits 2008 im Vorfeld innovative bilinguale interkulturelle Bildung für quechwasprachige³ Migrantenkinder in Sucre, der Hauptstadt Boliviens, mit großem Erfolg eingeführt. Die staatliche Implementierung dieses Gesetzes mit einem neuen Curriculum hat hingegen erst Mitte 2013 begonnen.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht das AAE-Projekt interkultureller bilingualer Grundschulen für quechwasprachige Migrantenkinder in städtischen Ballungsräumen Boliviens aus dem ländlichen Raum. Es ist ein Beispiel dafür, wie lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Grundbildung in städtischen Gebieten erfolgreich gefördert werden kann.

Indigene Migration vom Land in die Städte ist in Lateinamerika seit Mitte des 20. Jahrhunderts verstärkt zu beobachten. Sie hat sowohl die ländlichen Herkunftsregionen als auch die aufnehmenden urbanen Zentren maßgeblich verändert. Indigene Organisationen und Sozialwissenschaftler sehen in diesen Migrationsbewegungen eine Gefahr des Verlustes von Kultur, Sprache und Tradition. In vielen lateinamerikanischen Städten sind Indigene mit sozialer Ausgrenzung konfrontiert, mit der Folge, dass sie sich gezwungen fühlen, ihre Identität als Indigene in der Öffentlichkeit aufzugeben. Dies macht sich u.a. in den fehlenden Bildungsangeboten zum Erhalt mitgebrachter Sprachen bemerkbar.

Vor diesem Hintergrund und zum besseren Verständnis gibt der vorliegende Beitrag im ersten Teil zunächst einen Überblick über die soziokulturellen Rahmenbedingungen (Abschnitt 1), die Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik in Bolivien (Abschnitt 1.3) sowie die Entwicklung des Bildungswesens (Abschnitt 2).

Ziel des Beitrags ist es aufzuzeigen, wie sich die Bildungsreformen des 20. Jahrhunderts in verschiedenen Etappen bemüht haben, die benachteiligten indigenen Bevölkerungsteile in das staatliche Bildungswesen einzubeziehen. Damit wird das Warum und die Notwendigkeit einer kultur- und sprachspezifischen Grundbildung erklärt. Im 21. Jahrhundert wird die Dringlichkeit kultur- und sprachspezifischer Bildungsprogramme für indigene Migrantenkinder in städtischen Ballungsräumen erkannt und nach neuen Lösungen gesucht.

Daher wird im zweiten Teil des Beitrags das Projekt ‚Bilinguale interkulturelle Bildung in urbanen Kontexten in Sucre‘ (*Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos de Sucre*) der lokalen NGO *Acción Andina de Educación* (AAE) vorgestellt (Abschnitt 3), das bereits in einer Pilotphase (2006–2008) und in der ersten Phase (2008–2012) innovative Maßnahmen bilingualer interkultureller Bil-

derung für quechua-sprachige Migrantenkinder in Sucre, der Hauptstadt Boliviens, mit großem Erfolg eingeführt hat, um eine kultur- und sprachspezifische Grundbildung zu ermöglichen.

1. Das soziolinguistische Profil Boliviens

1.1 Die Gesamtbevölkerung Boliviens

Nach ersten vorläufigen Ergebnissen des Zensus von 2012 (Nachricht vom 14.06.2013 in *Los Tiempos*) hat sich die Gesamteinwohnerzahl seit 2001 von rd. 8,2 Mio. um 20 Prozent auf insgesamt rd. 10,4 Mio. erhöht. Die größte Bevölkerungszunahme (37 %) verzeichnet das Department Santa Cruz, hauptsächlich auch durch Migration aus dem Hochland, gefolgt von La Paz mit 17 Prozent, Cochabamba mit 33 Prozent, Potosí (798.664 EW) und Chuquisaca (600.728 EW) mit nur jeweils 13 Prozent und Tarija mit 30 Prozent (Grenzdepartment zu Argentinien). Detaillierte Auswertungen gibt es noch nicht, daher wird in den folgenden Ausführungen der Zensus von 2001 zugrunde gelegt.

Der Rückgang der ruralen Bevölkerung von ca. 73 Prozent (1950) auf 37 Prozent (2001) und das entsprechende Anwachsen der urbanen Bevölkerung auf 62,4 Prozent erscheinen zunächst als Vereinfachung für die Bereitstellung des formalen Grundschulangebots. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch die zunehmende Mehrsprachigkeit (indigene Sprache mit Spanisch) gerade in den urbanen Zentren ins Gewicht, während bis in die 1980er Jahre der größte Anteil der indigenen monolingualen Sprecher auf dem Lande lebte und dort schulisch versorgt werden musste und es wenige zweisprachige Schulkinder in städtischen Siedlungen gab (Albó, 1995, 2002).

1.2 Die ethnische Zugehörigkeit

Bolivien hat in der Volkszählung von 2001 zusätzlich zu den Fragen nach Sprachbeherrschung die Selbstzuschreibung zu einer ethnischen Gruppe eingeführt. Es ist bemerkenswert, dass sich 62 Prozent der Bolivianer als zu einer indigenen Ethnie zugehörig einstufen, davon 30 Prozent als Ketschua, 25 Prozent als Aymara und weitere 6 Prozent zu einer der zahlreichen Ethnien im Chaco und im Amazonasgebiet. Insgesamt wurden 36 indigene Sprachen in Bolivien gesprochen.⁴

Die Tabelle 1 zeigt, dass in allen neun Departments indigene Sprachen gesprochen werden, aber zweifelsohne weisen Cochabamba, Chuquisaca, La Paz, Oruro und Potosí den stärksten Anteil an indigenen Sprechern auf.

Tabelle 1: Ethnische Selbstzuordnung nach der Volkszählung von 2001

Departments	Insgesamt	Ketschua	Aymara	Guaraní	Chiquitano	Mojeño	Andere Ethnie	Keine
Chuquisaca	308.386	188.427	3.873	7.955	394	285	1.270	106.182
La Paz	1.501.970	117.587	1.027.890	3.924	1.303	1.554	11.160	338.552
Cochabamba	900.020	595.629	62.780	3.018	1.533	1.852	4.449	230.759
Oruro	250.983	89.699	93.739	288	108	64	1.576	65.509
Potosí	414.838	319.903	26.283	335	136	49	1.141	66.991
Tarija	239.550	29.910	6.377	6.590	551	172	3.575	192.375
Santa Cruz	1.216.658	206.417	48.040	55.042	107.104	13.218	26.281	760.556
Beni	202.169	6.831	7.280	1.065	1.007	25.714	24.320	135.952
Pando	30.418	1.238	1.619	142	80	395	1.465	25.479

Quelle: Barié, 2004.

1.3 Status und Verteilung der Sprachen in Bolivien

Die Verfassung von 1995 legte noch keine offizielle Staatssprache⁵ fest. De facto war aber Spanisch die Amtssprache; es bestand also eine spürbare Asymmetrie des Status und Prestige (sehr oft Diglossie genannt nach den Begriffen von Fishman, 1991) zwischen den indigenen Sprachen und Spanisch, obgleich ein Antidiskriminierungsgesetz die Sprecher indigener Sprachen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten schützt, besonders vor Gericht.

Ganz eindeutig definierte erstmalig die Bildungsreform von 1994 die obligatorische Verwendung von Aymara, Ketschua und Guarani in der bilingualen interkulturellen Grundschule. Hinzu kommt das wenig bekannte Dekret Nr. 25894, das die bolivianische indigene Basisbewegung im Jahre 2000 dem damaligen Präsidenten General Banzer abgerungen hat. Demnach erhielten 25 indigene Sprachen einen offiziellen Status und wurden in der Grundschulbildung obligatorisch.

Erst in der Verfassung von 2009 (Bolivia, 2007) werden in Art. 5 I das Spanische und alle 36 indigenen Sprachen Boliviens zu offiziellen Sprachen erklärt.

Darüber hinaus verpflichtet der Art. 5 II die plurinationale Regierung und die Verwaltungen auf der Ebene der Departments, mindestens zwei offizielle Sprachen zu benutzen, d.h. die spanische Sprache und eine weitere (indigene) Sprache, je nach Erfordernis, Angemessenheit und Wunsch der lokalen Bevölkerung. Auch die

autonomen Regierungen müssen die regionalen Sprachen zusammen mit Spanisch verwenden.

Wesentlich wirksamer für die Durchsetzung der früheren Bildungsreformen waren jedoch internationale Abkommen, wie die Ratifizierung der Konvention 169 der ILO (*International Labour Organisation*) durch das Parlament bereits im Jahre 1991 und die Unterzeichnung der Beschlüsse der Weltbildungskonferenz von 1990 und das Grundrecht auf Bildung als Teil der Menschenrechte. Die ILO-Konvention 169 garantiert u.a. eine kultur- und sprachspezifische Bildung für ethnische Gruppen innerhalb eines Staates im völkerrechtlichen Sinne, während die Weltbildungskonferenz eine 8-jährige Grundbildung bzw. eine 10-jährige, wenn man die Vorschulerziehung berücksichtigt, fordert.

Das neue staatliche Bildungsgesetz von 2010 (Bolivia, 2010: *Nueva Ley de Educación Nacional*) fordert die *Mehrsprachigkeit für alle Bolivianer*, Spanisch und eine indigene Sprache und dazu eine Fremdsprache, wie in Abschnitt 2 noch ausführlicher erläutert wird.

Das allgemeine Gesetz über die sprachlichen und kulturellen Rechte (Bolivia, 2012: *Ley General de Derechos Lingüísticos y Culturales*), ratifiziert im August 2012, bestimmt nicht nur den Status der Sprachen untereinander, sondern auch ihre Verwendung in den zentralen gesellschaftlichen Bereichen (Bildung, Gesundheit, Verwaltung, Gerichtsbarkeit und Massenmedien) sowie die Förderung und Modernisierung der indigenen Sprachen, die Erforschung, Diffusion und Revitalisierung in einem eigenen nationalen Forschungsinstitut und darüber hinaus die Finanzierung all dieser Maßnahmen durch den plurinationalen Staat. Außerdem hat Bolivien als erster lateinamerikanischer Staat die *UN-Konvention für die Rechte der Indigenen Völker* kurz nach deren Verabschiedung am 13. September 2007 mit den Stimmen von 143 der 192 UNO-Mitgliedstaaten, darunter auch Deutschland, angenommen. Der juristische Schutzschirm für die indigenen Sprachen ist damit also weit gespannt.

Bedrohung und Schwund der indigenen Sprachen sind in der Tabelle 2 selbst bei den größeren Sprachgruppen – Quechua und Aymara – deutlich zu erkennen. Ausführliche Analysen über kleinere moribunde und ausgestorbene Sprachen sind in Crevels (2002), Adelaar (2007), Adelaar und Muysken (2004), López (2006), Sichra (2009, 2013) und Plaza (2012) zu finden. Der Sprachwechsel von der Einsprachigkeit in indigenen Sprachen über Mehrsprachigkeit mit Spanisch zur Einsprachigkeit in Spanisch bedroht die indigenen Sprachen und reduziert die Zweisprachigkeit, die noch im Zensus von 1992 zugenommen hatte; sie bleibt nicht mehr stabil bzw. nachhaltig. Hauptgründe hierfür sind die Nichtweitergabe der indigenen Muttersprachen der Eltern an die Kinder, besonders in der Migration, und

das nicht ausreichende bilinguale Schulangebot sowie die unzureichende funktionale Verwendung im öffentlichen Leben.

Tabelle 2: Die Entwicklung der Sprecherzahlen zwischen 1976 und 2001

Volkszählungen/Zensus	1976		1992		2001	
	Tsd.	%	Tsd.	%	Tsd.	%
Es beherrschen:						
Spanisch	3.210	78,8	4.594	87,4	6.094	87,7
Ketschua	1.594	39,7	1.806	34,3	2.119	30,5
Aymara	1.156	28,8	1.238	23,0	1.459	21
Andere indigene Sprachen	51	1,1	85	1,6	9,7	1,4
Spanisch als Monolinguale	1.508	36,3	2.203	41,7	3.252	46,8
Indigene als Monolinguale	944	20,4	608	11,5	771	11
– Ketschua	569	13,7	428	8,1	772	11,1
– Aymara	315	7,6	169	3,2	2.835	4,8
Ketschua & Aymara	53	1,3	s/d.	s/d.	s/d	s/d
– Andere indigene Sprachen	7	0,2	11	0,2	s/d	s/d
Bilinguale: Indigene Sprache und Spanisch	1.961	42,5	2.434	45,7	2.835	40,8
Stichprobe insgesamt	4.613,2*		5.325,7**		6.948,6**	

Quellen: Zensus von 1976 und 1992 (Albó, 1995; Sichra, 2009). Anmerkung: * alle; ** ab 6 Jahren.

2. Die Entwicklung des Bildungswesens für die indigene Bevölkerung

Die Grundschulbildung für die indigene Bevölkerung war bis in das 20. Jahrhundert ein Stiefkind sozialer Reformen. Amalia Anaya (2001), die ehemalige Vizeministerin für die Grundbildung in den 1990er Jahren und zweifellos die dezidierteste Befürworterin der interkulturellen bilingualen Erziehung in Lateinamerika unterscheidet drei verschiedene Etappen: (1) Warisata, (2) die Reform von 1952, (3) die Vorbereitung und Durchführung der Bildungsreform von 1994, die sie bis 2003 wesentlich mitgestaltet hat. Darauf folgt gegenwärtig die (4) – von Präsident Evo Morales eingeleitete – revolutionäre Bildungsreform. Diese begann 2006 mit einer mehrjährigen landesweiten Diskussion über Bildungsziele, Inhalte und Methoden und mündete in das neue Bildungsgesetz von 2010 sowie kürzlich in die Verabschiedung des Basiscurriculum im April 2013.

1. Etappe: die Entstehung von Warisata⁶

Die Bildungsreform der Liberalen Regierung unter Präsident Pando begann 1903/1904. Unter der Leitung von Daniel Sanchez Bustamante trafen zwei Berater-teams in Bolivien ein, eines aus Chile und das andere aus Belgien, deren Bildungskonzept auf einer progressiven zivilisatorischen Zielerreichung durch Assimilation der indigenen Bevölkerung an die europäisch-spanisch geprägte Herrschaftskultur Boliviens basierte. Die Schaffung einer Nation durch Fusion und Vereinheitlichung der Bevölkerung sollte mithilfe der Bildungsreform erreicht werden. Hierzu wurde die erste bolivianische Lehrerbildungsanstalt ‚Mariscal Antonio José de Sucre‘⁷ (1909) gegründet, in der das belgische Beraterteam einen stark europäisch orientierten Lehrplan einführte. Dem widersetzten sich recht bald die bolivianischen Lehrer auf dem Lande unter der Leitung von Sanchez Bustamante, Professor an der Staatsuniversität San Andrés in La Paz. Bustamante forderte jedoch in einem sehr ähnlichen Diskurs eine harmonische Koexistenz der unterschiedlichen kulturellen Gruppen, erneut mit dem Ziel, die indigene Bevölkerung aus dem Zustand des ‚heidnischen Wilden‘ in ein zivilisiertes Leben nach Criollo (*Criollos* sind die Nachkommen der spanischen Einwanderer in Lateinamerika) Art zu führen. Dieser Reformgedanke konnte sich allerdings nicht durchsetzen, sondern führte vielmehr zur Schaffung der ‚Escuelas indigenales‘ (Indio-Schulen)⁸ durch die indigene Bevölkerungsbasis, die sowohl praxisorientierte Lehrinhalte (z.B. landwirtschaftliche Kenntnisse) als auch technische Grundfertigkeiten und den Aufbau sozialer und administrativer Gemeindestrukturen bevorzugte.

Exemplarisch hierfür steht die 1931 mithilfe der Grundstücksspende von *Avelino Simani* von *Elizardo Perez* aufgebaute *Escuela Ayllu* in Warisata (Pérez, 1962), die bis in die Gegenwart weltweit im Zentrum aller bildungspolitischen Diskussionen steht und in Bolivien in der Bildungsreform von 2010 eine Renaissance erlebt. Warisata war die erste ländliche Lehrerbildungsanstalt Boliviens für die Aymara-Bevölkerung, die unter Mitwirkung und Kontrolle der Ältesten Räte der umliegenden Gemeinden-Ayllus eine praxisorientierte und produktive Bildung zum Nutzen der Kommunen einführte. Gleichzeitig baute sie ein Netzwerk zwischen Kern-(Núcleo) und Dorfschulen auf, das später in mehreren lateinamerikanischen Ländern adaptiert übernommen wurde. Die wichtigsten Strategien waren bzw. sind: (1) Befreiung durch Bildung, (2) Gemeindeorganisation, (3) Selbstverwaltung von der Kernschule zu den maximal 18 angegliederten Schulen durch einen Rat, (4) Einrichtung eines Parlaments der Dorfältesten und Weisen (*Amautas*), (5) Konsenswahl eines angesehenen Schulleiters, der von der Gemeinde finanziert wird und (6) gemeinschaftliche Herstellung von Konsumgütern zur Selbstversorgung und teilweisen Vermarktung über Kooperativen auf lokalen Märkten.

2. Etappe: Die große nationale Revolution von 1952 in Bolivien

Die nationale Revolution, mit dem Schwerpunkt einer Agrarreform und dem Ziel der Demokratisierung, könne nur gelingen, so der damalige Bildungsminister Ipiña Melgar (1996, S. 187), wenn der Staat die Aufgabe übernehme, Bildungszugang für alle zur Einbindung der Massen in das nationale Leben zu schaffen. Dies habe zur Bildungsreform, dem sogenannten *Código de la Educación Boliviana* von 1955, geführt.

Hauptziel war daher die schnelle und möglichst flächendeckende Errichtung von Grundschulen, um den Zugang für alle, besonders für die indigene Bevölkerung in ländlichen Regionen zu erreichen. 1952 betrug die nationale Einschulungsrate 63,1 Prozent, auf dem Lande aber nur 14,3 Prozent. Der Lehrplan war jedoch noch stark europäisch konzipiert, im Sinne einer nationalen Harmonisierung, wobei Spanisch zur vereinigenden Unterrichtssprache werden sollte. Die kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit galten weiterhin als ein zu überwindendes Problem.

Dennoch hatte diese Reform auch einige Verdienste: Zugang zur Grundbildung für Kinder und Erwachsene und dadurch die Senkung der Analphabetenrate der Erwachsenen von 69,5 (1955) auf 20 Prozent (1992).

Wenig förderlich für die Weiterentwicklung des Bildungswesens war allerdings die Lehrerbildung, da man die Eingangsvoraussetzungen für die Lehramtskandidaten auf dem Lande reduzierte und die Ausbildungsdauer von zwei Jahren zu niedrig ansetzte, gedacht für eine meist nur 3-jährige ländliche Grundschule. Dies führte in den 1980er Jahren zu Protesten im Zuge des kontinentalen Erwachens des indigenen Bewusstseins, mit der Forderung nach kulturspezifischen Bildungsrechten. Die Ablehnung richtete sich besonders gegen die Verwendung von Spanisch als alleinige Unterrichtssprache, wenn auch die indigene Alltagssprache mündlich toleriert und von vielen Lehrkräften als Verständigungsmittel benutzt wurde, um die teilweise entfremdenden Lehrinhalte zu vermitteln. Es existierte aber keine systematische Grundschulbildung in zwei Sprachen. Allerdings entstanden bereits in den 1980er Jahren die ersten Pilotprojekte für bilinguale Grundschülerziehung in Bolivien, die auf einem lateinamerikanischen Symposium, das 1987 in Quito von der GTZ (jetzt GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit) organisiert (zusammen mit dem Pacto Andrés Bello⁹), vorgestellt und diskutiert wurden (vgl. Gleich, 1989). Die Fortschreibung dieser Projekte und ihre Erweiterung mit Hilfe neuer Projekte bis hin zu flächendeckenden Programmen sind in López (2005) ausführlich beschrieben und analysiert.

3. Etappe: Der Weg zur bilingualen interkulturellen Grundschulbildung im Rahmen der Bildungsreform von 1994/1995

In den 1990er Jahren führten zwei Weltbankstudien (World Bank, 1993, 1994) zu weiteren neuen Reformprozessen. Dabei wurden folgende zentrale quantitative und qualitative Defizite des bolivianischen Bildungswesens herausgearbeitet:

- die Vorschulerziehung erreichte nur ein Drittel der Kinder zwischen 4 und 6 Jahren;
- die Grundschulen waren nicht flächendeckend; auf dem Lande überwogen die sogenannten Zwergschulen bzw. Schulen mit nur drei Klassenstufen anstatt der zehn Klassen, die Bolivien für alle anbieten wollte;
- vorzeitiger Schulabbruch und hohe Desertionsraten;
- hohe Wiederholungsraten in den unteren Klassen, besonders bei indigenen Kindern;
- erhebliche Leistungsunterschiede zwischen urbanen und ruralen Schulen;
- geringe Mitwirkung der Eltern am schulischen Erziehungsprozess;
- Lehrinhalte mit westlicher urbaner Tradition in spanischer Sprache wirkten entfremdend auf die indigenen Schulkinder;
- noch immer existierte ein hoher Anteil an Analphabeten (1991: 20 %), besonders in ländlichen Gebieten und dort vorrangig unter der weiblichen Bevölkerung.

Diese Ausgangslage traf auch für die andinen Nachbarländer mit einem hohen Anteil indigener Bevölkerung zu, und daher solidarisierte sich Bolivien in den 1990er Jahren mit den kontinental immer stärker werdenden indigenen Basisbewegungen, insbesondere in Ecuador und Peru, die gemeinsam um ihre sprachlichen und kulturellen Rechte im Bildungsbereich kämpften.

Mit Hilfe von UNICEF unternahm Bolivien von 1988 bis 1995 unter der Koordination der Anthropologin Lucia D'Emilio (2001) einen größeren Schulversuch mit indigenen Mutter- bzw. Erstsprachen (Aymara, Ketschua und Guarani) als Unterrichtssprachen und Spanisch als Zweitsprache. López (2009), Berater der GTZ in den relevanten Pilotprojekten für bilinguale Erziehung in Lateinamerika, beginnend mit dem Puno-Projekt in Peru in den 1980er Jahren, danach in Ecuador und schließlich Bolivien, schreibt nach 25 Jahren Erfahrung die Chronik der Projekte und analysiert treffend die progressive Veränderung von der reinen Kastilianisierung über die bilinguale Konzeption zum interkulturellen bilingualen Modell, das sich bis heute als das Standardmodell erhalten hat.

Das UNICEF-Projekt wurde dank einer ausreichenden Anzahl von Experimentalschulen in den drei großen indigenen Sprachen Boliviens zum Vorläufer und Experimentallabor der umfassenden Bildungsreform von 1994, die von einer unab-

hängigen Expertengruppe seit 1991 vorbereitet worden war. Die externen Evaluierungen des UNICEF-Projekts führten erwartungsgemäß zu heftigen Diskussionen mit dem Erziehungsministerium, aber gleichzeitig zu einem erfolgreichen Dialog mit den Geberinstitutionen der Entwicklungskooperation, insbesondere der Weltbank, die bis dahin der bilingualen interkulturellen Bildung eher skeptisch gegenüberstand und sich nunmehr voll für diese Modalität einsetzte (Dutcher, 1995, 2001).

Die *Bildungsreform von 1994* war zum damaligen Zeitpunkt in ganz Lateinamerika die umfassendste (López & Küper, 2002), besonders im Hinblick auf die Umsetzung der bilingualen interkulturellen Erziehung. Geplant als wichtiger Bestandteil einer vielschichtigen Gesellschaftsreform in Kombination mit dem Gesetz der sozialen Partizipation sollte sie einen Beitrag zu einer nachhaltigen Demokratisierung des Landes leisten (vgl. Albó, 2002; Albó & Anaya, 2003). Deshalb wurde sie als Gesetz konzipiert – nicht wie bis dahin üblich als ein leicht vom jeweiligen Minister revozierbares Dekret – und vom Parlament 1995 für eine Gültigkeitsdauer von 20 Jahren in zwei großen Phasen von je zehn Jahren ratifiziert. Dadurch sollte der Reformeifer¹⁰ bei den verschiedenen Regierungswechseln gedrosselt und eine für die Aufgabenstellung ausreichende Dauer und Kontinuität garantiert werden, was auch bis zur Regierungsübernahme durch Evo Morales 2006 gelungen war. 20 Jahre Kontinuität in den Leitstellen des Ministeriums bot eine einmalige Chance.

Das Gesetz legte als Rahmengesetz nur die wesentlichen Bildungsparameter fest und bot damit einen größeren Spielraum für die Interpretation und Anwendung in den unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten Boliviens. Das Gesetz hatte 57 Artikel und zehn Übergangsbestimmungen. Hier sei nur kurz der Artikel 1.5 erwähnt, der das Bildungssystem für die soziokulturellen Bedarfe der Lernenden flexibel gestaltet, und zwar mit zwei zentralen Achsen: *Partizipation und Interkulturalität*.

Der *partizipative* Charakter der Bildungsreform zeigt sich in der Schaffung diverser Mitbestimmungsorgane, wie z.B. der lokalen Schulvertretung und dem Schul-Distrikt-Rat sowie in Bildungsgremien auf Departement-Ebene und ganz besonders in der Schaffung der Bildungsräte der Urbevölkerung (*Consejos de los Pueblos Originarios, CEPO*). Die vier CEPO sind per Gesetz landesweit tätig und nach Sprachkulturen organisiert in Aymara-, Ketschua- und Guarani-Räte und einen Extra-Rat für die multiethnische Amazonasregion. Die Bildungsräte der indigenen Völker haben das Recht, an der Formulierung bildungsrelevanter, sprachlicher und kultureller Politiken mitzuwirken und sind aufgerufen, deren Umsetzung zu überwachen, ganz besonders die Aspekte Interkulturalität und Bilingualismus.

Wegweisend für die Lehreraus- und -fortbildung war die allgemein akzeptierte und geschätzte Konzeption von *Interkulturalität* von Victor Hugo Cárdenas, dem

damaligen und ersten Aymara-Vizepräsidenten Boliviens, der selbst Lehrer war und Interkulturalität definiert hat als „die aktive Wertschätzung aller Kulturen in Bolivien und deren Verwendung mit dem Ziel der Überwindung der bisherigen rein passiven Kulturtoleranz“ (Cárdenas, zitiert nach Gleich, 1997, übersetzt durch die Autorin). Die Einführung der interkulturellen bilingualen Grundschulbildung erforderte natürlich auch die Fortbildung der im Dienst befindlichen Lehrkräfte und die Ausbildung neuer Fachkräfte für diese Modalität. Bolivien hat beide Ebenen in der Reform berücksichtigt; in diesem Überblick verweisen wir jedoch nur auf die zentrale Bedeutung der formalen Erstausbildung bilingualer Grundschullehrer. Diese wird ausführlich analysiert in Nucinkis (2006) – Führungskraft in der Curricularabteilung des Erziehungsministeriums bis 2003 – und López (2009) sowie Machaca (2010) hinsichtlich der Maßnahmen zur Fortbildung der Lehrer im Dienst.

Es sind dabei zwei Ebenen zu betrachten: die institutionelle Transformation der Lehrerausbildung und die curriculare Reform.

Die institutionelle Reform der Lehrerausbildung beseitigte zum einen die Zweiteilung in ländliche und städtische Lehrerausbildung, um eine gleiche Qualität für alle zu gewährleisten. Zum anderen wurde die Bildungsverwaltung dezentralisiert, um so die regionalen soziokulturellen Spezifika berücksichtigen zu können. Darüber hinaus erfolgte 1995 die Umwandlung der Lehrerbildungsanstalten (*Escuelas Normales*) in sogenannte Höhere Bildungsinstitutionen (*Institutos Normales Superiores*), um das Niveau der Lehrerausbildung anzuheben und den Dozenten weiterführende Studien an den staatlichen Universitäten zu ermöglichen.

Der Schwerpunkt interkulturelle, bilinguale Grundbildung mithilfe eines Basiscurriculums sollte in ausgewählten Lehrerbildungsanstalten in der jeweiligen Sprachregion eingeführt werden. Aber schon nach drei Jahren stellte die erste Evaluierung fest, dass die departamentalen Bildungsbehörden damit restlos überfordert waren, da das neue Basiscurriculum weder verstanden noch an die lokalen Bedürfnisse adaptiert wurde. Die Folge war eine erneute Umstrukturierung und Rückführung der Lehrerbildungsanstalten in den Verantwortungsbereich des Ministeriums. Einige dieser neuen Höheren Bildungsanstalten sollten sich spezifisch der Ausbildung von Lehrern für die interkulturelle bilinguale Erziehung widmen.

Hierzu unterzeichnete Bolivien 1995 einen Kooperationsvertrag mit der Bundesrepublik Deutschland, in dem bildungspolitische Maßnahmen von beiden Seiten gewünscht und vereinbart wurden. So kam das Projekt (P) INSEIB (*Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe*) zustande, das von der GTZ zusammen mit dem bolivianischen Erziehungsministerium geplant, eingerichtet und umgesetzt wurde. Hierfür wurde im Ministerium ein Team von sechs bolivianischen Fachkräften für die unterschiedlichen Sprachregionen und Unterrichtsfächer gebildet, das gemeinsam mit einem entsandten Berater und einigen Assisten-

ten und einer entsprechenden Sachmittelausstattung dieses Vorhaben in die Wege leiten sollte.

Wichtig ist hier hervorzuheben, dass es sich nicht wie davor üblich um ein externes Pilotprojekt der Entwicklungskooperation mit freiem Experimentierfeld handelte, sondern um ein Projekt, das räumlich und konzeptionell in den operativen Reformprozess unter bolivianischer Leitung und Koordination eingebunden wurde, d.h. um ein Projekt, das bei der Umsetzung der Reform aktiv mitwirkte.

Das P.INSEIB (MINEDU & GTZ, 2005) hatte zwei Hauptphasen, von 1997 bis 1999 und von 1999 bis 2005. In der ersten Phase wurden die ersten fünf Lehrerbildungsinstitute für interkulturelle bilinguale Erziehung (INS-EIB) kontinuierlich in der Transformationsphase beraten; zwei für Aymara und drei für Ketschua, und in der zweiten Phase kamen auf dringenden bolivianischen Wunsch drei weitere Lehrerbildungsanstalten hinzu. Die umfangreichen Fort- und Ausbildungsmaßnahmen wurden in der Projektfortschrittskontrolle (Gleich, 1999) und in der Abschlussevaluierung (Hanemann & Gleich, 2004) ausführlich ausgewertet.

Die Umgestaltung in P.INSEIB hatte zwei Komponenten: die administrative und die curriculare. Diese Aufgabenteilung war neu für Bolivien und wichtig, um die Vermischung der Funktionen zu vermeiden und die Verantwortlichkeiten der Führungskräfte eindeutig festzulegen.

Für den Verwaltungsbereich wurden die Direktoren und Mitarbeiter in einem öffentlichen Ausschreibungsverfahren des Ministeriums ausgewählt und von den jeweiligen indigenen Bildungsräten geprüft und bestätigt. Daran schlossen sich kontinuierliche Fortbildungsmaßnahmen und kooperative Beratung vor Ort durch die Mitarbeiter des Projekts an. Zu den zentralen Aufgaben des Verwaltungsteams gehörten die Erstellung eines Verhaltenskodex und Regeln zur Umsetzung, der Betrieb der Mensa und der Internate sowie die Einrichtung und Führung einer Bibliothek; alles in partizipativer Form mit den Gremien der Studenten und Dozenten. Hinzu kam die Vorbereitung und Evaluierung der akademischen Leistungstests der Studenten und der Dozenten sowie die logistische Vorbereitung aller Praktika in den umliegenden Dorfschulen für die ca. 1.500 Studenten.

Die Dozenten wurden nach Vorgaben (Fach und Sprache) der einzelnen Lehrerbildungsinstitute vom Erziehungsministerium im Wettbewerbsverfahren ausgewählt, von den CEPO auf ihre sprachliche Fähigkeiten und ethnische Loyalität geprüft und danach den INS-EIB zugewiesen. Der Andrang auf die neuen Lehrerbildungsanstalten war ungemein groß, und es wurde für das Erziehungsministerium immer schwieriger, den Bewerberstrom auf die tatsächlich später verfügbare Zahl an Lehrerstellen (Items) zu reduzieren; für ca. 1.500 Bewerber gab es nur 100 neue Studienplätze in einem INS. Hierbei kam es verständlicherweise zu Protesten und Streiks. Die Begrenzung war aber unvermeidlich, da jeder erfolgreiche Absolvent

eines INS gesetzlichen Anspruch auf eine lebenslange Lehrerstelle (ein *item*) im System hatte.

Die positiven Ergebnisse der Reform von 1994 hat die Autorin in einem Beitrag (Gleich, 2001) analysiert und schon damals auf die Notwendigkeit der Anpassung der bilingualen Orientierung aufgrund der veränderten Mehrsprachigkeit der urbanen Bevölkerung hingewiesen; ebenso argumentiert auch eine kritische Auswertung seitens der Weltbank durch Contreras und Talavera Simoni (2004).

4. Etappe: Die Bildungsrevolution im 21. Jahrhundert

Die Regierung unter Evo Morales arbeitet seit 2006 an einem neuen Bildungsgesetz mit dem Ziel, alle Prinzipien der kulturellen und sprachlichen Rechte der neuen Verfassung zu berücksichtigen. Diese Verfassung (Bolivia, 2007: *Constitución Política del Estado, CPE*) wurde aber erst nach jahrelangen parlamentarischen Diskussionen im Jahre 2009 ratifiziert. Daher verzögerte sich auch die Implementierung des Bildungsgesetzes bis April 2013, sodass eine lange Phase der Verunsicherung und des Rückfalls in alte Praktiken und Methoden zu bedauern ist, denn alle im Bildungsgesetz von 1994 definierten und in die Praxis umgesetzten Modalitäten, einschließlich der zahlreichen mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien für die interkulturelle bilinguale Grundbildung, wurden außer Kraft gesetzt. Es herrschte große Verunsicherung, da es offiziell weder ein neues Basiscurriculum noch Unterrichtsmaterialien gab. Bis heute ist nicht zu erfahren, ob und wie viele neue Unterrichtsmaterialien erstellt und verteilt worden sind.

Das Bildungsgesetz von 2010, der Schrittmacher für die intendierte Bildungsrevolution, genannt nach Avelino Sifiani und Elizardo Perez, dem Begründer von Warisata, nimmt deren zentrale Strategien der Grundbildung zum Wohl der Dorfgemeinschaften auf und erweitert sie auf die kommunalen Anforderungen in städtischen Ballungsräumen. Wesentliche Unterschiede zur Reform von 1994/1995 sind folgende:

- Die Dezentralisierung der Bildungsverantwortung auf die departamentalen Bildungsbehörden wurde aufgehoben. Die Regierung bzw. das Erziehungsministerium in La Paz entscheidet wieder zentral auf allen curricularen Ebenen (Lehrpläne, Schulformen, Lehreraus- und -fortbildung, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, Förderung der indigenen Sprachen im Bildungsbereich) bis hin zur Erstellung der regionalen Curricula.
- Das neue Bildungsgesetz fordert für *alle* Bolivianer die *Intrakulturalität*, d.h. das Wahrnehmen und Erkennen der eigenen Kultur und das Interesse, Kennenlernen, Respektieren anderer Kulturen, also die *Interkulturalität* auf der Basis eines fairen Vergleichs (nebenbei gesagt: ein traditionelles europäisches Bil-

dungsaxiom, das bereits in der Reform von 1995 integriert war, jedoch nur als Interkulturalität).

- Mehrsprachigkeit wird für *alle* Bolivianer obligatorisch; Spanisch und eine indigene Sprache oder umgekehrt, je nach der Konstellation, welche Sprache Erst- und oder Zweitsprache ist sowie eine Fremdsprache.

Bis 2010 war die interkulturelle bilinguale Bildung ein Angebot für eine bestimmte Zielgruppe, nämlich die monolinguale indigene Bevölkerung, aber die Ausweitung auf bilinguale Zielgruppen im urbanen Kontext war bereits im Bildungsgesetz von 1995 geplant; sie kam jedoch infolge des Wechsels des Erziehungsministers und dem späteren Regierungswechsel nicht zustande. Daher bietet das neue Bildungsgesetz eine folgerichtige Erweiterung und Vertiefung des bisherigen interkulturellen bilingualen Modells.

Die Grundbildung ist nunmehr *laizistisch* und respektiert die ethischen und spirituellen Werte aller Bolivianer.

Bildung soll von der Konzeption her *entkolonialisierend*¹¹ sein. Dies bedeutet frei von fremder Steuerung und Einflüssen. Sie baut eigenständig territorial auf indigenen Kulturen, Wissen und Lernstrategien auf und wird nach Zweckmäßigkeit mit westlichem Wissen kombiniert.

Bildung soll *produktiv* sein und zum Wohlergehen, zum guten Leben (*Buen Vivir*)¹² beitragen, intellektuell und materiell (z.B. mittels Schulspeisung, handwerklichen Arbeiten etc.) sowie angepasst an die Gegenwart, aber im Geiste von Warisata.

Die Bildung ist *gemeindefokussiert*, denn Schüler und Lehrer sollen durch Mitarbeit an kommunalen Projekten zu nützlichen Mitgliedern der Gemeinde ausgebildet werden.

Zur Umsetzung dieser Reform sei bemerkt, dass im Jahre 2012 die Lehrerposten neu ausgeschrieben wurden und die ausgewählten Kandidaten sich in zahlreichen Fortbildungsmaßnahmen mit dem neuen Bildungsgesetz und dem Basiscurriculum vertraut machen mussten, um 2013 die Bildungsrevolution in die Schulen tragen zu können. Die Empfehlungen und Richtlinien für die Umsetzung, besonders für die regionale Adaption des Curriculum und die Unterrichtsplanung werden in PROFOCOM¹³ (2013) ausführlich behandelt. Der Autorin waren keine Informationen über neu entwickelte Unterrichtsmaterialien zugänglich. Daher kann nur auf Presseberichte verwiesen werden, wonach den departamentalen Bildungsbehörden Schenkungen zur Einrichtung kommunaler Bibliotheken im Rahmen der Lesekampagne ‚Bolivia Lee (Bolivien liest)‘ überreicht wurden sowie in El Alto Workshops stattgefunden haben, auf denen die Lehrer mehr als 1.000 im Sinne der Bildungsreform selbst erarbeitete Unterrichtshilfsmittel vorgestellt haben (siehe hierzu unter: www.minedu.gob.bo/index.php/prensa/eventos/month.calendar/2013/09/10).

3. Migration und die Entwicklung neuer interkultureller bilingualer Schulangebote

3.1 Studien zur Bildung indigener Migranten

In der Soziolinguistik wird international anerkannt und festgestellt, dass Migration zu sprachlichen Assimilationsprozessen oder auch Sprachverlust führt, wenn die aufnehmende Gesellschaft keine Anreize und Angebote zum Erhalt der mitgebrachten Sprachen in geeigneten Bildungsmodellen zur Verfügung stellt, wie wir es gegenwärtig auch sehr stark in Europa erfahren. Die vorwiegend ökonomisch orientierten Migrationsstudien in und über Lateinamerika befassen sich fast ausschließlich mit Fragen der Beschäftigung und des Erwerbs, des Geldtransfers, des Beitrags zum nationalen BIP, den sozialen Kosten etc. Sprachliche Probleme, Identitätsverwerfungen und Bildungsnachteile werden selten einbezogen. Speisers Beitrag (2004) in der GTZ-Studie zur Zusammenarbeit mit indigenen Völkern beschreibt und analysiert die Ursachen der Migration, die Lebens- und Arbeitswelt der indigenen Migranten in urbanen Wohngebieten auf der Basis der verfügbaren Studien und Dokumente. Sie hat auf die Möglichkeiten hingewiesen, die das BMZ-Konzept von 1996 bietet, gezielt indigene Migranten im Rahmen von Maßnahmen der Armutsbekämpfung oder kommunalen Entwicklung auch in den Städten zu berücksichtigen. Eine aktuelle vergleichbare quantitative Bestandsaufnahme der indigenen Bevölkerung in urbanen Zentren in den einzelnen Ländern wäre wünschenswert; sie ist aber sehr schwierig, da die diesbezüglichen Definitionen und die Fragen zur Selbstidentifizierung der Indigenen in den Volkszählungen der einzelnen Länder sehr unterschiedlich und Vergleiche somit kaum möglich sind.

Eine Ausnahme bildete die internationale Konferenz des *Fondo Indígena* mit dem Thema ‚Indigene Völker und Staatsbürgerschaft‘ (*Pueblos Indígenas y Ciudadanía*) mit dem Schwerpunkt ‚*Los Indígenas Urbanos*‘ im Jahre 2007 in Brüssel, die sich neben sozialen und Arbeitsproblemen der indigenen Migranten in urbanen Zentren auch mit Ausbildungs- und Fortbildungsfragen sowie Sprach- und Kulturerhalt befasste.

In Lateinamerika, und hier in Bolivien, handelt es sich um interne sprachliche Diskriminierung, d.h. Missachtung der indigenen nationalen Sprachen und ihrer Sprecher im Verhältnis zu Spanisch, die von Albó (1999) und vielen anderen Autoren und internationalen Institutionen in empirischen Studien (Patrinós & Psacharopoulos, 1994) nachgewiesen wurde und die nachweisbare nachteilige Auswirkungen auf die Bildung der indigenen Bevölkerung hat. Ähnliche Einsichten hat auch die Autorin (Gleich, 1994) in Peru in einer Studie zur Migration andiner Bevölkerung nach Lima gewonnen. Die indigenen Sprachen werden demnach weniger im ländlichen Raum aufgegeben, aber umso mehr infolge der Migration in städti-

sche Ballungsräume. Darauf basiert die Forderung, die bei der Einschulung vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit¹⁴ in der Grundbildung zu fördern, zu erhalten und weiterzuentwickeln und gleichzeitig die Migrantenfamilien zu ermutigen, in der Primärsozialisation die Erst- bzw. Muttersprachen intensiv zu nutzen, um die Spracherwerbsmechanismen optimal zu entwickeln. Denn nachweislich werden dadurch die besten Ausgangsbedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache geschaffen. Und simultan werden die kulturelle Herkunftsidentität und das entsprechende Wissen bewahrt und gestärkt, d.h. die Intrakulturalität gefördert und die Tür zur Interkulturalität geöffnet.

3.2 Das bolivianische Projekt zur interkulturellen bilingualen Grundbildung für Migrantenkinder in urbanen Kontexten

Das Projekt *Educación Intercultural/Bilingüe en contextos urbanos de Sucre* (Interkulturelle bilinguale Erziehung in städtischen Bereichen von Sucre) von der lokalen NGO *Acción Andina de Educación* hat sein Ziel wie folgt definiert: „Die quechuasprachigen Migranten vom Land in die Stadt Sucre benötigen soziale und bildungsrelevante Betreuungsmaßnahmen, welche die kulturellen und soziolinguistischen Merkmale der Quechua-Schulkinder in den städtischen Schulen von Sucre berücksichtigen“ (Acción Andina & IBIS, 2008; von der Autorin übersetzt).

Ausgangslage

Sucre, die konstitutionelle Hauptstadt Boliviens und Hauptstadt des Departments Chuquisaq (310.000 EW), auf 2.800 m Höhe gelegen, erlebt eine verstärkte Quechua-Migration vom Lande aufgrund mehrjähriger verschlechterter klimatischer Bedingungen, extremer Trockenheit und/oder übermäßiger Regenfälle, wodurch die Existenzgrundlage der Kleinbauern zerstört wurde. Die Migranten siedeln sich in den Stadtrandbezirken der alten Kolonialstadt an.

Die Grundschulen waren bislang einsprachig Spanisch ebenso wie die Lehrerausbildung in der altherwürdigen, ersten Pädagogischen Hochschule Mariscal Sucre. Der *monolinguale habitus* wie Gogolin (2009) formuliert, sollte zur Homogenisierung der Bevölkerung führen. Es mussten daher vielschichtige Veränderungen im lokalen Bildungswesen in Gang gesetzt werden:

- Umschulung/Fortbildung der bislang monolingual unterrichtenden Lehrer und Verbesserung ihrer überwiegend rudimentären Quechua-Kenntnisse sowie ihre Vorbereitung auf einen interkulturellen bilingualen Unterricht;¹⁵
- Einrichtung von zusätzlichen Grundschulklassen;
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Ausbildung kontinuierlicher pädagogischer Beratungsteams.

Damit wurden folgende Ziele angestrebt:

- Erhaltung der indigenen Sprachen und damit Förderung der Zweisprachigkeit (mündlich und schriftlich);¹⁶
- Entwicklung eines neuen Modells für die unterschiedlichen Grade der Zweisprachigkeit bei Schülern und Lehrern;
- Nutzung der bisherigen Erfahrungen zur interkulturellen bilingualen Erziehung in Bolivien (Machaca, 2010).

Das Pilotprojekt wurde von 2006 bis 2008 von einem in der bilingualen interkulturellen Erziehung bereits erfahrenen Team vorbereitet und konnte mit Hilfe der dänischen Entwicklungshilfe IBIS starten. Im Anschluss daran folgte die erste Phase (2008–2011). Sie begann an elf Schulen, die freiwillig am Projekt teilnahmen in Kooperation mit der Pädagogischen Lehrerbildungsanstalt, der Elternvertretung auf Distriktebene, der örtlichen Schulbehörde und bilingualen Beratungsteams.

Die offiziellen Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und Curricula wurden mithilfe des Beratungsteams durch spezifische bilinguale interkulturelle Materialien ergänzt und regelmäßig, jedoch mindestens einmal pro Woche eingesetzt. Grob eingeteilt sollten folgende bilingualen Gruppen bedient werden:

- Zweisprachige mit gleichwertiger Verwendungskompetenz in Spanisch und Quechua,
- Zweisprachige mit Quechua-Dominanz,
- Zweisprachige mit Spanisch-Dominanz,
- Spanisch-Einsprachige.

Es wurden folgende pädagogische Strategien verwendet:

- Benutzung der Mutter- bzw. Haussprache – Quechua – für kulturtypische Praktiken, Rituale, religiöse Feste und Gemeinschaftsprojekte;
- Benutzung der zweiten Haussprache – Spanisch, vorzugsweise im Umgang mit spanischsprachigen Mitbürgern;
- Spanisch als Unterrichtssprache sowie in urbanen Alltagssituationen.

Spanisch ist die erste und Quechua die zweite pädagogische Sprache.¹⁷ Das Projekt strebt eine *komplementäre* Zweisprachigkeit an, die in der Unterrichtspraxis dazu führt, dass die Themenbereiche zunächst in Spanisch eingeführt und erklärt werden und gleich anschließend mit kulturspezifischer Anpassung in Quechua vervollständigt werden (z.B. im Bereich Ernährung: Zubereitung von Mahlzeiten in der Stadt und auf dem Lande). Dies ist ein mutiger innovativer Schritt, da in den üblichen bilingualen Modellen die Sprachen strikt getrennt, hintereinander eingesetzt wurden in unterschiedlichen Unterrichtseinheiten. Diese pragmatische simultane Verwendung stützt sich auf die alltägliche mehrsprachige Kommunikation, abhängig

von Thema und Sprachbeherrschung der Kommunikationspartner, wie sie u.a. von der Autorin bereits vor längerer Zeit in einer mehrjährigen empirischen Studie bei Zweisprachigen in Ayacucho/Peru analysiert und beschrieben worden ist (Gleich, 1982).

Alternative Zweisprachigkeit, d.h. je Thema eine andere Sprache, wird im Unterricht erst verwendet, wenn die Zweisprachigkeit ausgewogen entwickelt ist. Damit wird ein rücksichtsvoller Lernprozess sowohl für Kinder als auch für die Lehrer entwickelt, der den unterschiedlichen Graden der Sprachbeherrschung entspricht. *Interkulturalität* wird praktisch simultan praktiziert, mithilfe interkulturell konzipierter Unterrichtsmaterialien zu den verschiedenen Lebensbereichen.

Das Axiom – *produktiv* – anstatt theorielastigem Frontalunterricht, wird umgesetzt in praktischen Aktivitäten, wie Backen, Kochen, Weben, Hausgärten, Technik und zwar gemeinschaftlich in kleineren Projekten zusammen mit den Eltern und Lehrern.

Die Entwicklung und Bereitstellung der zusätzlichen Unterrichtsmaterialien in Quechua sowie die Fortbildung der Lehrkräfte waren und bleiben zentrale Schwerpunkte des Projekts. Die ergänzenden Unterrichtsmaterialien (*materiales de apoyo*) umfassen eine Referenzgrammatik für Quechua, Rechtschreibnormen,¹⁸ Satz- und Formenlehren, Vokabularien, themenorientierte Übungsblätter, Anleitungen zum Unterricht von Spanisch und Quechua, diverse Textsorten (Erzählungen, Rätsel, Gedichte, Lieder, Kochrezepte, Naturheilmittel, Sprach- und Rechenspiele) (vgl. Acción Andina, 2008, 2009, 2010).

Die Diffusion der Materialien und Ergebnisse im öffentlichen Bereich, z.B. auf der 4. *Feria Educativa Intercultural (Interkulturelle Bildungsmesse)* 2011, an der die wichtigsten Repräsentanten der Bildungsbehörden und die Vertreter der örtlichen und nationalen Indigenen Organisationen teilnehmen, hat wesentlich zur Akzeptanz der bilingualen interkulturellen Grundbildung beigetragen. Hierdurch wurde das Projekt so attraktiv, dass nach einer erfolgreichen externen Evaluierung eine zweite Phase (2012–2016) folgte, in der es nun zur Konsolidierung und Ausweitung des Projekts auf die Minenstadt Potosí kam (IBIS-Acción Andina de Educación, 2012).

3.3 Fortbildung des Lehrpersonals

Die Lehrerfortbildung ist die tragende Säule des Projekts und wird in den ersten sechs Monaten des Schuljahres wöchentlich durchgeführt, differenziert für monolinguale und bilinguale Lehrkräfte und danach 14-täglich parallel zu den interkulturellen bilingualen Unterrichtseinheiten. Schwerpunkte der Fortbildung sind:

- Die Sensibilisierung der Lehrer für die soziale, kulturelle, sprachliche und pädagogische Lebenswelt;
- Die Stärkung ihrer kulturellen und sprachlichen Identität als Quechua, um die Verantwortung zum Erhalt ihrer Kultur und Sprache zu entfalten und damit nachhaltige gemeinsame Lernprozesse zu schaffen;
- Verbesserung der mündlichen und vor allem der schriftlichen Kompetenz in Quechua für den quechuasprachigen Unterricht;
- Einführung und Handhabung der Unterrichtsmaterialien des Projekts;
- Unterrichtsbeobachtung und -beratung durch das Beratungsteam des Projekts;
- Einrichtung von internen Beratungsteams für die interkulturelle bilinguale Bildung in jeder Schule.

Die in den Fortbildungen erarbeiteten praktischen Unterrichtshilfsmittel werden in den Schulen benutzt und/oder ausgestellt (vgl. Projektziel 3, Tab. 3).

3.4 Resultate des Projekts

Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Ergebnisse des Projekts. *Institutionell* ist die erste Phase des Projekts eine Vorwegnahme¹⁹ der Bildungsreform und des neuen Basiscurriculums für die besonderen Bedürfnisse der Quechua-Migrantenkinder in Sucre. Aus pädagogischer Sicht nutzt das Projekt zwei Erwerbs-/Lernschiene zur Wissensbildung, eine spanische und eine Quechua-Weltsicht.

Spanisch und Quechua sind pädagogische Sprachen, deren Gebrauch kontextabhängig, parallel, komplementär oder unabhängig voneinander die Zweisprachigkeit fördert.

Die Intra- und Interkulturalität wird nicht nur im Klassenzimmer, sondern in der gesamten Schule, schrittweise auch unter den Lehrern aufgebaut. Die zweisprachige interkulturelle Identität unter Lehrern und Schülern wird gestärkt.

Die indigene Sprache wird durch die Verwendung als Unterrichtssprache weiter entwickelt und in die öffentlichen Räume wie bei den Bildungsmessen und ähnlichen Veranstaltungen getragen.

Insgesamt findet ein respektvoller sprachlicher und interkultureller Annäherungsprozess unter spanischsprachigen und zweisprachigen Lehrern statt, der wechselseitig die Sprachen und das Kulturinteresse im Sinne der neuen Verfassung, der Bildungsreform und dem Gesetz zum Schutze der indigenen Völker stärkt.

Ähnliche Projekte wie in Sucre sind für die Aymara-Bevölkerung in El Alto, der Satellitenstadt oberhalb von La Paz mit über einer Million Einwohnern, in Vorbereitung.

Tabelle 3: Ergebnisse nach Zielvorgaben

1. Projektziel: Einführung der bilingual intra-interkulturellen und praktisch-produktiven Grundbildung (erreicht)	
5.500 Schüler werden in bilingualer interkulturelle Grundbildung (Quechua-Spanisch) geschult.	5.491 Schulkinder haben teilgenommen.
180 Lehrer aus Sucre nehmen an den 14-täglichen Fortbildungen zur linguistischen und pädagogischen Reform des Projekts teil, um den Unterricht konform zu gestalten.	199 Lehrer haben an den Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen.
Die spanisch-quechua-zweisprachigen Lehrer aus Sucre und Potosí streben den Erwerb besserer Quechuakennnisse an, u.a. die standardisierte Orthographie unter Anleitung der Teams von AAE.	Die mündliche und schriftliche Beherrschung der Quechua-Sprache verbessert sich und berücksichtigt die normativen Vorgaben des Erziehungsministeriums.
Konstruktive Lehr- und Lernprozesse verlaufen auf zwei Schienen, Spanisch als erste pädagogische und Quechua als zweite pädagogische Sprache.	Kontinuierlich werden diese Lehr- und Lernprozesse unter Verwendung der parallelen, simultanen oder komplementären oder alternativen Zweisprachigkeit im Unterricht umgesetzt.
Lehrer und Schüler produzieren gemeinsam Quechua und Spanisch.	Die entsprechenden Arbeiten werden in den Földern der Schulkinder gesammelt.
2. Projektziel: Teilnahme der Pädagogischen Universität Mariscal Sucre (UPMS) (erreicht)	
38 Dozenten der UPMS nehmen an den Fortbildungen zur mündlichen und schriftlichen Entwicklung des Quechua teil.	28 Dozenten und Führungskräfte der UMPS nehmen monatlich an den Fortbildungsmaßnahmen teil.
Die Lehrer der Vorschule, Grund- und Sekundarstufe sind in der Lage, die Curricula der Lehrerbildung im Rahmen des neuen Bildungsgesetzes anzuwenden.	Inhalte der pädagogischen Einheiten zur Kosmvision und indigen-originären Paradigmen werden diskutiert, analysiert und für die curriculare Lehrerbildung vorbereitet.
3. Projektziel: Annahme des neuen bilingualen interkulturellen Bildungskonzepts in der regionalen Erziehungsgemeinschaft (erreicht)	
Bildungsinstitutionen des Dept. Chuquisaca (departamentale Bildungsbehörden, Distriktverwaltung, die UMPMS, und die Leitungen der Schulen) beteiligen sich und unterstützen die Aktivitäten des Projekts.	Die vier genannten Institutionen haben im Berichtsjahr 2011 vielseitig Interesse und Unterstützung für das Projekt gezeigt.
Die folgenden gesellschaftlichen Organisationen (CSUTCB = Gewerkschaft, Bildungsrat der Quechua Nation, CENAQ = Consejo Educativo de la Nación Quechua, die Elternvereinigungen sowie Schülervertretungen) interessieren sich und nahmen aktiv an den Aktivitäten des Projekts teil.	Alle erwähnten Basisinstitutionen haben großes Interesse an dem Projekt gezeigt und aktiv mitgearbeitet.
11 bilinguale Beratungsteams werden gebildet und bieten pädagogischen Follow-up in den beteiligten Schulen an.	Die bilingualen Beraterteams sind zustande gekommen und kommen erwartungsgemäß ihren Beratungsaufgaben nach.

Quelle: Choque, 2012; zusammengefasste Übersetzung durch die Autorin.

4. Fazit: Zusammenfassung und Ausblick

Die Regierungen Boliviens haben seit der Unabhängigkeit (1825) zunächst die indigene Bevölkerung im Bildungswesen ignoriert oder nur zögerlich zur Kenntnis genommen. Erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist eine positive Veränderung in den verschiedenen Bildungsreformen zu verzeichnen. Dieser soziale Wandlungsprozess ist auf die massiven indigenen Basisbewegungen zurückzuführen, die ihre Ziele deutlich artikuliert und die Regierungen massiv bedrängt haben. Somit konnte das Ziel einer sprach- und kulturspezifischen Bildung für alle Bolivianer, der interkulturellen multilingualen Bildung gesetzlich verankert werden.

Diese Visibilisierung der indigenen Völker in der Öffentlichkeit hat letztendlich auch zur Folge, dass parlamentarische Mehrheiten zur Annahme der neuen Verfassung von 2009, dem Bildungsgesetz von 2010 und dem Gesetz zum Schutz der sprachlichen und kulturellen Rechte von 2012 zustande kamen. Die Implementierung dieser Gesetze hat begonnen und bleibt weiterhin eine große und komplexe Aufgabe für die bolivianische Gesellschaft.

Bolivien hat darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag gegen die Diskriminierung der indigenen Völker in den lateinamerikanischen Ländern geleistet.

Allerdings ist die Revitalisierung der indigenen Sprachen auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene nur geringfügig vorangekommen und im Grunde fast nur für die größeren Sprachgemeinschaften (Aymara, Quechua und Guarani). Die kleineren Sprachgruppen im Tiefland geben dem Druck der dominanten Sprache Spanisch nach, verzichten auf die intergenerationelle Weitergabe und werden nur sporadisch erforscht und gefördert. Dies erklärt auch den dortigen Rückgang der indigenen Sprachen als Erst- und Muttersprachen. Bedauerlich ist, dass außerdem die individuelle Zweisprachigkeit (indigene Sprache und Spanisch) bislang noch nicht die Wertschätzung der breiten Öffentlichkeit erlangt hat.

Das Projekt der interkulturellen bilingualen Bildung für Quechua-Migrantenkinder in Sucre war bisher erfolgreich und wird vom Erziehungsministerium als vorbildlich eingestuft.

Die Verlängerung des Projekts um eine zweite Phase bis 2016 und die Ausweitung auf Potosí ist ein Beweis für die Akzeptanz seitens der Bildungsgemeinschaft einschließlich ihrer lokalen Organisationen und der dänischen NGO IBIS.

Ähnliche Projekte wie in Sucre sind für die Aymara-Bevölkerung in El Alto, der Satellitenstadt oberhalb von La Paz, bereits in Vorbereitung.

Die Umsetzung der anspruchsvollen Bildungsreform und der positiven Sprachgesetzgebung bleibt eine große und anhaltende Herausforderung für die Politik und Gesellschaft Boliviens.

Anmerkungen

1. Ziel der ‚Bildungsrevolution‘ sei eine Bildung, die „für die soziale Gerechtigkeit und Gleichheit zwischen allen Bolivianern erzieht“, so Morales (Beutler, 2010).
2. *Acción Andina de Educación* ist eine bolivianische NGO zur Verbesserung der Bildung anderer Schüler und wird im Wesentlichen von IBIS Bolivia unterstützt (ibisolivia.org).
3. In diesem Beitrag benutzt die Autorin sowohl die spanische Schreibweise *Quechua als* auch die deutsche *Ketschua*; letztere insbesondere, um die deutschsprachige *Ketschuaforschung* von Middendorf über Trimborn bis zu Wölcke zu würdigen (vgl. Wölcke & Gleich, 2000).
4. Sichra (2013) verweist darauf, dass im neuen Sprachengesetz von 2012 im Vergleich zum Zensus von 2001 drei kleine Sprachen (puquina, Toromona und machachajuyay-kallawaya) hinzugefügt werden, deren Existenz/Überleben nicht nachgewiesen ist. Außerdem stellt sie die Offizialisierung so unterschiedlich standardisierter Sprachen in Frage.
5. Der Wirkungsbereich von offizieller Staatssprache geht über den deutschen Begriff Amtssprache hinaus; er gilt für alle sozialen Kommunikationsbereiche.
6. Warisata ist die drittgrößte Ortschaft im Landkreis (*bolivianisch*: Municipio) Achacachi in der Provinz Omasuyos. Die Ortschaft liegt auf einer Höhe von 3.845 m am Südrand der Cordillera Muñecas, nur sieben Kilometer Luftlinie entfernt vom ‚Golf von Achacachi‘ im südöstlichen Teil des Titicaca-Sees.
7. Am 6. Juni 1909 wurde in Sucre unter der Regierung von Ismael Montes und Minister Sánchez Bustamante die erste nationale Lehrerbildungsschule gegründet. Im Mai 1999 wurde sie per Dekret zur *Universidad Pedagógica Nacional ‚Mariscal Sucre‘* mit den Spezialisierungen in Mathematik, Physik, Biologie, Umwelterziehung, Philosophie, Psychologie, Kommunikation, Sprache und Literatur und Sozialwissenschaften institutionalisiert, um den Ansprüchen der damals gültigen Bildungsreform Rechnung zu tragen.
8. *Indigenal* ist im Wörterbuch der Real Academia und auch in anderen Nachschlagewerken nicht ausgewiesen. Es bedeutet im bolivianischen Kontext Schulen mit Indios (Lehrkräften) und für die Indios. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die Bezeichnung ‚Indio‘ als nicht diskriminierend benutzt; die Bolivianer bevorzugen oft *pueblos originarios* (ursprüngliche Völker im Sinne von den ersten nachgewiesenen Bewohnern). In Mexiko bezeichnen sich noch heute viele Ethnien als Indios. *Indigen* ist der politisch neutralisierte Ausdruck, der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts international eingeführt wurde.
9. Der *Convenio Andrés Bello* ist ein regionaler Verbund zur Förderung der regionalen Integration durch Bildung, Kultur und Technologie mit Sitz in Bogota. Er wurde vor 32 Jahren von Bolivien, Chile, Kolumbien, Ecuador, Peru und Venezuela gegründet; 1980 trat Panama bei, Spanien 1982, Cuba 1998 und Paraguay 2001.
10. In vielen lateinamerikanischen Ländern gibt es während einer meist 4-jährigen Amtsperiode sehr häufig Wechsel des Erziehungsministers, und diese haben das Recht und die Neigung, alle curricularen Veränderungen ihrer Vorgänger durch Dekrete außer Kraft zu setzen, Beamte und Angestellte zu entlassen und die Lehrer neu auszuwählen. Infolge mangelnder Kontinuität können somit Reformen kaum umgesetzt und evaluiert werden.
11. *Educación Descolonizadora* (entkolonialisierende Bildung) ist nunmehr ein Kernbegriff der Reform und impliziert die Loslösung von fremden Modellen und Konzepten.
12. *Buen Vivir, Sumaq kawsay* in Quechua, wird seit 2000 von allen andinen Ländern als Entwicklungskonzept übernommen und dominiert in dem politischen Diskurs gegen neoliberale Wachstumstheorien.

13. Das Programm PROFOCOM (*Programa de Formación complementaria para maestras maestros en ejercicio*) begann im August 2012. Es handelt sich hierbei um eine Zusatzfortbildung für Lehrer und Lehrerinnen im Dienst. Rund 70 Prozent (127.000) aller sich im Dienst befindenden Lehrer nehmen derzeit daran teil (www.profesbo.com/blog/profocom-2013-convocatoria-requisitos).
14. Terminus von Gogolin (1994), den sie für die Migranten in Deutschland einführt, der aber genau zutreffend ist für nationale Migration in multilingualen Vielvölkerstaaten, wie hier in Bolivien.
15. Schwerpunkte der Lehrerfortbildung sind die Sensibilisierung der Lehrer für die soziale, kulturelle, sprachliche und pädagogische Lebenswelt und die Stärkung ihrer kulturellen und sprachlichen Identität als Quechua, um die Verantwortung zum Erhalt ihrer Kultur und Sprache zu entfalten und damit nachhaltige gemeinsame Lernprozesse zu schaffen.
16. Vgl. hierzu die Studien von Gleich (1998a, b, 2001, 2002, 2003a, b) zur mehrsprachigen Schriftlichkeit und Literalität in Bolivien, die im Rahmen des DFG-Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg entstanden sind.
17. Das Projekt vermeidet bewusst den auf formalen Unterricht begrenzten Terminus didaktisch und bevorzugt *pädagogisch* für die angestrebte ganzheitliche Erziehung.
18. Vgl. hierzu Plaza (2009), bedeutender bolivianischer Quechua-Linguist, der seit 20 Jahren die Bildungsreformen berät und Prozesse der Standardisierung, Revitalisierung und Modernisierung des Quechua in Bolivien gefördert hat.
19. Der Leiter des Projekts, C. Choque, Ex-Bildungsvizeminister Boliviens, benutzt diplomatisch den Ausdruck *antesala* (*Foyer/Empfangshalle*).

Literatur

- Acción Andina de Educación & IBIS. (2008). *Materiales de educación intercultural bilingüe. Castellano-Qhichwa, Guía didáctica*.
- Acción Andina de Educación. (2009). *Vocabulario básico, castellano – quechua*.
- Acción Andina de Educación. (2010). *Estructura morfológica de La palabra Quechua, Qhichwa Simip Ukhunpa T'aqaynin* (Serie EIB en contextos urbanos, No. 2).
- Adelaar, W. (2007). Threatened languages in Hispanic South America. In M. Brenzinger (Ed.), *Language diversity endangered* (pp. 9–28). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Adelaar, W. & Muysken, P. (2004). *The languages in the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Albó, X. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores* (2 vols. y un juego de mapas). La Paz: UNICEF y VIPCA.
- Albó, X. (1999). *Iguales aunque diferentes* (Cuadernos de Investigación, No. 52). La Paz: UNICEF y CIPCA.
- Albó, X. (2002). *Educando en la diferencia* (Cuadernos de Investigación, No. 56). La Paz: UNICEF y CIPC.
- Albó, X. & Anaya, A. (2003). *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación bilingüe en Bolivia* (Cuadernos de Investigación, No. 58). La Paz: UNICEF y CIPCA.
- Anaya, A. (2001). Ziele und Stand der Bildungsreformen in Bolivien. In R. Sevilla & A. Benavides (Hrsg.), *Bolivien: Das verkannte Land?* (S. 302–306). Bad Honnef: Horlemann.

- Barié, C.G. (2004). *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: Un panorama* (2. ed. actualizada y aumentada, versión electrónica). La Paz: CIPCA y UNICEF.
- Beutler, B. (2010, 03. Dezember). Boliviens Staat erobert Bildung zurück. *Portal amerika21.de. Nachrichten und Analysen aus Lateinamerika und der Karibik*. Verfügbar unter: <https://amerika21.de/nachrichten/2010/12/17546/boliviens-bildung-reform> [16.09.2013].
- Bolivia (2007). *Propuesta de la nueva constitución política del Estado* [ratifiziert 2009 und amtlich verkündet 2010]. Verfügbar unter: http://probolivia.net/Nueva_CPE.pdf [05.12.2007].
- Bolivia (2010). *Nueva ley de educación de Avelino Siñani y Elizardo Pérez*.
- Bolivia (2012). *Ley general de derechos lingüísticos y culturales 2012*.
- Choque, C. (2012). *Informe narrativo correspondiente al tercer cuatrimestre* [Projektfortschrittsbericht 2011 der AAE und IBIS, Manuskript per internet erhalten März 2013].
- Conteras, E.M. & Talavera Simoni, M.L. (2004). *Examen parcial. La reforma educativa Boliviana 1992–2002*. La Paz: Fundación PIEB.
- Crevels, M. (2002). Why speakers shift and languages die: An account of language death in Amazonia Bolivia. *Indigenous Languages of Latin America*, 3, 9–30.
- D’Emilio, L. (2001). *Voices and processes towards pluralism. Indigenous education in Bolivia*. (New Education Division Documents, No. 9). Stockholm: SIDA.
- Dutcher, N. (1995). *La utilización de los idiomas primero y segundo en la educación primaria: Estudios de casos seleccionados* (Documento de trabajo del personal del Banco Mundial). Washington: World Bank.
- Dutcher, N. (2001). *Expanding educational opportunity in linguistically diverse societies*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages* (Multilingual Matters, No. 76). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fondo Indígena (FI). (2007). *Pueblos indígenas y ciudadanía ‘Los Indígenas Urbanos’*. La Paz: Fondo Indígena. Verfügbar unter: <http://www.fondoindigena.org> [02.09.2013].
- Gleich, U. von (1982). *Die soziale und kommunikative Bedeutung des Quechua und Spanischen bei Zweisprachigen in Peru (1968–1978)*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg.
- Gleich, U. von (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina* (Schriftenreihe der GTZ, Bd. 214). Eschborn: GTZ.
- Gleich, U. von (1994). *El bilingüismo quechua castellano entre migrantes en Lima: Encrucijada entre desplazamiento total o obsolescencia del quechua*. Opción: Universidad del Zulia en Maracaibo.
- Gleich, U. von (1997). La democratización de la política cultural para los pueblos indígenas de América Latina. *Pueblos Indígenas y Educación*, 39/40, 31–30.
- Gleich, U. von (1998a). Los derechos lingüísticos y la revalorización de las lenguas indígenas en la educación de adultos. En L. King (Coord.), *Visiones y reflexiones. Nuevas perspectivas en la educación de adultos para pueblos indígenas* (pp. 51–72). San Rafael: UNESCO y Plaza y Valdés.
- Gleich, U. von (1998b). Comunicación y literacidad entre bilingües en aymara y castellano. *Revista Lengua, Revista de la Carrera de Lingüística de Idiomas*, 10, 135–181.
- Gleich, U. von et al. (1999). *Informe de evaluación del P.INSEIB*. [Internes Dokument]. La Paz: GTZ.

- Gleich, U. von (2001). Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftlichkeit in Bolivien. In R. Sevilla & A. Benavides (Hrsg.), *Bolivien. Das verkannte Land?* (S. 324–344). Bad Honnef: Horlemann.
- Gleich, U. von (2002). Multilingual literacies in Bolivia. In M. Crevels, S. van de Kerke, S. Meira & H. van der Voort (Eds.), *Current studies on South American languages* (pp. 57–74). Leiden: University of Leiden, CNWS.
- Gleich, U. von (2003a). Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje. En J. Jung & L.E. López (Coord.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 105–118). Madrid: Ediciones Morata.
- Gleich, U. von (2003b). Multilingualism and multiculturalism in Latin America: Matters of identity or obstacles to modernization. En A. Ouane (Ed.), *Towards a multilingual culture of education* (pp. 261–299). Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Gleich, U. von (2010). *Retos en política lingüística en la América Latina multiétnica: Objetivos para el Bicentenario de la Independencia (2010–2026)*. Lengua y Lucha sociopolítica en el mundo hispánico. Simposio. New Castle: Americas Research Group, School of Modern Languages, Institut Ramon Llull, Newcastle University.
- Gogolin, I. (1994). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K-R. Bausch, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts) (S. 55–61). Tübingen: Narr.
- Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The bilingualism controversy* (S. 263–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanemann, U. & Gleich, U. von (2004). *Nuevos maestros para Bolivia. Informe de evaluación del proyecto de institutos normales superiores en educación intercultural bilingüe*. Hamburg: UNESCO & GTZ, La Paz.
- IBIS-Acción Andina de Educación (AEE). (2012). *Informe narrativo correspondiente al tercer cuatrimestre 2011*.
- Ipiña Melgar, E. (1996). *Paradigma del futuro. Reforma educativa en Bolivia*. La Paz: Santillana.
- López, L.E. (2006). *Diversidad ecológica del lenguaje en Bolivia*. La Paz: Plural & Proeib Andes.
- López, L.E. (2009). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. Con la colaboración de Luz Jiménez, Vicente Limachina y Guido Machaca, Proeibandes*. La Paz: Edición Plural.
- López, L.E. & Küper, W. (2002) *Intercultural bilingual education in Latin America. Balance and perspectives* (Education Report, No. 89). Eschborn: GTZ.
- Machaca, G. (2010). De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. *Revista Guatemalteca de Educación*, 2 (3), 71–119.
- MINEDU (Ministerio de Educación) & GTZ (2005). *Desafíos y resultados. Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB), 1997–2005*. La Paz: MINEDU.
- Nucinkis, N. (2006). La EIB en Bolivia. En L.E. López & C. Rojas (Coord.), *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GIZ-Plural Editores.
- Patrinos, H.A. & Psacharopoulos, G. (1994). *Returns to investment in education: South America*. Washington: World Bank.
- Pérez, E. (1962). *Warisata. La escuela Ayllu*. La Paz: Editorial Burillo.

- Plaza, P. (2009). Procesos de normalización de las lenguas indígenas en Bolivia. En *Nuestra lengua vive si la hablamos, Memoria del taller nacional de normalización lingüística* (Cochabamba, agosto de 2009) (pp. 71–119). La Paz: Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia y Ministerio de Educación.
- Plaza, P. (2012). Revitalización lingüística en la nación Yurakaré. *Pueblos Indígenas y Educación*, 62, 147–185.
- PROFOCOM (Programa de Formación complementaria para maestras maestros en ejercicio). (2013). *ProfesBo – Comunidad virtual*. Verfügbar unter: www.profesbo.com/blog/profocom-2013-convocatoria-requisitos/ [16.09.2013].
- Sichra, I. (Coord.). (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (vol. 2.). Quito: FUNPROEIB Andes, AECID y UNICEF. Verfügbar unter: www.unicef.org/lac/PERU_revisado.pdf [16.09.2013].
- Sichra, I. (2013) Estado plurinacional-sociedad plurilingüe: ¿Solamente una educación simbólica? *Revista Páginas y Signos*, 9, 70–118.
- Speiser, S. (2004). Indigene Völker in Städten: präsent und doch nicht wahrgenommen. In GTZ (Hrsg.), *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit* (S. 169–188). Heidelberg: Kasperek-Verlag. Verfügbar unter: http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/de-Reader_komplett.pdf [03.09.2013].
- Ströbele-Gregor, J. (2004). Indigene Völker und Gesellschaft in Lateinamerika. Herausforderungen an die Demokratie. In GTZ (Hrsg.), *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit* (S. 1–114). Heidelberg: Kasperek-Verlag. Verfügbar unter: http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/de-Reader_komplett.pdf [16.09.2013].
- World Bank (1993). *Bolivia. Education sector: A proposed strategy for sector development and international assistance* (Report No. 12042 BO). Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank (1994). *Bolivia. Education reform project. Staff appraisal report*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Wölck W. & Gleich, U. von (2000). Das Studium der Eingeborenen-sprachen Südamerikas: Ketschua. In S. Auroux, E.F.K. Koerner, H.-J. Niederehe, K. Versteegh et al. (Eds.), *History of the language sciences: An international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present* (pp. 950–959). Berlin: de Gruyter.



‘Intercultural education should move from discourse to practice’.
New perspectives and old claims in the Bolivian process
of educational change

Carmen Osuna

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

Abstract

This article¹ aims to analyze the current process of educational change in Bolivia, dealing with discourses of stakeholders in the Education Revolution in process in the country since 2006, after Evo Morales became President. These discourses point out previous experiences, some of which are considered failures since they were not able to incorporate the indigenous peoples’ demands for intercultural education. The intention is to carry out an analysis with a twofold perspective: on one hand, a historical perspective will be used to analyze past projects and laws, which are significant in defining the current process of the Education Revolution; on the other hand, an ethnographic perspective will be used, focusing on the discourses of key persons, people who are responsible for designing and implementing education policy at the Ministry of Education and the leaders of the Original Peoples Education Councils (*Consejos Educativos de los Pueblos Originarios*), whose role is to manage, negotiate, coordinate, and keep watch over the reflection of indigenous demands in the definition of new education policies.

1. Introduction

In his presidential investiture speech, Evo Morales referred to the subject of education in relation to indigenous peoples with the following words:

The first Aymaras and Quechuas who learned to read and write, they cut out their eyes, they cut off their hands, so that they would never again learn to read, to write. We have been subjugated, and now we are seeking a way to resolve this historical problem (Ministerio de la Presidencia de Bolivia, 2006).

This is how he announced a process known as the Education Revolution (*Revolución Educativa*) whose purpose is “to respond to the people’s hope for an education

that will improve the quality of life of all the citizens” (OEI, 2011) and that seeks to guarantee “respect for the cultural and linguistic diversity of Bolivia” (Education Law 070, Art. 69)². In this sense, interculturality is one of the main pillars supporting the new educational orientation and upholding the Sixth Chapter of the Political Constitution of the State regarding ‘Education, Interculturality, and Cultural Rights’.

However, interculturality is not a new component. Throughout this article and in the three sections that divide the explanation into temporal phases, it is proposed to analyze the path that intercultural education has taken in Bolivia from the beginning of the 20th century to the present. The material used comes from the fieldwork in Bolivia (2008–2010) for the doctoral dissertation of the author. Research interest was to discover and analyze the ideas linked to intercultural education in the new context of the Education Revolution in two spheres of action: on the level of public policies, on one hand, and on the level of educational practice in the classroom, on the other (Osuna, 2011a). Focus will be on the first sphere related to public policies, by looking at the discourse of different groups of social actors, some of whom are the indigenous leaders of different organizations and the people responsible for planning the new educational orientations. Legislative sources and other official documents also will be analyzed.

In one interview, the Director of the Department of Intracultural, Intercultural and Plurilingual Policies told that “intercultural education should move from discourse to practice” (interview, December 2009). Let us, then, see what kind of discourse is rejected, what kind is defended, the terms that are being considered for moving on to concrete practices, and the challenges that this presents.

2. Bilingual intercultural education: The beginning

Establishing the beginnings of bilingual intercultural education in Bolivia is not a simple task. Officially, the first project in which it was promoted with government support was in 1973. However, there were earlier experiences which neither can nor should be left out. In the decade of the fifties, the Summer Linguistics Institute (*Instituto Lingüístico de Verano*) had begun to implant bilingual education in eastern Bolivia. In the thirties, the Warisata School-Ayllu (*Escuela-Ayllu de Warisata*) worked following orientations that today, in the 21st century and in the framework of the Education Revolution, are becoming fundamental. The ‘indigenous education’ of the end of the 19th and beginning of the 20th century is the source of important historiographic debates regarding the instrumentalization of this education as a weapon for acculturation and/or for the Indians’ struggle against acculturation (Martínez, 1998, 1999; Choque, 2005; Choque & Quisbert, 2006).

All of these experiences influence the present-day debate and the discourses of indigenous intellectuals and leaders who are immersed in today's process of change. In this first section, in which the focus will be on the beginnings of bilingual intercultural education, it is intended to provide a brief review of these first historical and educational steps and milestones.

At the end of the 19th and beginning of the 20th century, in a context of power struggles among the different fractions of the élite, the Bolivian state undertook school unification in its search for national emergence and takeoff (Irurozqui, 1994; Martínez, 1998). It is in this period that the so-called 'travelling schools' (*escuelas ambulantes*) appeared. These schools worked in the indigenous communities and were often directed by the indigenous peoples themselves, who took the reins of their children's education, facing the greatest obstacles: harassment, obstruction, and the local authorities' lack of interest in the teachers and the population in general (Brienen, 2005a). Many of these schools are known as 'clandestine' schools because they worked thanks to the initiative of the families and on the margins of the established order (Conde, 1994; as cited in López, 2005).

The decade of the thirties witnessed the Warisata School-Ayllu, an experiment that lasted only ten years but that survives in the collective educational imaginary of Bolivia. Even today, it persists in national thinking, as one of the best experiences in indigenous education that arose and was put into practice "from the bottom up" (López, 2005, p. 77). It is presented as the personification of indigenous education from the indigenous perspective (Brienen, 2005b, p. 139). The creators and founders of Warisata, Avelino Siñani and Elizardo Pérez, developed a curriculum and an organizational structure that served and was in concordance with the community; this is why Claire (1989) crystallizes the idea of resistance to the instrumentalization of state schools in this experience. One of the teachers explains it as the space in which "the peasants began to be the builders of their own destiny" (Salazar, 1943/1992, p. 20). Even though there are authors who give more critical readings of the experience (López, 2005; Brienen, 2005b), the truth is that the Warisata School-Ayllu has become one of the theoretical foundations of the present-day Education Revolution. One of the planners of the new curricular orientations at the Department of Pluricultural Secondary School Curriculum, expressed this as follows:

Our curriculum has three foundations, the theoretical support of our proposals: the first is the educational experiences of our original peoples, the second is the Warisata experience, and the third are the socio-critical theories that have been generated at the world-wide level Freire and Vigotsky (interview, December 2009).

At the end of the forties, different events led the Indian movement to undergo a process of union formation and conversion into a peasant movement (Rivera, 1986;

Platt, 1982). In 1952, the culmination of the ‘National Revolution’ involved an education reform with the Code of Bolivian Education (*Código de la Educación Boliviana*) that was passed in 1955. In its articles, the Code set down the bases of the division of regular education into the urban school system and the peasant school system, seeking to give preferential attention to the peasant population “which has, up to the present, been deprived of the benefits of teaching” (Code of Education, Art. 118). This process and its education reform have been strongly criticized by Felix Patzi, former Minister of Education and promoter of the Education Revolution; to his understanding, it recreates the colonial model by restricting certain spaces and contents to the dominant class (Patzi, 2007 p. 72).

In 1964, after twelve years of ‘National Revolution’, a coup d’état put Bolivia under fourteen almost uninterrupted years of military dictatorships. In the early seventies, the *katarismo* movement appeared, an Aymara movement that demanded the recovery and re-elaboration of historical knowledge of the Indian past (Hurtado, 1986). In this environment of ethnic vindication and focusing on the educational sphere, the Bolivian government began two bilingual intercultural education projects that were developed, not too successfully, in Aymara and Quechua schools (Albó & Anaya, 2004).

From the decade of the eighties until 1994, the year in which bilingual intercultural education was acknowledged as public policy, a series of experiences and initiatives stand out due to their link with postulates of today’s Education Revolution. These experiences are:

1. The *SENALEP* (National Service of Literacy and Popular Education ‘Elizardo Pérez’, *Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular ‘Elizardo Pérez’*) laid the foundations for popular participation in state education (Choque, 1997; Albó & Anaya, 2004, p. 35).
2. *Proposal of the CONMERB* (Bolivian Confederation of Rural Education Teachers, *Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia*), which presented the need to adopt differentiated approaches depending on the country’s sociolinguistic situations. This idea has been recovered in the present-day process of educational change in the ‘regionalized curricula’, whose contents will be related to the specific aspects of each ‘sociolinguistic region’ of Bolivia and will complement the National Basic Curriculum (*Currículo Base Nacional*, Education Law 070, Art. 69, 70).
3. Government proposals: the White Book (*Libro Blanco*) (MEyC, 1987) and the Pink Book (*Libro Rosado*) (MEyC, 1988) which announce, among other things, the need to improve the infrastructure and raise the quality of education in Bolivia.

4. The proposal of the COB (Bolivian Working People's Central Organization, *Central Obrera Boliviana*), which highlighted the need to overcome *colonizing* education and pointed toward a "Bilingual Intercultural Education destined to rescue, revalue, and develop native languages and cultures, to consolidate ethnic identity" (COB, 1989).

3. Bilingual intercultural education: Consolidation

In 1990, two events occurred that would mark the transformation of public education policies in Bolivia: on the one hand, the Indigenous March for Territory and Dignity (*Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad*, Bolivia) and, on the other, the World Conference on Education for All (Thailand). The Indigenous March was an initiative of the indigenous peoples of northern Amazonia, but it was supported by the rest of the country's indigenous peoples. The indigenous peoples asked for their territories to be acknowledged and their rights as citizens, education being one of them, respected. This event marked a turning point in indigenous peoples' participation in the political panorama, achieving the acknowledgement of their collective territorial rights, the ratification of laws such as Collective Agreement 169 of the International Labor Organization, and the passing of the education reform (Sichra, Guzmán, Teran & García, 2007). At the World Conference, the following stipulation was made: "that traditional knowledge and the autochthonous cultural heritage are useful and valid in themselves and the capacity to define and promote development comes from them" (World Conference of Education for All, 1991, p. 180). "Bolivian authorities" attended this conference, taking note of "some reform initiatives that were underway" (López, 2005, p. 197).

In this context of cultural reaffirmation from both national and international politics and social movements,³ the Project of Bilingual Intercultural Education (*Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*, PEIB) was developed. At present, in the midst of the Education Revolution, this project is acknowledged by indigenous leaders and intellectuals as one of the most successful experiments, even more successful than the later Education Reform (1994) that consolidated intercultural and bilingual education as public policy.

The Project of Bilingual Intercultural Education (PEIB) was applied between 1988 and 1994 in "114 Quechua, Aymara, and Guaraní schools" (Nucinkis 2006, p. 26) and had three objectives: an educational objective, a linguistic one, and, finally, an *intercultural* objective. The educational objective sought to turn the child into a "subject of her or his learning process". The linguistic objective arose from the "need to confront linguistic conflict in a diglossic society", proposing "the egalitarian treatment of languages in the education process". The third objective,

the intercultural one, arose from the “need to acknowledge and take advantage of the country’s pluriculturality” and became a “contra-hegemonic proposal ... as opposed to the westernizing tendency toward unification” (Annual Report on PEIB Activities, 1992; as cited in López, 2005, p. 138). To summarize, in this project, intercultural education was understood in the following way:

- Intercultural education is addressed to the indigenous population for the purpose of empowerment and cultural revaluation.
- It adopts a constructivist pedagogy, making the (indigenous) child the focus of learning, encouraging critical reflection.
- It is a participative education insofar as the school is understood to be an extension of life in the community (thus reinforcing ‘cultural identity’).

Technical teams and a broad range of activities were provided to carry out the PEIB. López (2005, p. 129) recounts the celebration of several training workshops with rural teachers (almost all of whom spoke an original language) and that some of them were given scholarships for specialized studies in Andean linguistics and in bilingual education in the city of Puno, Peru. Some of the people who were interviewed in the fieldwork and who are, today, the fundamental agents of the new public education policies, were central characters in this process, having been rural teachers selected to participate in the implementation of the PEIB. One of them explained his experience as follows:

I had the opportunity to do graduate work in intercultural education in Puno, Peru, and after that I returned to my area for a while, working. After that, I was called here to the national level and, in this process, we prepared the materials for teaching Aymara as the mother tongue and Spanish as a second language ... This process has been interesting: we went to visit the education units, see what was going on, training in each vacation period, in the middle of the year, an intensive week of training and, at the end, an evaluation and planning for the next step, that’s what we did every year, you could say. These evaluations were done ... with a consultant. The results were positive, we saw that the children were writing in Aymara, they were writing in Spanish, too, but not always everywhere, right? There were difficulties, too, right? ... It was interesting to go to the schools and see the children writing in their language and that was happening in all the regions. This occurred in three languages, Aymara, Quechua, and Guaraní. Then, finally, there is an external evaluation ... and he writes his text ‘from the project to state policy’⁴ and that is interesting, too, the mistakes that we made were criticized ... So that was the first stage, right?

We succeeded with first to fifth-year schoolchildren and then the 1565 education reform came, unfortunately our work as technicians in the Ministry of Education ended there ... They no longer took into account the experience that had taken place, see? And since we were there for a while, too, many of us have had the chance to return and demand that the 1565 authorities maintain the continuity of these centers, right? ... but they didn’t see it that way and bilingual education ended up only being for five years of school (from first to

fifth grade), and then the children study everything in Spanish ... The authorities of that time did not understand and that provoked a reaction from the communities: “so why have they brought (bilingual intercultural education) to us, if they’re not going to give it continuity?” (interview with a technician of the Ministry of Education, Department of Intracultural, Intercultural and Plurilingual Policies, March 2010).

Both in this discourse and in the work by Muñoz Cruz (1997, p. 165), one element is mentioned that is interesting to be analyzed in light of the present-day process of change and identity issues stands out: the language component. Thus, the bilingual element stands out above the intercultural element and the two are considered to be inseparable. This approach leads to ask if the association of intercultural education with indigenous populations means, then, that there is no intercultural education without a bilingual component. A person who is closely related, both on the personal and professional level, to bilingual intercultural education in Bolivia, responded as follows:

You can’t avoid the bilingual branch to understand interculturality alone insofar as the majority of the population is indigenous ... it is still hard to separate one from the other, even though I confess that whenever I think about this issue more, I think that they are inseparable, because the language continues to be the highest reference of the culture and it can allow you to enter into the world of the culture more easily (interview, September 2010).

But if language is held to be necessary for the development of intercultural education, does this mean that intercultural education cannot be developed in monolingual contexts? The delicate balance between these two components is one of the challenges of the new educational orientations. One of the main criticisms leveled at the 1994 Education Reform and its implementation, according to the comments the president of an Education Council made to me, is that bilingual intercultural education only emphasized bilingual education:

B[ilingual] I[ntercultural] E[ducation] fell into just bilingual education, but intercultural education, how they had to recover their identity, never happened (interview, president of a First Nations’ Educational Council, November 2008).

The new Education Law stipulated that learning an original language in school was obligatory and, in the case of endangered languages, it established that “policies of recovery and development” (Education Law 070, Art. 7) would be implemented. According to Romero, four languages are already extinct and ten are in a critical state (Romero, 2010; as cited in Carvajal s/a). The issue of the recovery and revitalization of original languages is one of the main concerns of the Multiethnic Amazonic Education Council (*Consejo Educativo Amazónico Multiétnico*) because it faces processes of the disappearance of languages, the duplication of alphabets, and the lack of educational and linguistic training (Osuna, 2011b). At a meeting of the leaders of indigenous Amazonian peoples, some of them, whose languages are be-

coming extinct, expressed their concern about two issues: first, about the political situation in which this linguistic weakness placed them in relation to other peoples and, second, about the criteria for selecting one language or another when it was time to learn an indigenous language at school. Regarding the first point, it should be indicated that one of the criteria used to become a leader of an indigenous organization that unites several peoples was to speak an original language (field diary, November 2008). As for the second point, the new Education Law (070) establishes that, in areas where different original languages coexist, learning one or another in school will depend on “criteria of territoriality and trans-territoriality defined by the community councils” (Education Law 070, Art. 7.3). Taking both issues into account, it is not surprising that certain frictions occur between the leaders of different peoples, and that there are even lawsuits against the central government for a lack of educational attention to the indigenous peoples who are most isolated geographically and politically. As one of these leaders said in an informal conversation: The government thinks that we lowlanders live right around the corner, but we don’t (leader of an Amazonian indigenous organization, November 2008).

According to the new Education Law (070), interculturality indicates the “development of the inter-relation and interaction of the knowledge, wisdom, science, and technology that belong to each culture with other cultures, which strengthens their own identity and the interaction in conditions of equality of all Bolivian cultures with the rest of the world” (Education Law 070, Art. 6). What role should languages play in this process of strengthening identity? How can the learning of an original language be guaranteed to foster respect and valuing other ‘cultures’? How can language, interculturality, and identity be united without falling into the essentialization of identities?

In 1991, in parallel with the development of the Project of Bilingual Intercultural Education (PEIB), the Technical Advisory Team for the Education Reform (*Equipo Técnico de Asesoramiento a la Reforma Educativa*, ETARE) was created and put in charge of designing a program of Education Reform that was reflected in Law 1565, passed in 1994 and in force until December 20, 2010, the day that the Education Law 070 was passed. This team was created at the instigation of different international organisms such as the World Bank and the Inter-American Development Bank (Anaya, 1995, p. 12), an interesting piece of data in light of the fact that one of the main criticisms of the 1994 Reform today is the excessive participation of external consultants and its ‘world-bank’ spirit (interview with a technician from the Ministry of Education, Department of Intracultural, Intercultural and Plurilingual Policies, November 2009). In the section that follows, the main axes of this law (1565) that turned bilingual intercultural education into state policy (Muñoz Cruz, 1997) will briefly be reviewed.

This law (1565) made interculturality and popular participation its two backbones. Along the axis of interculturality, while López believes that the law promoted intercultural education “not just for the indigenous schoolchildren” but for all of the population in general (López, 2005, p. 203) Albó & Anaya argue that the weakest point of the Reform was to nourish “the unintended image that the EIB is something ‘just for the Indians’” (Albó & Anaya, 2004, p. 193). A technician of the Ministry of Education was much more critical of it and explained this apparent weakness in terms of intentionality and animosity toward the indigenous peoples and nations:

So what the Reform does is present ... an interculturality that goes directly against the indigenous cultures ... there are Normal Bilingual Schools for the Indians and monolingual schools for the city dwellers ... but in the bilingual schools for the Indians that are in rural areas, there it is obligatory, that's discrimination because if we say that bilingual education is for everyone, then that totally distorts it, right? It should be for everyone, not just for indigenous concepts. It was planned by lots of experts with scientific training, etcetera, ... They haven't given us these theoretical, psychopedagogical, pedagogical, linguistic instruments ... Now, if they haven't given us these theories ... How can you explain the need for bilingual education to the head of a family? ... It was even meant to make our languages disappear, see? It was even like a justification (interview, technician of the Ministry of Education, Department of Pluricultural Secondary School Curriculum, December 2009).

The ETARE understood interculturality to be a fundamental part of the curriculum and defended the importance of all students recognizing themselves in the school contents and pedagogical resources, in order to promote knowledge about different ways of life, tolerance, and respect. The professionals of this technical team concluded that “what the peasants and indigenous peoples need is knowledge that is adequate to their conditions of life and production” and promoted the development of research on “different aspects of the social and cultural life of the indigenous peoples” to “nourish the definition of programs of study of an intercultural nature, especially regarding patterns of child-raising and socialization, local and regional histories, indigenous wisdom, knowledge, and technology” (ETARE, 1993, pp. 58–66). This pattern has, in part, been taken on by the Education Revolution through the “regionalized curricula” (Education Law 070, Art. 69 and 70; CNC & CEPOs, 2008).

The Education Councils of the Original Peoples (*Consejos Educativos de los Pueblos Originarios*, CEPOs), key institutions in the present-day process of the Education Revolution, were created based on the axis of Popular Participation of Law 1565 in 1994, with the purpose of taking part in the formulation of educational policies and watching out for their proper execution, especially in relation to inter-

culturality and bilingualism (Law 1565, Art. 6.5). The president of the Aymara Education Council explained his present functions with the following words:

There are three objectives according to the annual operational plan, following the objectives, they are “to manage, negotiate, agree upon, and follow up on the definition of the education policies and norms” that are developed in the Aymara linguistic area ... we are going to have a lot of activity because the idea is to transform the new education system (interview, September 2010).

4. Intracultural, intercultural, and plurilingual education:

The transformation

In October 2003, a social uprising that would go down in history with the name of Black October (*Octubre Negro*) was unleashed. It indicated a turning point in Bolivian history, inaugurating a new period marked by the opening of a social forum with the objective of generating a debate on the new project of the country and of designing the structural changes that should outline it. This forum was named the ‘Constituent Assembly’ (*Asamblea Constituyente*) and its purpose was the *refoundation of the country* (Orellana, 2005). The Constituent Assembly shaped into the government of Evo Morales who stated the following in his investiture speech:

The clamorous petition of the Bolivian people, which is the Constituent Assembly, is a re-founding of Bolivia that the indigenous brothers of the entire country, the popular movement, demand (Evo Morales Ayma, January 2, 2006).

However, in 2004, a series of Bolivian indigenous and peasant organizations had already celebrated the 1st National Congress of Education of the Original Indigenous Peoples (*I Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas Originarios*), in which they prepared an educational document (known as the ‘Green Book’, the *Libro Verde*) that gathered “the thinking, the demands, and the projections of the original indigenous nations for transforming the application, follow-up, and control of education policies in Bolivia” (UNNIOS, 2004, S. 6). This has been indicated as one of the precedents of the Avelino-Siñani-Elizardo Pérez Education Law (*Ley de la Educación 070, Avelino Siñani-Elizardo Pérez*) passed in December 2010:

For example, for the ‘Avelino Siñani’, the peoples who made a ‘Green Book’ (*Libro Verde*) in 2003 with all the contributions of all the social organizations and the CEPOS have led, have gathered proposals (interview, CEPO technician, September 2010).

In the year 2006, the ‘National Committee of the New Bolivian Education Law’ (*Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana*) was created and took charge of writing the new education policies (MEyC, 2008, p. 18) that would later

be socialized through different workshops to ensure the process of popular participation in the educational change.

Hand in hand with this process of change, known as the Democratic and Cultural Revolution (*Revolución Democrática y Cultural*), Bolivia entered a period of decolonization that was expressed in the New Political Constitution of the State passed by referendum on January 25, 2009 (Preamble of the CPE). This decolonizing stage and perspective were destined to contribute to the fight against the racism and discrimination that were still strong in many sectors of Bolivian society (López & Murillo, 2006, p. 33) and to contribute to “building more equitable and fair societies” (Walsh, 2007, p. 85). In education, the decolonizing process is understood as a process aiming at decentralizing hegemonic western thinking and to acknowledge other ways of generating knowledge (Mignolo, 2003; Santos, 2010).

The Avelino Siñani-Elizardo Pérez Education Law (070), a product of the Education Revolution whose name is a tribute to the founders of the Warisata School-Ayllu, includes interculturality as a constitutional mandate (Art. 1.1) and includes *intracultural, intercultural, and plurilingual education* (Art. 3.8) as the basis of Bolivian education, to substitute the worn-out intercultural and bilingual education.

But what does intracultural education mean? And plurilingualism? According to the Law 070 itself, intraculturality promotes recovery, strengthening, development, and cohesion in the cultures of the nations and the original indigenous peasant cultures (Education Law 070, Art. 6.1). One of the main people responsible for planning the new education policies explains intraculturality as follows:

Some say that what is intracultural is part of what is intercultural, but the thing is that if you do not know who you are, what your origins are, your knowledge, your wisdom, your history, you become easy prey to acculturation (interview, Department of Intracultural, Intercultural and Plurilingual Policies, November 2009).

In this new stage, according to intraculturality, with the objective of strengthening the culture of the original indigenous peoples, introducing their knowledge and wisdom in the education curriculum and, thus, recovering their origin and history, the Education Councils of the Original Peoples are immersed in the process of preparing and socializing the regionalized education curricula – according to the socio-demographic regions of the country in relation to the majority indigenous people that reflect “the characteristics of the sociocultural and linguistic context that create their identity” (Education Law 070, Art. 70.1). To take the Aymara case as an example, the Aymara Education Council (*Consejo Educativo Aymara*, CEA) published a book in 2007 that included “a first attempt to systematize the wisdom and knowledge developed from ancestral times to the present”, thanks to 17 workshops in the regions of La Paz and Oruro (CEA, 2007, pp. 10–11). In this same publication, the Aymara Education Council pointed out the need to advance in the urban

area because “due to the social prejudices of the teachers, students, and heads of families in the cities”, intercultural and bilingual education has only been imparted, up to now, in rural areas (*ibid.*, p. 11).

Plurilingualism, on the other hand, as has already been explained, attempts to strengthen and legitimize the indigenous languages that will be obligatory in the schools, together with Spanish and another foreign language (Education Law 070, Art. 7).

These two new components accompany ‘interculturality’. What does ‘intercultural’ mean in this new educational perspective? In the interviews with people who are actively involved in formulating and socializing the new education policy, questions about the changes in orientation regarding the intercultural axis were always asked. What changes have been introduced regarding interculturality? What has changed in relation to Law 1565? Because when I arrived in Bolivia, there were a lot of voices that felt that the draft of the new Education Law hardly went any farther than Law 1565 (Miranda, 2006, p. 31). From the analysis of documents, interviews, and fragments of the field diary, the following conclusions regarding the *new* interculturality will be underlined:

- Interculturality is intended to go from being an isolated component in education to permeating the entire Bolivian education system from a more political point of view that affects not only education but the very way the State is conceived, declaring the “plurinationality of the country with cultural identity” (MeyC, 2008, p. 20).
- This interculturality would no longer be a hypothetical harmonious dialogue among equals, but an instrument to achieve the cohesion of a pluricultural country in which the fight against historical discrimination against indigenous peoples will take on a preponderant role in an education that is framed in a context of decolonization.
- This process of decolonization, in relation to interculturality, requires the knowledge of the indigenous and original peoples to be acknowledged in order to be able to establish a dialogue with kinds of knowledge that are considered ‘universal’. Knowledge comprised not only of language, which is seen from a ‘plurilingual’ component, but of philosophical and cosmovision aspects that involve understanding ‘that which is intercultural’ as an element that permeates life in productive, economic, and territorial terms.
- These elements, applied to education at the heart of the “new socio-community productive model”, will promote a “sustainable development that will guarantee processes of production, conservation, management, and defense of all the natural resources, strengthening the territorial management of the peoples, of the original indigenous, mestizo, and Afro nations” (MEyC, 2008, p. 23), in such a

way that the specificities of each territory are respected, inserting education into the ‘socio-community productive’ context that is appropriate in each case. This ‘productive and territorial’ education intends to avoid the dependence and economic inequality that only serve to encourage migration to urban areas and to other countries.

In short, the revaluation of *that which is indigenous* or *that which is original* becomes meaningful in a context in which the refounding of the country is understood on the level of the fight against racism, in a country in which discrimination against indigenous peoples is endemic. It is in this context that Law Number 045 against Racism and All Forms of Discrimination (*Ley 045 contra el Racismo y toda forma de Discriminación*) was passed on October 8, 2010, not without great controversy. The first general principle of this law is interculturality (Art. 2.a), and it seeks to promote interculturality in relation to the educational sphere:

The design and implementation of institutional policies to prevent and fight racism and discrimination ... to design and initiate education, culture, communication, and intercultural dialogue policies ... that include the history and the rights of the original indigenous peasant nations and peoples and the Afro-Bolivian peoples in their contents (Law 045, Art. 6.1).

5. To conclude: Reflections from the fieldwork

The Education Revolution, immersed in the present-day Democratic and Cultural Revolution that Bolivia is undergoing, seeks, from a decolonial perspective, to empower the indigenous peoples, making them the architects and main characters of a process that seeks to end the “ethnic, linguistic, and racial stigma and other forms of discrimination” (Patzi, 2007). One of the ways that this objective is pursued is through an education that manages to decentralize hegemonic western thinking and to acknowledge other ways of generating knowledge (Mignolo, 2003; Santos, 2010). Interculturality is a fundamental part of this process and intracultural, intercultural, plurilingual education is one of the key tools. Throughout this article, in which the main milestones of education in Bolivia have briefly been reviewed, it has been shown that many of the new orientations are based on old demands. However, the process of the Education Revolution may have unexpected consequences that could, to a certain extent, undermine the decolonizing horizon. Although the focus has been on analyzing intercultural education through the discourse of leaders and intellectuals in this article, as well as by analyzing bibliographic and legislative sources, the fieldwork, focused on schools and attending meetings and workshops for the socialization of the new orientations, has led to a series of conclusions that point toward a (re)essentialization of the identity of the indigenous peoples (Osuna,

2011a; 2012). In this sense, and based mainly on the issues dealt with in this article, a series of key elements will be highlighted.

On one hand, the author believes that it is fundamental to cast doubt on the concepts of 'that which is indigenous' and 'that which is original'. As it had been pointed out, one of the characteristics of the *new interculturality* is that it establishes a dialogue between indigenous knowledge and the knowledge considered 'universal' which, in the terms used by Klesing-Rempel, translates into a dialogue between 'that which is ours' and 'that which is foreign'. What do 'ours' and 'foreign' mean? Who defines and decides where the frontier is (Hamel, 1999)? When the intellectuals and leaders in charge of preparing and socializing the new law were asked, their discourse about 'that which is indigenous' was normally ambiguous and linked to the rural area. As it has already been pointed out, intercultural education is linked to productive education in an attempt to prevent migration from rural areas to urban areas. Through this and other elements, we can observe how, in one way or another, which is indigenous continues to be associated with that which is rural. In one of the schools where the participant observation was carried out, the team of directors claimed to be applying the postulates of the Education Revolution. In this school, 'Aymara' practice and learning 'what is one's own' in daily contexts was limited to the celebration of rituals that ended up transmitting a stereotyped, essentialist vision of Aymara cultural practices to the students (Osuna, 2011a, b).

Language is, without a doubt, another of the crossroads of the Education Revolution. In a talk to Aymara-speaking rural teachers, a technician from the Ministry of Education spoke of the need to make the use of the indigenous languages official beyond school education. In order for them to be duly acknowledged and valued, original languages should be present in the city halls, ministries, and other governmental institutions. As he said: "The relation between the indigenous person and the non-indigenous person should not become an imposition, but that 'I want to teach him my language because for this reason, and this, and this', you need to be capable of convincing people" (field diary, September 2010). However, this challenge does not only include this 'non-indigenous' population with whom an intercultural dialogue is to be established. As pointed out earlier, the PEIB was abruptly interrupted and the schools in which teaching was being carried out in an original language saw how this project was discontinued, thus generating mistrust on the part of the parents. This mistrust or reticence continues to be present today. A technician of the Aymara Education Council commented on how difficult it is to introduce the bilingual element in the urban schools that children who are identified as Aymara attend:

In this little school in the plaza, they denied us [entry] because of the language, their parents are Aymara-speakers and migrants from the country, some believe that the language is a sign of backwardness, and the teachers, too (interview, September 2010).

Of course, this conception of learning an indigenous language as backwardness is the product of the subalternization and historical discrimination that the indigenous peoples and the original nations have suffered. Nevertheless, the new orientations should pay special attention so that the processes of teaching-learning respond to the interests of the parents who, on occasion, have much more complex reasons for accepting or rejecting this than we might first suppose. Teacher training in the area of anti-racist education is also urgent; it is necessary to begin to work to take apart the stereotypes and to effectively build a landscape of diversity based on removing the make-up from the face of the inequalities that are dressed up as differences. It seems to be fundamental for the Education Revolution to focus on avoiding processes of identity (re)essentialization that could, in the end, lead to a deepening of stereotypes, reinforcing instead of denying the folkloric nature of indigenous *cultures* and peoples (Osuna, 2012).

According to the director of the Unit of Intercultural, Intracultural, and Pluri-lingual Policies of the Ministry of Education, today's Education Revolution intends not only to transform the curriculum but also to transform the institutions. In this transformation, indigenous peoples would cease to be objects and become subjects (interview, December 2009). In this sense, it is fundamental to avoid a discourse of interculturality based on rigid categories of *indigenous* versus *non-indigenous* in order to acknowledge and respect not only the diversity that exists in the interior of these two large groups but also the diversity inherent in each individual.

Notes

1. This article is based on the paper presented at the ICA 54 in Vienna in July 2012. I would like to thank the participants in Symposium 935 'Educación Intercultural en América Latina: Historias, modelos y experiencias de trabajo' who enriched my ideas and perspectives with their comments, reflections, and questions. The study is supported by the research project 'Strategies of participation and prevention of racism in schools II' (FFI2009-08762).
2. In this article the author will refer to three different Education Laws: 1. *Código de la Educación Boliviana de 20 de enero de 1955* (Code of Bolivian Education, passed in January, 1955). 2. *Ley 1565 de la Reforma Educativa de 7 de Julio de 1994* (Law 1565, Education Reform, passed in July, 1994). 3. *Ley 070 de la Educación 'Avelino Siñani-Elizardo Pérez' de 20 de diciembre de 2010* ('Avelino Siñani-Elizardo Pérez' Education Law, passed in December, 2010).
3. For a theoretical approach to this issue, see Dietz (2003).
4. He is referring to the book by Muñoz Cruz (1997).

References

- Albó, X. & Anaya A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF.
- Anaya, A. (1995). *Gestación y diseño de la Reforma Educativa boliviana. Una visión desde adentro* (Working document).
- Brienen, M. (2005a). Los orígenes del caos educativo: El desarrollo del sistema educativo y el papel de las comunidades indígenas en la construcción del Estado-Nación Boliviano, 1825–1920. En M. Irurozqui (Coord.), *La mirada esquiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX* (pp. 321–346) Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Brienen, M. (2005b). Por qué Warisata no es lo que parece. En N. Robins (Coord.), *Cambio y continuidad en Bolivia: Etnicidad, cultura e identidad* (pp. 133–150) La Paz: Plural.
- Carvajal, J. (s/a). *Lenguas indígenas originarias de Bolivia en riesgo de extinción*. Retrieved January 10, 2013 from http://www.cepos.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=379:lenguas-indigena-originarias-de-bolivia-en-riesgo-de-extincion&catid=110:articulos&Itemid=1000031
- CEA (Consejo Educativo Aymara). (2007). *Saberes y conocimientos comunitarios ancestrales y territorialidad educativa del Quillanasuyu*. El Alto: Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia.
- Choque, C. (1997). *La diversidad cultural y lingüística en Bolivia*. Paper presented at the IV. International Encounter of Innovators and Research in Education, Cochamba, Bolivia, May 20 to 23 [document provided by the author].
- Choque, R. (2005). *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la Pre-Revolución Nacional*. La Paz: UNIH y PAKAXA.
- Choque, R. & Quisbert, C. (2006). *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: UNIH y PAKAXA.
- Claure, K. (1989). *Las escuelas indígenas: Otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: HISBOL.
- CNC & CEPOs (Comité Nacional de Coordinación & Consejos Educativos de los Pueblos Originarios). (2008). *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz: CNC y CEPOs.
- COB (Central Obrera boliviana). (1989). *Propuesta educativa popular. Primer Congreso Nacional de Educación*. La Paz: OFAVIM.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa). (1993). *Dinamización curricular. Lineamientos para una política curricular*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Hamel, R.E. (1999). Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?. En U. Klesing-Rempel (Coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural* (pp. 149–189). México D.F.: Plaza y Valdés y IIZ/DVV.
- Hurtado, J. (1986). *El katarismo*. La Paz: HISBOL.

- Irurozqui, M. (1994). *La armonía de las desigualdades. Elites y conflictos de poder en Bolivia. 1880–1920*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Klesing-Rempel, U. (Coord.). (1999). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México D.F.: Plaza y Valdés y IIZ/DVV
- López, L.E. (2005). *De requisitos a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes y Plural.
- López, L.E. & Murillo, O. (2006). *La reforma educativa boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones*. Cochabamba: Convenio Corporación Andina de Fomento y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI. Retrieved January 10, 2013 from http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reforma_educativa.pdf
- Martínez, F. (1998). Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 1, 63–94.
- Martínez, F. (1999). ¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas. *Bulletin Institut Français Études Andines*, 28 (3), 361–386.
- MEyC (Ministerio de Educación y Cultura). (1987). *Libro Blanco. Reforma de la Educación*. La Paz: Educacional.
- MEyC (Ministerio de Educación y Cultura). (1988). *Libro Rosado. Reforma de la Educación*. La Paz: Educacional.
- MEyC (Ministerio de Educación y Culturas). (2008). *Compilado de documentos curriculares. Primer encuentro pedagógico del sistema educativo plurinacional*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ministerio de la Presidencia de Bolivia. (2006). *Discurso de posesión del Presidente Juan Evo Morales Ayma en el Congreso Nacional de Bolivia, 22 de enero de 2006*. Retrieved January 10, 2013 from <http://www.presidencia.gob.bo/discursos1.php?cod=9>
- Miranda, E. (2006). Construcción de políticas educativas. A propósito del anteproyecto de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez. *Revista Boliviana de Educación, Pretextos Educativos*, 5, 25–33.
- Muñoz Cruz, H. (1997). *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. La Paz: UNICEF.
- Nucinkis, N. (2006). La EIB en Bolivia. En L.E. López & C. Rojas (Coord.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 25–110). La Paz: Banco Mundial y GTZ y Plural.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). (2011). *Bolivia: 'Ha llegado la hora de emprender la revolución educativa, tecnológica y ética'*. Retrieved January 10, 2013 from <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8409>
- Orellana, R. (2005). Asamblea Constituyente. Inventario de propuestas campesino-indígenas, sus características y procedimientos. En Institut français d'études andines (IFEA), Embajada de Francia en Bolivia & PIEB (Coord.), *Participación política, democracia y movimientos indígenas en los Andes* (pp. 53–81). La Paz: Fundación PIEB y Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA) y Embajada de Francia en Bolivia.

- Osuna, C. (2011a). *Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia*. PhD diss. National University of Distance Education, Madrid, Spain. Retrieved January 10, 2013 from <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Filosofia-Cosuna>
- Osuna, C. (2011b). Desafíos educativos en el proceso de cambio en Bolivia: Sobre las demandas del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. En M. Paladino & S.M. García. (Coord.), *La escolarización en los pueblos indígenas Americanos. Impactos y desafíos* (pp. 275–296). Quito: Abya Yala.
- Osuna, C. (2012). Educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista Educación*, 358, 38–58.
- Patzi, F. (2007). *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (Análisis de la reforma educativa en Bolivia)*. La Paz: Driva.
- Platt, T. (1982). *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Rivera, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y q'hechwa 1900–1980*. La Paz: Hisbol.
- Salazar, C. (1943/1992). ¡Warisata Mía! En E. Pérez, *Warisata. La Escuela-Ayllu* (pp. 17–30). La Paz: CERE y HISBOL.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Sichra, I., Guzmán, S., Teran, C. & García, I. (2007). *Logros y retos de la educación intercultural para todos en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB-Andes.
- UNNIOs (Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias). (2004). *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz. Retrieved January 10, 2013 from <http://constituyentesoberana.org/info/files/PROPUESTA%20POR%20UNA%20EDUCACION%20INDIGENA%20Y%20ORIGINARIA.pdf>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y (de)colonialidad: Diferencia y nación de otro modo. *Revista Boliviana de Educación, Pretextos Educativos*, 7, 81–89.
- World Conference on Education for All. (1991). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos. En Fundación Santillana (Coord.), *La educación no formal, una prioridad de futuro: Documentos de un debate* (pp. 180–184). Madrid: Santillana.



Can a monocultural institution become an intercultural one? Successes and challenges of intercultural university initiatives in Ecuador¹

Luis Fernando Cuji

Universidad de Buenos Aires

Abstract

Various sectors have advanced the idea of transforming conventional universities into intercultural institutions of higher education that can take into consideration the ethnic diversity of Ecuador with respect to participants, forms of knowledge and methods. The implementation of three approaches through which the university and diversity are related demonstrates the complexities inherent to the monocultural character of higher education and the challenges associated with its transformation, given the context of a hegemonic, essentialist and universal conception of identity and knowledge. Using accounts from ethnographic research, this article presents two achievements that entail challenges for the implementation of these initiatives. The author underscores the danger of depoliticizing potentially fruitful ideas and struggles in order to defend the principles of vision and division that underlie social inequalities in Latin America.

1. Background

Ecuador is a multi-ethnic and multi-cultural country. Approximately 7 % of its population self-identifies as indigenous, belonging to one of the fourteen indigenous nationalities of the country; about 7.2 % and 7.4 % self-identify as *montubio*² and afro-descendant, respectively. Approximately 6.1 % of the population declares itself to be white, and 71.9 % declares to be *mestizo*.³ Ecuador has four natural geographic regions. These are the Pacific Coast, the Andean highlands, Amazonia, which is the rainforest region located in the Ecuadorian Amazon basin, and the Galapagos Islands. Although some areas are more densely populated by certain ethnic groups, the groups identified above migrate from one region to another, and so in each region there are at least three of the five groups mentioned above.⁴

In its opening article, the Constitution states that Ecuador “is a constitutional state of rights and justice; a social, democratic, sovereign, independent, unitary, *intercultural*, *pluri-national* [emphasis by the author] and secular state” (Asamblea Constituyente, 2008). This article illustrates the state’s interests in joining regional efforts to thematize the ethnic question, aimed at making ethnic diversity socially and politically visible, especially for the indigenous and afro-descendant peoples present in the country. This visibility has been achieved through the actions of ethnic organizations, international development agencies, as well as academic and progressive religious circles. Moreover, these efforts are consistent with a regional tendency in Latin America to put the ethnic question on the table, especially in the second half of the 20th century (Almeida, 1993; Bretón Solo de Zaldívar, 2001).

The efforts of indigenous groups and other organizations and agencies like the ones mentioned above, contributed to framing cultural diversity as a matter of political dispute in both a material and symbolic sense. From the beginning of the struggle, education has been a major focal point. The struggles in education have aimed at promoting changes to improve the situation of excluded, subordinated and poor groups and individuals with different ethnic and racial markers. First, activist organizations demanded access for minorities to traditional education institutions. Later, as political leaders emerged among ethnic organizations, their demands evolved and began to challenge existent education paradigms, in favor of an educational model that indigenous peoples could identify with. Parallel ‘intercultural’ systems were created alongside conventional institutions.

Influenced by theoretical traditions from Europe and the United States (Dietz & Mateos Cortés, 2011), and by politically oriented *indigenista* Latin American agendas (Giraudó & Martín-Sánchez, 2011), different actors proposed the creation of intercultural institutions or the transformation of existing institutions into intercultural ones. The different schemes proposed for this transformation varied in form and in the way ‘intercultural’ was to be understood. In general, however, the intercultural agenda constituted a plan for the transformation of *all* education institutions, not just those created for ethnic minorities. Intercultural institutions soon expanded and encompassed all levels of education. At the same time, the idea of the existence of only one universal and hegemonic form of knowledge was challenged. In this climate, education activists proposed the creation of Intercultural Initiatives of Higher Education (IIHE). These initiatives consisted of higher education institutes, programs and universities that implement a variety of mechanisms to incorporate individuals, forms of knowledge and methodologies from different ethnic backgrounds.⁵

The different IIHE began to undertake the challenges and dangers that come with the introduction of cultural diversity into higher education within the context

of conventional higher education institutions with different standards and levels of quality. The system consists of 57 universities, 285 higher education institutes and three state agencies responsible for education.⁶ Nine universities and 15 institutes of the system either offer intercultural programs or are institutions entirely devoted to promote cultural diversity (García, 2004).⁷

In this paper archival information and ethnographic fieldwork are used, conducted in the following institutions: *Universidad Politécnica Salesiana (UPS)*, a university of the Salesian Congregation; *Universidad San Francisco de Quito (USFQ)*, a private university in Quito; and *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI)*,⁸ a university founded and managed by representatives of the Ecuadorian indigenous movement. The analysis presented here aims to discuss the achievements and challenges that various IIHE face and the different approaches that they have. The intention is not to criticize or delegitimize their efforts. Rather, it is intended to contribute to the implementation of their much needed projects.⁹

The Bilingual Intercultural Education program (BIE) at UPS started in 1995 and is offered in six different campuses located in areas with significant indigenous population. It is one of the most important programs because it has persisted over time, has a wide geographic scope and has the highest number of students enrolled (Farfán, 2008). USFQ is an elite institution, known for its outstanding academic ranking. In 2005, it officially established its Ethnic Diversity Program which gives scholarships to members of indigenous, afro-descendants and montubio populations. The program also provides tutoring for individuals of the ethnic minorities mentioned above (see www.usfq.edu.ec/diversidad_etnica/). In the case of UINPI, the idea of establishing an intercultural indigenous university was first proposed 15 years ago. However, it was in 2004 when UINPI was officially recognized by the Ecuadorian state as a formal education institution. From the onset, it opened different campuses simultaneously and gradually started offering either distance education programs or class-‘in site’ programs. Of all IIHE, UINPI is the most ambitious initiative in terms of its goals for the transformation of conventional educational institutions and paradigms (UIAW, 2004; Sarango, 2008, 2009).

The IIHE mentioned above are not necessarily comparable with one another. They all represent more or less ambitious and explicit alternatives for the incorporation of diverse forms of knowledge into formal educational structures. How are the different cultures that interact in these institutions identified? What criteria are used for identification? How are these criteria established and what kind of practices stem from them? How are non-Western forms of knowledge incorporated in academic institutions? Under which circumstances can a monocultural institution be transformed into an intercultural one? In the pages that follow, some elements are

suggested to take into consideration in order to provide some answers to these questions.

Despite the author's interest in theories of inter-ethnic relations, here the focus will be on the comparison of the practices and discourses of different agents that participate in the implementation of IIHE. The focus will be on their practices and on the discourses about the projects and policies that promote the incorporation of historically excluded and subordinate populations. For this reason, it seems that discussing the kind of education that individuals receive and its implications for both the individual and his or her ethnic group, is more important than advocating for any given theoretical perspective about intercultural relations.

2. Identity achievements and the danger of essentialism

Terms such as multi-, pluri- and interculturality imply the existence of various groups that are ethnically or racially distinct. That is the meaning of these terms in Ecuador, in particular, and in Latin America in general. As an aspect of the indigenous and afro-descendant struggle for official recognition by the state of their presence and cultural significance, intercultural education has contributed to the affirmation, development and recreation of subordinate cultures, and to the transmission of these cultures to their members. Intercultural education has contributed to the 're-ethnization' and valorization of the indigenous and afro cultures. It has contributed to a kind of valorization that can promote symmetrical relations between subordinate cultures and the dominant Western, white and mestizo culture.

Indigenous and non-indigenous intellectuals from different *fields* have contributed to the advancement of this struggle. Furthermore, this claim has been theoretically elaborated on, and it now constitutes an articulated body of knowledge that contains diverse, nuanced theoretical approaches. Some of these have been called Latin American cultural studies, de-colonial studies, *indigenista* studies, intercultural studies, ethno-education, etc. (literature on the topic is abundant: Montaluisa, 2008; Mignolo, 2003; Estermann, 1998; Walsh, 2009; CEDET, 2011). Beyond the theoretical level, this claim has been converted into a framework for action for political representatives and education agents who promote the training of political leaders. In what follows, this framework for action will be called a 'strategy of ethnization' (SE). This SE is manifested in different ways in the different universities. Sometimes it constitutes a set of criteria to provide benefits to certain students; other times it means offering courses on the culture and history of indigenous and afro-descendant peoples; it also sometimes simply implies attitudes that show appreciation for ethnic clothing and cuisine; and, lastly, other times it involves actions that publicly reprehend discriminatory practices and verbal expressions. All of

these expressions of the SE are grounded on an implicit consensus about the criteria to define cultures and the boundaries established between them. The conducted fieldwork in intercultural education institutions allows pointing to: (1) the complexities behind this implicit consensus; (2) the way these complexities have been simplified; and (3) the efficient way in which this consensus operates in everyday relations.

2.1 Implicit consensus and substantiation of identities

With joining UPS university representatives – at the beginning of the research project – for a tour through the different campuses where the BIE program is offered, representatives were inquired about how they know which individuals belong to which indigenous nationality, and which nationalities are represented in each campus. The director's response was intriguing. When asked about how she knew who was indigenous, she responded in a very casual tone: “you can tell by the way they look”.

The meaning of ‘the way they look’ is more problematic than what this casual answer conveys. In this answer, both the criteria for social classification and the different ways these criteria are used are at play. The expression ‘the way they look’ reveals the degree to which certain *principles of vision and division* of differences are internalized and put to work mechanically. Stating that physical appearance is used as a criterion for identification makes it clear, from the beginning, that there are physical features associated to defined criteria. What do people see when they identify others?

Different agents (university administration, faculty and students) answered in the same way – “you can tell by the way they look”. It seems like people's clothing, their facial features, their height, the color of their skin, their hair, in sum, a number of phenotypic and non-phenotypic attributes provide classificatory information that has been previously associated with a cultural identity. Interestingly, different agents have different and sometimes contradictory criteria depending on the context, and not necessarily on their own ethnic background. For example, classification criteria seem to depend on: (1) the predominance of general classificatory principles; (2) the social position of the different agents in the classificatory structure; (3) the weight that has been socially assigned to each classificatory principle; and (4) the power and vested interests of the different agents.

The ideas that different agents have about their contexts speak to the way classificatory criteria are used. At UINPI, the university director considers that in the Tabacundo campus, the majority of the students are indigenous (Sarango, 2008, p. 269). One of the faculty members mentioned: “Here everyone is a descendant of indigenous peoples, but ideologically, they are mestizos. They are ultimately mesti-

zos” (Interview, UINPI Professor, May 3rd, 2009). A student in the same campus said: “Everyone here is mestizo” (Interview, UINPI Student, May 16th, 2009). Why do these differences in perception occur?

I have to say that I am half indigenous because I feel that the ones who do have a direct connection with the ... indigenous culture ... experience that reality in a particular way, as opposed to an ordinary mestizo who blended in a long time ago, who lives in the city and has nothing to do with the indigenous culture. In my case, despite the fact that I studied in the city, a typical weekend for me was going back to the farm to work ... I used to go to the *chacra*¹⁰ and I used to help with the harvest. I ate yuca, bananas and even today I still eat *carne de monte*,¹¹ and so that identity cannot be taken away from me ... I feel that mestizos forgot about the indigenous that we all have within. For me, I realized that when I came here to study at USFQ. Before that, I never had any problem with identifying myself. In Puyo, where I grew up, because it was a small town, I never had to make a distinction between who was white, black, yellow or green. My cousins were all indigenous. I used to play with them barefoot. We would eat anything. That was never an issue for me ... I never wondered why they were a little ... well, they are not so different than me because I still have some indigenous features, although I've changed a little bit. But when I came to Quito, to the city, it was shocking to me to see that *people here are very selective* and, when I started to attend USFQ the shock was a little bit more dramatic because here you can find wealthy people, and many of them are white, have blonde hair and blue eyes, but they are still Ecuadorian ... I don't know if they say that they are mestizos, but I guess they say they are white. And there I was with my dark skin. At that time I was slightly thicker and had long hair ... just like every other Kichwa woman. I obviously stood out because of that and also because of my size. In that moment, being part of the Ethnic Diversity program was for me like being with the people that I had always been with. In Puyo, I was always used to being with indigenous people, and here I made groups with them as well. In that moment I felt like I belonged to my people, the indigenous, and not to others ... We missed the food ... It was not the same here. If I had friends from Quito, we would be very different in many aspects ... The majority of the friends that I made in this university were from the Amazon or from the Coast. Just a few of them were from the Highlands. That's because with the people from the Highlands we didn't miss the same things and we didn't understand each other very well ... In terms of personalities, as a culture we are a bit more open. We say things straightforward. Perhaps sometimes we are too hard or we take offense more seriously, but we are very direct in what we say. Here in the Highlands, I don't think that's the case ... So, in that moment, I started to identify myself with the indigenous. I started to love the indigenous. I started to feel much more special, and that helped me a lot to become more involved in the program. And now I work here [at USFQ] (Interview Diana Chavez, USFQ alumni, September 28th, 2012).

Peter Wade (2000) describes how notions of race and ethnicity have depended on various categories in order to substantiate their hierarchies and classificatory structures. Notions such as lineage, phenotype, clothing, social class, territory, language, and life style are used to ‘identify’ those who are indigenous, mestizo, afro, white,

etc. Diana's account allows to see the interplay between these criteria in the structure of the discourse of identification.

Historically there has never been one single criterion for classification; nor has one criterion been replaced by another in a linear fashion. On the contrary, it has been the entanglement of all or many criteria which has produced different conceptions of ethnically distinct cultures and the boundaries between them. Thus, any given culture exists as a function of the entanglement of these legitimized criteria. Therefore, if certain agents perform classificatory operations using different combinations of criteria, any given individual or group will be classified according to each particular combination. The way relationships among individuals are established will depend on the value and place given to different criteria in the social hierarchy. Social positions are assigned in this way.

What has been referred to as the 'colonial consensus' is the consensus that attributes the highest value and the highest position to features such as white, European, urban, etc. This consensus has been exposed and challenged by various authors (Quijano, 2002; Mignolo, 2003; Walsh, 2009). It consists of a number of assumptions that have been used to buttress its 'strategy of ethnization' (SE). However, the colonial consensus rests upon another, more implicit one that is far more general and more difficult to change. This implicit consensus consists of the belief in the stability of the criteria for classification and in the existence of hierarchical structure of these criteria. Paradoxically, the SE needs to reinforce this belief, but in doing so, it becomes relatively inefficient.

As one can see in Diana's interview, her interactions with others at USFQ helped her strengthen her identity and recognize her indigenous background. Moreover she likes to identify herself as indigenous as opposed to mestizo. Now, if one reads her words closely, paying attention to the terms she uses to refer to the variation of characteristics, one notices a certain ambiguity with respect to the stability or variability of the features that she describes. She says that no one can change her eating habits and that she still maintains her ethnic features, although she has changed a little. This ambiguity occurs because, in her account, there are two sources of classificatory information that produce contradicting results. On the one hand, she believes that cultures are well-defined and stable entities, that is, she endorses the implicit consensus described above. On the other hand, due to her relational experience, she notices how some features change. For that reason, in her discourse, when she talks about culture in general, she refers to stable criteria, but when she talks about a particular case, she refers to criteria as changing entities. The moment that she puts together the different sources of classificatory information, cultures become stable while individuals become variable. Nevertheless, both are variable.

In common discourse, one refers to the world as a substantiated being. One uses adjectives to describe its elements. One hardly ever thinks explicitly of the way the universe is defined based on relations. This form of relational definition is not evident to us.¹² When culture is determined through physical criteria – bodily or non-bodily traits –, it acquires a certain substance. When this is coupled with the faith in stable criteria, one is left with no other alternative but the essentialization of cultures and, with that, the conception of cultures as discrete (in the mathematical sense), almost natural classes. This, in turn, leaves individuals with the task of adhering to cultures in a discrete way. In practice, however, one can *play* with those cultural notions, as they are not discrete. Moreover the non-linear combination of classificatory principles contradicts the idea of stable criteria that the SE seems to require and reinforce. The work of scholars such as De La Cadena (2004) or Wade, show that “the boundary between indigenous and mestizo can be trespassed by manipulating those notions” (Wade, 2000, p. 48).¹³ In the case of the afro identity, which seems to be more stable because of the stability of certain phenotypic traits (skin color, specially), “it is not correct to assume that racial definitions are completely fixed because they are related to bodily traits” (Wade, 2000, p. 49). They are variable just like the value assigned to them when the classificatory operation takes place.

The SE partially achieves its goal in the case of Diana. She recognizes her indigenous background, but at the same time she sees herself increasingly different with respect to the most stable aspects of the indigenous culture. One notices this because of the way she conjugates verbs when she talks about the changes that she has experienced. For instance, she says that she *used to* go to the *chacra*, she *had* long hair, etc. In sum, in her discourse she recognizes her indigenous background, and in practice, she becomes increasingly more mestizo – today she lives in the city, she has changed a little bit, she doesn’t have long hair anymore, etc.

2.2 Other directions in the shifting of identities

The purpose of the SE is to make individuals self-conscious about their indigenous or afro identity by making them internalize ideas about culture and ethnic classificatory criteria. It is a strategy that changes the subjective configuration of the agents, which is a psychological operation. This goal is only partially accomplished because any given individual can recognize and celebrate their indigenous identity on the level of their discourse and separate from it in everyday practice. Moreover, this happens because in the discourse on substantiated identities the criteria used to identify cultures seem to be stable and discrete, even essentialist; while in practice, classificatory criteria are not stable and, therefore, neither are cultures. There is another reason why the SE does not achieve its goal completely: Identities shift in

different directions because different agents have their own classification structure, and they often *play* with classification criteria in their interactions with others. Sometimes agents even use criteria that they disapprove of when used by others.

For me, bilingual education has been a way to discover myself as a human being ... For serendipitous reasons my sister quit [her studies at UPS] ... She considers herself mestiza. *My entire family considers themselves mestizos with the exception of my father ...* Since I was little I wanted to know where I came from. I saw other people saying that they have a genealogical tree, like the Alvarez or the Molinas. They say that they are white and, in my case, being the granddaughter of one of them and the daughter of an indigenous, there was always an issue. My grandfather used to say to me, “you are the daughter of the *longo*¹⁴ Pulloquina ...” I was curious to know where I was from. I wanted to know who I really was, whether I was the Indian that my grandfather used to call me ... or, like my mother used to say, “of course not, you are an Alvarez just like the rest of us”. And so I think that the desire that I had to know who I was, was fulfilled there [at UPS], and that’s why I say that I am indigenous (Alicia Pulloquina, UPS alumni April 26th, 2009).

Here the SE operates in the direction mestizo-indigenous. Alicia used to think of herself as mestiza because of the way she dressed, because she lived in the city and because of her mother’s ethnic background. At the university, she began to identify with her indigenous identity, giving more importance to her lineage and appreciating more fully her father’s background. The dynamics of the categories mentioned above are evident here. The belief that some criteria are more stable or valid than others is evident as well. It should not be overlooked the fact that in these dynamics, power relations are very present.

I consider myself mestizo here. I mean, with him [an anthropologist who received his degree from UPS and is now a professor at UINPI] we tried to define myself. He said to me, “you don’t wear indigenous clothes”. But I said that I have an indigenous last name [Simbaña Cusco] and therefore I am indigenous. But then he explained to me that in order to be *truly* indigenous one must speak an indigenous language and wear indigenous clothes. Therefore no one is indigenous here ... *I have no culture because I am mestizo* (Wilson Simbaña Cusco, student at UINPI, May 16th, 2009).

When trying to define his identity, Wilson gave more weight to his lineage. For him, his last name defined his identity. But after taking classes with an anthropologist who talked about culture in his lectures, the weight shifted to clothing and language. That made him question his ethnic identity. That is, he went through a process of ‘de-ethnization’ in terms of the goal of the SE. The new framework made him consider himself a mestizo. The direction here is indigenous-mestizo.

Intercultural education has a psychological function. Although that is an explicit and intentional function, intercultural education does not take into consideration the following. First, the process of assuming an indigenous or afro identity, that is, the process of ‘ethnization’, can be as violent for an individual as assuming the white

identity. It can produce a ‘cultural vacuum’. Second, inducing individuals by the use of force (physical, economic and/or psychological) to prioritize the classificatory criteria of those who hold power in everyday relations over their own criteria, is exerting the same type of violence (material and symbolic) that is criticized by decolonial and *indigenista* scholars. It occurs in the opposite direction, but it is exerted upon the same disenfranchised subjects. And third, if the idea of the stability of cultures and their boundaries is endorsed and transmitted, then mestizos are located in a conflict position that tends to imply violence and discrimination. Furthermore, this renews racial prejudices based on the idea of purity.

This occurs because all people are part of the implicit consensus that states that classificatory criteria are stable and discrete, just like their substantive hierarchical structure. All people act, identify others and establish relations using those *principles of vision and division*, even when – and despite the fact that – they work to improve the situation of excluded and subordinated populations. All people operate in this way, even if they are part of that subordinated population. The SE reinforces this implicit consensus and, in this way, it can renew racist practices.

2.3 Making the other heterogeneous, making differences gradual

It is not suggested that the authors who have elaborated the theoretical tenets that underlie the SE are not aware of the danger of the essentialization of cultures because authors are aware of this danger and avoid it explicitly (Estermann, 1998; Walsh, 2009). On the contrary, it is argued that agents who do not elaborate the SE theoretically, understand and practice it in a way that tends, almost inevitably, to reinforce the implicit consensus and to reproduce the process of essentialization of cultures. This is a danger for these agents in their everyday intercultural interactions, precisely where they define culture according to the assumptions of the SE.

Our participation in the consensus is latent and is manifested in everyday interactions. For example, it takes place when a professor seeks a legitimate interlocutor in the classroom to talk about indigenous issues and addresses a student who is wearing ethnic clothes. But when students are not dressed in that fashion, they are not considered interlocutors. Another example is when language or clothing (and not self-identification or lineage) are used as criteria to allocate economic bonuses to different faculty members; or when only certain programs are offered to certain ethnic populations, for instance agriculture for indigenous people, or physical education for afro-descendants. A further example is when a foreign afro-descendant individual is more valued than an Ecuadorian afro-descendant.

It is not suggested that these programs or programs at other universities and their agents and practices should disappear. It is argued that the history of colonialism in Latin America and the particular life histories of different subjects who grew

up in societies with a colonial past, produce the *principles of vision and division* which lead people to believe that cultures and their boundaries are stable. In political practices and, especially, in everyday interactions, all people exert a new kind of domination upon ethnic populations, under the guise of the idea that they serve a good purpose.

The superiority status of the white, the ambiguity in the position of the mestizo and the homogeneity of the indigenous and the afro identities, are issues that still need to be addressed by the psychological function of bilingual education and by its theoretical apparatus, which endorses the SE. These issues will not be resolved by praising the indigenous and the afro identities of the past, but by integrating the white and the mestizo identities to the rest of the ethnic categories. In doing this, mestizo and white will be considered different categories but related to each other (white-mestizo) and, especially, to the afro and indigenous categories. This is how one can make differences gradual and make others heterogeneous.

The meaning that is attributed to the expression 'the way they look' is established through the experiences that agents have in their interactions with others, and not so much through the discourses that could be elaborated about those others. That meaning could be changed if those experiences had occurred in a different way. What could help to transform this meaning is not just formal education or political and anti-discrimination training, but facilitating true interactions with other cultures and their contexts. In the cases of Alicia and Diana one can see that their ethnic position shifted when they experienced interactions with people of a different background as well as with people that they could relate to. Relationships, for them, became more respectful or 'more selective'.¹⁵ An account of a mestizo student at UPS who started in the Otavalo campus (in the northern highlands) and then transferred to Latacunga (another campus in the central highlands) is interesting, as it speaks to the cultural differences and the way interactions in those contexts allow individuals to be aware of differences, conflicts and homogenized representations that are lumped together under the label of 'the indigenous'. The same is true for the superior cultural position of the mestizo.

Here the university is different because [in Otavalo] there are schools only for indigenous people and there are also schools for mestizos. But at the university, perhaps, there are more indigenous people than mestizos. I felt a little underestimated because of that. I thought, I won't be able to feel included; it will be difficult for me to fit in with the indigenous ... My sister-in-law helped me a lot, and eventually I was able to fit in ... I was worried about my kichwa and she used to tell me that it is just a language like any other one, and that I just had to start learning from the beginning ... In the end, I was very happy right from the start with my indigenous peers and all that ... Besides, they are very open people. I mean, they look at you a little strange ... It's like it's not common for them to see a mestizo mingling with them ... and that's why coming to Latacunga was shocking for

me. I thought it was going to be the same here. *I thought that they were going to be the same because they were indigenous, too.* I thought that everything was going to be okay, that I was going to be in the same environment, *but it was not like that ...* It was hard for me to fit in here (Interview Student PAC March 14th, 2009).

It was only through her interactions with two different groups of indigenous people (both of which were part of the Kichwa nation), that this mestizo student noticed that she had homogenized all indigenous peoples. Besides, she learned that indigenous people find it strange that a mestizo would want to “mingle with them”. Recall that Diana could only establish the difference between herself (who’s half indigenous) and the indigenous from Puyo when she interacted with mestizos that did not fit with the idea that she had about others and about the whites.

These differences provide little support for the idea that cultures are discrete entities. Rather, they speak to the interdependence of their definitions and boundaries. IIHE are one step ahead compared to conventional academic institutions because, in these initiatives, cultures coexist and interact in a meaningful and consistent manner. This brings about challenges that conventional institutions cannot even begin to imagine. For instance, after everyday conflicts of inter-ethnic relations have been made visible, how can the university address these conflicts as an institution, avoiding responses like indoctrination, repression or sublimation that would eventually reinforce essentialism?

It is not assumed that the theoretical elaboration of the SE, which could be also called the ‘ethnic argument’, and its application to practice are useless or far from reality. More or less stable ideals about identities exist because they bear some resemblance with reality. However, they are variable and have contradictory political uses if they are conceptualized as essentialized entities. If some actors have attained certain benefits from these ideals, that is thanks to the result of processes of political mobilization for the advancement of certain agendas, and not because of the substantive content of the ethnic argument. One alternative to avoid the danger of essentializing is the political, temporal, contextual and participatory determination of the different criteria that define cultures, in such a way that certain issues can be addressed, such as the subordination of the indigenous and the afro, the supremacy of the white and the ambiguity of the mestizo. *All* of these issues should be addressed, not just one of them.

The ambiguous status of the mestizo is manifested in the prejudices that are transmitted and reinforced in society. IIHE do not escape these dynamics. Rather, they are institutional places where prejudices are reinforced. For instance, faculty members and students reproduce prejudices through phrases that refer to mestizos as the improved race, the group with no culture, or the group that has been assim-

lated to the white or the Western. The typical ‘we are all mestizos’ is another example of the phrases that void the substantive content of the ethnic argument.

The words of a professor at UPS convey the paradox in the argument. The argument is weak and needs to be addressed from a political standpoint: “Here, to the university and to the faculty, everyone is the same. *There aren’t any differences*” (Interview Professor UPS, March 7th, 2009). The ethnic argument needs to review its scope and limitations because, in practice, what constitutes its explicit purpose – to promote the existence of intercultural relations between individuals of different ethnic groups – becomes its implicit content. Besides, identification criteria become stable and apolitical, which legitimizes the criteria of the subaltern subjects.

3. Diversity of forms of knowledge and universalist hegemony

Ethnic political struggles are not restricted to the inclusion of individuals with ethnic markers. An important struggle involves the transformation of things at the epistemic level. That is, for the inclusion of other forms of knowledge. This is an area in which the ethnic argument finds significant resistance. The efforts of indigenous movements, afro-descendant organizations and, especially, certain academic circles, aim to legitimize non-Western and non-scientific forms of knowledge¹⁶ in academia. These efforts also aim to transform hegemonic structures and the goals of production and reproduction of knowledge in conventional higher education institutions. Different agents that *play* at different levels in different *fields* converge in this project of transformation. Authors such as Macas (2005), Lander (2000), Fornet-Betancourt (2001), Santos (2005), Mato (2008), among others, use – and contribute to the development of – the ethnic argument, applying it to the production, reproduction and use of different forms of knowledge. An analysis of the application of the argument to IIHE contributes to reflecting on (1) the scope and limits of the argument; and (2) the differences in terms of position, power and *illusio* of the agents that participate in the intercultural education endeavor.

The institutions analyzed here have different ways to incorporate other forms of knowledge. Their differences speak to their different positions in the debate. USFQ is not interested in incorporating forms of ethnically-identified knowledge, but instead it accepts that anything could be analyzed in academia as long as the analytic exercise is a rigorous one. This implies a conventional academic understanding of the meaning of ‘rigorous’. UPS acknowledges the differences and different needs of populations of different ethnic and cultural backgrounds. For this reason, it employs a strategy that could be described as ‘additive’ in the sense that it tries to incorporate different forms of knowledge by adding ethnic topics and subjects to the conventional curriculum. Moreover, this entails an effort to design a particular kind

of curriculum. UINP, on the other hand, takes what could be called a 'generative' strategy. That is, it tries to actively contribute to the development and transmission of indigenous science, as well as Western science.

Nevertheless, the differences in strategy of the IIHE for the inclusion of other forms of knowledge are not clear-cut, and the strategies are not mutually exclusive. There are two relevant aspects about these practices, which are also related to the inclusion of individuals. First, certain epistemic issues about the kind of incorporation that is pursued are addressed. Second, the different goals that drive that inclusion are discussed.

3.1 Programs, agents and gateways

Formal education institutions have been historically characterized by their Western monocultural approach. However, these institutions are major gateways for the incorporation of non-Western forms of knowledge. This occurs because of a particular combination of factors. First, regardless of its positive or negative uses, anthropology, among other social sciences, has a colonial heritage that cultivates a certain curiosity for *otherness*. Second, education has become a strategic realm for the ethnic political struggle. Anthropology's contribution has been its concern with *the other* and their culture, in a way that would foster a certain appreciation for other forms of knowledge, other worldviews, other traditions, creations, etc. Pedagogy, on the other hand, has been functional in the transmission of legitimate cultural elements, legitimized or potentially legitimized elements. Both of these disciplines, anthropology and pedagogy, have made possible the recognition of non-Western contents and their dissemination in academia.

The history of disciplines shows how subdivisions have been created within and between disciplines to reflect the efforts to incorporate non-Western knowledge. Fields with names like medical anthropology, the anthropology of law, intercultural philosophy, ethnic education, ethnic psychology, cultural studies and ethnic studies, among others, refer to knowledge about populations with particular ethnic backgrounds and their ideas and practices regarding health, law, the subjective, worldviews, etc. Some of these fields have emerged and, historically, have become preferred by, and offered to, indigenous and afro-descendant individuals.

Also, many academic programs have been created in response to the need of social movement organizations to professionalize their leaders in fields like law, education, industrial agriculture, agroecology, anthropology, linguistics, etc. In order to make this possible, funds have been provided by development agencies in the form of scholarships, grants and support for programs and research (Bretón Solo de Zaldivar, 2001).

In the effort to incorporate other forms of knowledge one can distinguish at least eight types of roles that reflect different forms of agency. These are: indigenous peoples and afro-descendants who possess different forms of knowledge; political leaders and social movements that demand the inclusion of those forms of knowledge; people in academia who conduct research about them, try to systematize them and contribute to their development; professors who transmit them; development agencies that provide financial support; the state, or other public actors, that legitimize or delegitimize the methods and results of other forms of knowledge; students who learn them and reproduce them; and other social agents that use them or could potentially use them. The categories in this list are not mutually exclusive, since any individual, institution or organization could perform more than one role at a time.¹⁷

Given the dynamics of the *academic and scientific field* and its strategic position, and given the importance of knowledge in contemporary societies, the circulation of knowledge is relevant not only for political purposes but also for social and economic ends. The circulation of knowledge includes its production, reproduction, uses, legitimization and appropriation. The dangers associated with this circulation are, on the one hand, the subordinate inclusion of some forms of knowledge, and, on the other, the inclusion of some forms of knowledge but not of their agents.

3.2 Subordinate inclusion and universalist ideals

Anthropology, pedagogy, and other social sciences and humanities, have promoted the incorporation of other forms of knowledge into academia; however, in restricting these forms of knowledge to the sphere of academia, these disciplines have also subordinated them due to universal ideals about what constitutes legitimate knowledge. Restricting other forms of knowledge to academic institutions involves incorporating them as exotic and interesting cultural elements. These forms of knowledge are considered exotic, curious, and superstitious; but, ultimately, they are beliefs that cannot be scientifically justified.

During the fieldwork at the universities previously mentioned, one came across many examples of subjects and topics that were incorporated from the standpoint of the universal Western knowledge, which was used to assess forms of knowledge that were not considered scientific. There is also an association between Western knowledge and scientific knowledge, which implies an appropriation of the scientific as exclusively Western. From the outset, this strategy accepts a subordinate position of subaltern forms of knowledge. And this, in turn, means accepting certain principles of validity that confer legitimacy. This is a very complex issue which has been addressed by some of the authors mentioned above. It should be

pointed out that this kind of incorporation of different forms of knowledge not only misrepresents these other forms, but also subordinates the ones who possess them.

A student at USFQ who is in the final stages of law school mentioned an episode that illustrates how indigenous knowledge can be accepted, delegitimized and subordinated, and how those who possess this knowledge are subordinated as well, perhaps because of who they are. Beliza Coro's thesis focuses on indigenous justice, the extraordinary resource of protection in Ecuadorian law, and the juridical subordination of the former to the latter.

First, my thesis explains what indigenous justice is and how it works, avoiding the stereotypes that people see on TV ... Then I analyze institutional control ... We live in a constitutional state of rights ..., and in this section I delve into where the idea of a constitutional state of rights comes from ... I begin with describing how, in the past, kings would have to ask for permission ..., then I describe how the idea of a charter emerged to write down the rights and duties that shape the agreement to live together as a society. At that point you start adding certain checks and balances that can be applied to the power of different authorities, including, in this case, indigenous authorities as well. Regarding indigenous philosophy, we talk about a well-defined kind of philosophy ..., but that doesn't mean that with the framework of indigenous justice we can allow all sorts of actions, because that would contradict the constitution and constitutional rights ... (Beliza Coro, USFQ alumni, September 28th, 2012).

The universalization of Greco-Roman law, French law, American law or any other law, and its use as a common measure and limit to conceptions of the law or social coexistence within cultures that do not share a similar historical process or values, are problems that the philosophy of law and legal anthropology directly address. These problems will not be unpacked here given the lack of space, the objectives of this article and the lack of proper training required to address these issues in a substantive and fruitful way. However, what this article does show is that the aforementioned student, who identifies herself as indigenous, simultaneously acquires both an indigenous conception of justice and a Western conception of justice, without realizing that one is politically, but not epistemologically, subordinate to the other. Furthermore, in the everyday practice of inclusion, not only is the indigenous conception of justice delegitimized, but so is its possessor.

When I had to explain the concept of 'living well', ..., when I was explaining what the philosophy of 'living well', of *sumac kawsay*, means in the Constitution [2008], I had to explain – as the only indigenous student in my class – what this means, what our indigenous philosophy is all about ... I felt a bit bad because when I was presenting, a classmate said ... I was telling the class about frogs and their importance to us. When frogs make noise and jump around, that means it's going to rain ... I was explaining this to the class when all of a sudden, a classmate said, "well, that's ridiculous". He completely minimized the importance of what I had said, and he said, "I'm not going to ask the frogs if it's going to rain if we have meteorologists". Or another time, when someone said, "how can we ex-

pect someone who hasn't received an education to know any better". More than discrimination, it was a lack of comprehension on both sides of [indigenous] knowledge. For example, the topic of the indigenous justice system was very controversial. Several times I had to scream when I defended what it meant because they had to understand that it exists. And they would say, "why does it exist? It should be erased. It should be prohibited". And those were my classmates ... Perhaps many of my classmates saw it as something that did not belong in Ecuador, as something that could not be accepted. The power to tell them no, that [the indigenous justice system] really does exist, and that they had to understand that it exists, and that if you're going to be a lawyer you have to understand that there is [an indigenous justice system] ... [For them, that is] invalid. "If it exists, it's only for them [the indigenous], not for us [mestizos or whites]". But just as I understand what is yours, you should also understand what is mine (Beliza Coro, USFQ, September 28th, 2012).

Legal pluralism is a relevant field within the social sciences, especially in anthropology; however, it is not an important subject or field within law schools, even at universities with intercultural programs or law schools. Therefore, although non-Western justice systems are included in anthropological studies as different forms of epistemological pluralism, these systems are subordinated or rejected altogether in law school programs, where legitimate law is studied, the law that will be practiced in society. After all, an anthropologist would not be allowed to practice the law or serve as an attorney or judge. Furthermore, the agents who legitimize this law education system do not allow degrees or law programs that relativize non-Western conceptions. That is what occurred when UINPI was being reviewed for acceptance. Initially, UINPI had proposed to offer a law program; however, after the expert reports were completed, it was eliminated (Sarango, 2009).

Beliza had to defend the indigenous worldview and system of justice within the field of law, where she noticed that it was misunderstood or rejected altogether, and it was within this field that she had to subordinate certain principles to others. However, it is precisely within the field of law that the indigenous system of justice must be legitimized, through a dialogue that is aware of, but not restricted to, the asymmetries of power, and the symbolic, cultural, social, academic and even epistemic capital that certain conceptions of justice possess over others, especially the conceptions of the legitimizing agents. The same argument could be made for other subfields as well.

Is it possible for the ethnic argument to be extended into other areas of knowledge? This question is posed considering that in the case of the law, the ethnic argument works quite well and is based on the notion of epistemic pluralism, but it is not totally accepted in everyday social practice. It is a question that cannot be answered *a priori* with any certainty. But above all, it is a question that accepts the idea of the universalization of a certain kind of scientific knowledge that has managed to attain a superior position.

There are good reasons to cast doubt about the universality of any type of knowledge (Mato, 2008), including any form of ethnic knowledge, precisely because all forms of knowledge are temporally, spatially and culturally conditioned by the circumstances. This idea has been put forward by the advocates of the development and inclusion of indigenous and afro-descendant forms of knowledge. However, all of the actors who participate in the debate, or those who can actually legitimately participate in it, have received a type of education that has promoted not only certain contents, but especially certain *principles of vision and division* that make up their academic common sense (*doxa* and *illusio*). Often, these actors also find themselves in contradictory positions.

History and the philosophy of science are useful to identify the reasons why a certain kind of science has acquired this universalistic pretention (Giere, 1995), while precisely the very same scientific disciplines show that knowledge structures change (Kuhn, 2004). In this light it is reasonable to expect that another change could result from the incorporation of the knowledge of other cultures, even if some of their elements are rejected, forgotten or debunked. The key point is not that these elements be considered useless or false, but rather the fact that they are thoughtful concepts that bear a relationship with certain agents and their ends. It would not be very productive to pretend that non-Western or non-scientific forms of knowledge can yield the same exact results as scientific knowledge.

3.3 Different goals of epistemic pluralism

The diverse objectives that actors pursue when they are part of the circulation of ethnically-distinct forms of knowledge are an important issue for the kind of inclusion that is intended to be achieved. The author became interested in this topic when seeing the interaction between faculty members, students and other people in academia (through their works) in the classrooms of the IIHE.

The class on ancestral architecture, which is part of the Architecture program of UINPI at the campus in Tabacundo, is about the technical and cultural aspects of structures built in the Andes by different Pre-Hispanic civilizations. The author had the opportunity to sit in some of the sessions about the architecture of the pyramids of *Cochasqui*. The professor's presentation was based on Estermann's interpretation of the Andean man (1998). The students in the session were far more interested in the software (Autocad) that was used to draw the pyramids of *Cochasqui* than in the pyramids themselves and their meaning. Moreover, their meaning was being portrayed as something of the past, even though Estermann himself points to the fact that these structures were built by a contemporary living culture. The students requested that a copy of the software be given to them, and they also asked for more training in it so they could use it for things that they could use or sell.

The different actors that intervene in the IIHE do not have the same objectives when they promote the circulation of ethnic knowledge, even when no one would have any reason to oppose the incorporation of other forms of knowledge or desire a subordinate kind of inclusion. Those different objectives and interests, along with the different power that actors have and the different *fields* in which they *play*, are the reason why some forms of knowledge circulate in certain ways, while others don't circulate at all. Indigenous and afro-descendant peoples, academicians, politics, professors, students, development agencies, the state, etc., all are engaged in disputes in their own *fields*. Therefore, it is reasonable to expect that all individuals develop, present and use different forms of knowledge in ways that benefit them depending on their position in the respective *field* (Bourdieu, 2003, 2005). This dynamic produces contradictions that affect, to a greater or lesser extent, individuals and groups that possess less power and a *specific capital*, and therefore, that occupy less privileged positions.

Some agents defend the ethnic argument or ethnic knowledge in general, in a way that procures them more visibility or a better position in the *academic field* or in the *political field*. This desire for a better position can make professors use the argument in an essentialized or universalized way. Students, on the other hand, sometimes do not assimilate ethnic forms of knowledge because of their practical or contextual interests; other times they assimilate them in a subordinate way; and, finally, due to learning subordinate forms of knowledge, they sometimes end up receiving a subordinate kind of education (Cuji, 2011). This last situation produces the very consequences that the ethnic argument fights against and tries to transform.

4. Conclusions against essentialisms and universalisms

The visibilization and positioning of ethnic communities is the main purpose of ethnic social struggles, particularly in higher education. This endeavor faces the challenge of addressing the essentialized differentiation of cultures and their limits. This differentiation makes problematic the implementation of the SE in IIHE, which could involuntarily reinforce subaltern classificatory criteria and renew forms of racial discrimination.

The incorporation of indigenous and afro-descendant forms of knowledge can easily reproduce the subordinate position because of universal ideals attributed to science and sometimes accepted by those who take part in struggles for the incorporation of ethnic knowledge. This kind of inclusion not only misrepresents those forms of knowledge, but also subordinates those who possess them.

The essentialist and universal principles of *vision and division* allow for the subordination of indigenous and afro-descendant identities. If indigenous and afro identities are celebrated or valorized under those same principles of *vision and division*, the objective of interculturality is not achieved, as that would only result in administrating differences, sublimating symbolic differences and maintaining material differences.

The idea that making subordinated populations the object of academic work is enough to transform their situation of subordination has been widely spread and internalized. However, the condition of subordination or exclusion is a relational condition, not an essentialist one. Therefore, tackling only one aspect of the issue will always be insufficient. Furthermore, this approach addresses the population that has always been the object of symbolic violence – which is inevitable in education –, but it does not deal with the population in position of superiority. One needs to discuss and put in practice questions regarding what makes individuals similar and what makes them different, and what are the implications of those similarities and differences. This discussion must be put forward to challenge liberal conceptions of equality and racist prejudices. Cultural differences are not just a matter of ethnicity, and homogenizing the indigenous, the afro, the mestizo and the white, for political reasons can lead people to lose sight of contextual aspects that can bring cultures closer to one another.

This is very relevant when it comes to envisioning a kind of education that addresses the needs and objectives of the entire population in general.

IHE are one step ahead of conventional universities with respect to the problem of making visible intercultural relationships, their conflicts and benefits. They are one step closer to solving these issues. For all of these reasons, they must be supported; however, in supporting them, people need to clearly state the positions they participate from, and individuals need to be willing to change themselves before changing the rest.

Notes

1. The article has been translated from Spanish into English by Javier Rodríguez and Nicolle Etchart.
2. The term ‘Montubio’ refers to the different indigenous groups that are located in the Ecuadorian Coastal region (as opposed to the indigenous from the Andean highlands). The term was recently (2010) established as a racial category by the National Institute of Statistics and Census.
3. Data from the National Census 2010 carried out by the National Institute of Statistics (INEC), available at www.inec.gob.ec. ‘Mestizo’ is a racial category that has come to be understood as the mixture of white and indigenous. Culturally, however, there are several complexities associated with the mestizo identity.

4. These three groups are usually indigenous peoples, afro-descendants and mestizos. Montubios are located in the rural areas of the Coast and were officially recognized as a separate ethnic group in 2010. Information about them is scarce. Whites are not a group that has a strong presence and their case will be addressed in this paper.
5. Approaches were not limited to the concept of inclusion. However, the most accepted position among indigenous, afro-descendants and elites involved defending the concept of 'non-subordinate inclusion'. That is, the non-subordinate inclusion of ethnic minorities into society and their non-subordinate recognition by the Ecuadorian state. Non-subordinate inclusion means maintaining a certain level of autonomy and difference (or increasing it). Subsequent debates were maintained about the potential structural transformations that this kind of inclusion would bring about.
6. Official information about the system of higher education is available at www.senescyt.gob.ec
7. This is also the context where discussions about IIHE take place. Discussions are often about program content and about the extent to which they can be transformed in conventional higher education institutions. See the project 'Cultural Diversity and Interculturality in Higher Education in Latin America' of UNESCO-IESALSC. Publications of the project are available at www.iesalc.unesco.org.ve
8. Amawtay Wasi is a Kichwa expression that means 'House of Wisdom'.
9. Mostly, the theoretical concepts of Pierre Bourdieu are used, appearing in italics throughout the text.
10. *Chacra* is the Kichwa expression for a small plot of land.
11. Sometimes translated as 'bush meat', to eat *carne de monte* means to consume various kinds of animal protein found in the wild.
12. This idea is related to certain classic notions such as *epistemological obstacle* (Bachelard, 1948, p. 115) and *reification* or *subjective alienation*, elaborated by authors in the Marxist and Psychoanalytic traditions.
13. The page number in the citation corresponds to the Spanish edition of the book; see references.
14. 'Longo' is a derogatory expression sometimes used to refer to indigenous people or individuals of indigenous background.
15. This seems to be a nuanced way to say that people are racist or discriminatory, but this way protects the subject of discrimination, the one who discriminates and racism as a phenomenon.
16. The adjectives 'Western' and 'scientific' are not necessarily equivalent, but in some literature and in common practice they tend to be used interchangeably.
17. Rappaport describes the complex intercultural composition of the indigenous movement and the diversity of their demands. Furthermore, he shows that relationships among agents are not romantically harmonious. Thus, one could explore the alliances, dialogues and misunderstandings that occur between "regional and local indigenous cultural activists, regional and local indigenous political leaders, members of the clergy, other allies and academic interlocutors" (2008, p. 34), and other agents or types of agents.

References

- Almeida, J. (1993). *Sismo étnico en el Ecuador. Varias perspectivas*. Quito: Ediciones abya-Yala. CEDIME.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución del Ecuador*. Quito: Asamblea Constituyente del Ecuador.
- Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Bretón Solo de Zaldívar, V. (2001). *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos: Ensayos sobre indigenismo, desarrollo rural y neoindigenismo*. Quito: FLACSO- sede Ecuador.
- CEDET (Centro de desarrollo étnico). (2011). *Desde adentro: Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*. Lima: CEDET Centro de desarrollo étnico.
- Cuji, L.F. (2011). Decisiones, omisiones y contradicciones. Interculturalidad y políticas públicas en educación superior en Ecuador. En D. Mato, *Educación superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 207–240). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- De La Cadena, M. (2004). *Indígenas Mestizos, raza y cultura en el cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Farfán, M. (2008). Experiencia del programa académico Cotopaxi, formación en educación intercultural bilingüe de la universidad politécnica Salesiana. En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía: Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- García, F. (2004). *La educación superior indígena en Ecuador*. Quito: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC.
- Giere, R. (1995). The skeptical perspective: Science without laws of nature. En F. Weinert (Ed.), *Laws of nature: Essays on the philosophical, scientific and historical dimensions* (pp. 120–138). Berlin: De Gruyter.
- Giraud, L. & Martín-Sánchez, J. (2011). *La ambivalente historia del indigenismo: Campo interamericano y trayectorias nacionales 1940–1970*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

- Macas, L. (2005). La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales. En P. Dávalos, *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mato, D. (2008). No hay saber 'universal', la colaboración intercultural es imprescindible. (D. d. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Ed.) *Alteridades*, 18 (35), 101–116.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Montaluisa, L. (2008). Trayectoria histórica de la educación bilingüe en Ecuador. En V.C. Vélez, *Educación intercultural bilingüe y participación social*. Quito: CARE internacional.
- Quijano, A. (2002). El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. En C. Walsh, F. Schiwy & S. Castro-Gómez, *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Rappaport, J. (2008). *Utopías interculturales, intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Rosario.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México D.F.: UNAM.
- Sarango, L.F. (2008). La experiencia de la universidad intercultural de las nacionalidades indígenas 'Amawtay Wasi'. En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Sarango, L.F. (2009). Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas 'Amawtay Wasi'. En D. Mato, *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- UIAW (Universidad Intercultural Amawtay Wasi). (Ed.). (2004). *'Aprender en la sabiduría y el buen vivir' Universidad Intercultural Amawtay Wasi*. (J. García, A. Lozano, J. Olivera & C. Ruiz, Edits.) Quito: UNESCO.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado y sociedad, luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.



Die transnationale Migration des interkulturellen Bildungsdiskurses zwischen Europa und Lateinamerika: Ein ethnographisches Fallbeispiel spanisch-mexikanischen Diskurstransfers¹

Laura Selene Mateos Cortés

Universidad Veracruzana

Abstract

This contribution analyses the ways of transfer of the discourse on interculturality and intercultural education, as it has been coined and shaped by European and particularly Spanish scholars, towards educational actors and institutions in Mexico. The ethnographic data illustrate how this intercultural discourse is currently transferred through intellectual networks to different kinds of Mexican actors who are actively ‘translating’ this discourse into the post-*indigenismo* situation of ‘indigenous education’ and ethnic claims making in Mexico. On the basis of fieldwork conducted in two different institutions in the state of Veracruz, and by applying analytic categories stemming from historiographical transfer studies, the appropriation and re-interpretation of the European and Spanish discourse of interculturality are studied by comparing the training of ‘intercultural and bilingual’ teachers through the state educational authorities and the notion of intercultural education, as applied within the so-called ‘Intercultural University of Veracruz’.

Warum bezieht sich der Begriff *Interkulturalität* in Mexiko ausschließlich auf indigene Völker und ihre Beziehung zum Nationalstaat, obwohl dieser Begriff stark von der spanisch-europäischen Konzeption der interkulturellen Bildung beeinflusst ist? Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich zum einen mit dieser Frage, zum anderen analysiert er, in welcher Weise der Diskurs über Interkulturalität und interkulturelle Bildung, wie er von europäischen Pädagogen und Kulturwissenschaftlern geprägt worden ist, von diesem akademischen Kontext aus auf lateinamerikanische erziehungswissenschaftliche Akteure und Institutionen transferiert wird bzw. wur-

de. Er präsentiert zentrale Ergebnisse einer ethnographischen Feldforschung, die im Rahmen des Dissertationsprojekts der Autorin zwischen 2006 und 2010 im Bundesstaat Veracruz durchgeführt wurde, eine durch ‚Eingang‘ und ‚Durchgang‘ charakterisierte Küstenregion, die stets aktiv am Prozess der Migration von Menschen, Objekten und Ideen sowie an verwandten Phänomenen der kulturellen Hybridisierung beteiligt war und ist (Flores Martos, 2004). Anhand ethnographischer Daten wird gezeigt, wie dieser Diskurs entlang transnationaler intellektueller Netzwerke zu verschiedenen Arten mexikanischer Akteure gelangt, die aktiv dessen Konzepte in die gegenwärtige Situation indigener Bildungspolitik ‚übersetzen‘, in der eine Überwindung der traditionellen Integrationsspolitik (*indigenismo*)² im Zeichen ethnischer Bewegungen angestrebt wird. Dabei wird besonders die Aneignung und Umdeutung des spanischen Ansatzes interkultureller Bildung sowie der Widerstand untersucht, der diesem Ansatz im Fallbeispiel des mexikanischen Bundesstaates Veracruz entgegengebracht wird.

Zu Beginn des Beitrags wird zunächst die Ausgangssituation der Studie vorgestellt (Abschnitt 1); daran anschließend der theoretische Rahmen (Abschnitt 2) und das methodische Vorgehen (Abschnitt 3). Abschnitt 4 präsentiert und diskutiert zentrale Ergebnisse der Studie, aus denen am Ende (Abschnitt 5) einige Konsequenzen gezogen werden.

1. Ausgangspunkt der Studie: die Migration des interkulturellen Diskurses

Bestimmte Konzepte und Begriffe werden über die Zeit hinweg Teil unseres täglichen Lebens und verlieren im Zuge dessen ihren innovativen Charakter. Diese Eingliederung führt zur Entstehung neuer konzeptueller Rahmen, die unsere sich ständig wandelnde Realität besser erklären sollen. Während der Begriff *Interkulturalität* nicht neu ist, trifft dies sehr wohl auf die ideologischen Haltungen zu, die diesem Begriff entgegengebracht werden. Seine unzähligen Signifikanten entstehen aus dem Kontext, der Kultur, der sozialen Klasse und den Wissenstraditionen, innerhalb derer er konstruiert und ausgedrückt wird. Die Art der inhaltlichen Besetzung des Diskurses unterscheidet sich in Europa und Lateinamerika. Im ersten Fall wird der Diskurs durch die Rolle des Migranten vermittelt, während im zweiten Fall die Rolle der indigenen Akteure zentral für das Begriffsverständnis ist. In beiden Fällen werden die jeweiligen Minderheiten als ‚Problem‘ innerhalb der Gesellschaft wahrgenommen. Demzufolge werden in verschiedenen Bereichen nominell interkulturelle Strategien entwickelt, um dieses ‚Problem‘ – vor allem im Bereich der Bildung – anzugehen.

Im Falle Europas wurde der Begriff der interkulturellen Bildung erstmals in den 1970er Jahren (Gogolin, 2002; Dietz, 2009; López, 2009) in Bezug auf die Bildungsaktivitäten von Migrantenkindern genutzt. Einige Autoren hingegen bringen die Entstehung interkultureller Bildung bereits mit den 1960er Jahren in Verbindung, dem Jahrzehnt, in dem der Europäische Rat Leitlinien hinsichtlich Immigration und interkulturelle Bildungsvorschläge festgelegt hat. In den 1980er Jahren wurden diese Programme nicht länger ausschließlich im Zusammenhang mit Migranten diskutiert; stattdessen wurde das Konzept der ‚interkulturellen Bildung für Alle‘ propagiert, wie die spanische Literatur verdeutlicht (Ytarte, 2002; Aguado Odina, 2003). Im Falle Lateinamerikas hingegen stehen sowohl der Ursprung als auch der Umgang mit dem Begriff der Interkulturalität in enger Beziehung zu indigenen Akteuren, und zwar im Rahmen sogenannter interkultureller bilingualer Projekte in Peru und Ecuador, die von der damaligen Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ, heute GIZ) finanziert wurden (López, 2009). Einigen Autoren zufolge wurde der ursprüngliche Begriff durch internationale Finanzorganisationen gleichzeitig in Europa und Lateinamerika eingeführt und verbreitet (Muñoz, 2002).

Wie von López dargestellt, ist es wahrscheinlich, dass internationale Organisationen wie die GTZ, die UNESCO, UNICEF, die OAS, die ILO und die Weltbank das Konzept der Interkulturalität weder selbst hervorgebracht noch den diesbezüglichen Diskurs ausgelöst haben. Nichtsdestotrotz haben sie in Bezug auf seine Formalisierung im Rahmen von Aktivitäten und Maßnahmen sowie durch die Finanzierung von Bildungsprogrammen und -projekten eine zentrale Rolle eingenommen. Diese Aktivitäten gehen u.a. zurück auf Pionierarbeiten von Esteban Emilio Monsonyi und Omar González Nández, die bereits 1970 eine Definition des Konzepts der Interkulturalität im Hinblick auf Bildung vorgelegt haben (González Nández, 2001; López, 2009). Diese Projekte haben schließlich den Übergang von der bilingualen zur interkulturellen Bildung in Lateinamerika eingeleitet.

In Mexiko wurde das Konzept der Interkulturalität im Jahr 1996 offiziell ins Bildungssystem eingeführt (Schmelkes, 2006; López, 2009). Allerdings wurde es bereits in einigen Gesundheitsprojekten und im Bereich der angewandten Ethnologie (im Kontext des *Indigenismo*) angewendet. Das *Instituto Nacional Indigenista* (INI) und das Gesundheitsministerium hatten sich also schon im Vorfeld einen nominell interkulturellen Fokus angeeignet:

Schon 1940 wurden, nach dem Ersten Interamerikanischen Indigenismo-Kongress, interkulturelle Initiativen offiziell anerkannt und entwickelt, und zwar im Gesundheitsbereich innerhalb der Medizinethnologie (Lerín Piñón, 2004, S. 119).³

Später wurde dieser Bereich von den Arbeiten des mexikanischen Ethnologen Aguirre Beltrán beeinflusst; sein indigenistisches Denken wurde stark durch nord-

amerikanische Anthropologen wie Robert Redfield und George Foster geprägt, die eine angewandte Ethnologie in interkulturellen Situationen entwickelt hatten. Letzterer entwickelte das Konzept der ‚Kultur der *conquista*‘ (Foster, 1962), das sich auf asymmetrische Intergruppenbeziehungen im lateinamerikanischen Kontext als Resultat der europäischen Expansion bezieht – ein Konzept, das als interkulturell *avant la lettre* verstanden werden kann.

Im Gegensatz dazu ist der Begriff des *Interkulturellen* in einem konkreteren, angewandten Sinne innerhalb der INI aufgetaucht. Unter der Leitung von Aguirre Beltrán (1984) wurden ‚interkulturelle Regionen‘ als ‚Zufluchtsregionen‘ definiert. Bei diesen handelt es sich um Regionen, in denen verschiedene Menschengruppen, insbesondere die indigene und die nichtindigene, mestizische Bevölkerung, interagieren und nebeneinander existieren. In diesem Zeitraum wurde Interkulturalität speziell zur Beschreibung des Kontaktmoments zwischen mestizischen Städten und indigenen Dörfern verwendet. Im Laufe der Zeit hat der Begriff innovativen Charakter bekommen:

In verschiedenen Gegenden Lateinamerikas ist die Kategorie Interkulturalität definiert, angenommen und umgedeutet worden, immer auf der Suche nach Lösungen für die Bildungskrise, die diesen Kontinent erfasst hat (López, 2009, S. 28).

Der skizzierte kontextuelle Rahmen zeigt den fortlaufenden Export und Import von Bedeutungen im Zusammenhang mit diesem Begriff, wie er nicht nur durch Organisationen, sondern auch durch jene erfolgt, die unmittelbar an der Konstruktion dieses Diskurses beteiligt sind. Verschiedene Institutionen, Organisationen, multilaterale Einrichtungen, intellektuelle Netzwerke, formale Bildungssysteme und indigene oder staatliche Initiativen haben eine verstärkte Präsenz des Konzepts im politischen, kulturellen, ökonomischen, rechtlichen sowie im Bildungsbereich ausgelöst. Dabei wird deutlich, dass der Begriff *Interkulturalität* und dessen Diskurs zum einen übernommen und verbreitet wurden. Zum anderen dass die Vorstellungen von Interkulturalität nicht aus dem Nichts heraus entstehen, sondern Reaktionen auf Prozesse darstellen, welche sowohl die beteiligten Subjekte prägen als auch die Kontexte, in denen sie entstehen.

2. Theoretischer Rahmen: interkultureller Diskurs als Wissenstransfer

Der Diskurs strukturiert die Realität, da Menschen Teil einer ihnen vertrauten ‚diskursiven Gemeinschaft‘ sind, in der wir trotz aller Unterschiedlichkeit mit ‚anderen‘ kommunizieren können. Kommunikation und Handlung werden durch eine solche Metamorphose nicht gehemmt, da durch das ‚Sagen von Dingen Dinge getan werden‘ und Verpflichtungen eingegangen werden. Warum ändert sich die Bedeutung des Konzepts der Interkulturalität also mit dem Verstehenshorizont des

Individuums? Wie erzeugt der komplexe Prozess des Führens eines interkulturellen Diskurses Transformationen und verschiedene Reaktionen auf kultureller oder sozialer Ebene innerhalb einer Gruppe? Die Metamorphose des Diskurses bezieht sich auf einen Wandel in der Bedeutung von Wörtern und auf die Art und Weise, wie diese durch einen dynamischen, historischen und offenen Prozess an einen neuen Kontext angepasst werden.

Das Verstehen eines Diskurses setzt die Analyse der soziokulturellen Rollen und Bedingungen voraus, in denen sie generiert werden, da diejenigen, die den Diskurs übermitteln, den verwendeten Begriffen verschiedene Bedeutungen zuschreiben können. Da es sich also um einen Begriff handelt, welcher historisch und kontextuell konstruiert wird (Fornet-Betancourt, 2004), erfordert die Auseinandersetzung mit Interkulturalität eine reflexive und kritische Analyse.

Interkulturalität ist ein Konzept, welches im Rahmen von Bildungsprogrammen, Strategien und Maßnahmen genutzt wird und dessen mehrdeutige Beschaffenheit seinen Gebrauch im Sinne eines „modischen, allumfassenden Begriffs für verschiedene politische Diskurse“ (Cavalcanti-Schiel, 2007) zur Folge hatte. In dieser Weise ist die mehrdeutige Beschaffenheit von Interkulturalität angelegt, welche in einem Bereich politischer Machtkonstellation konstituiert ist, innerhalb derer die verschiedenen Akteure – als strategische Partner oder als Antagonisten – Bedeutungen und Praktiken konstruieren (Coronado Malagón, 2006, S. 215).

Entsprechend beginnt die Studie (Mateos Cortés, 2011) mit einer Analyse, die die Sammlung, die Klassifizierung und das Verstehen sowohl von Divergenzen als auch von Konvergenzen in Bezug auf dieses Thema erlaubt (vgl. Abschnitt 3). Dies wird dadurch erreicht, dass sowohl die theoretischen als auch die praktischen Dimensionen dieses Begriffs in einem Dialog verbunden werden, welcher die Entdeckung einer darunterliegenden, diskursiven ‚Grammatik‘ (Dietz, 2007, 2009) erlaubt.

Die Herausforderung interkultureller Studien liegt in der beständigen Vermischung in Bezug darauf, was der Begriff *Interkulturelle Bildung* aus metaempirischer Perspektive auf der einen Seite bedeutet, und was Institutionen und Akteure auf der anderen Seite als ‚interkulturell‘ bezeichnen. Es handelt sich aufgrund der ständigen Modifizierung der Verstehensebene durch die am Diskurs beteiligten Akteure um einen fortlaufenden Austausch von Bedeutungen. „Deshalb sind die Interessen und Zielsetzungen, die mit dem Begriff Interkulturalität in der Bildungslandschaft verbunden sind, nicht nur unterschiedlich, sondern oft sogar gegensätzlich und einander widersprechend“ (Coronado Malagón, 2006, S. 215). Dieser Umstand erzeugt ein ‚Aufeinanderprallen von Kulturen‘, da die der interkulturellen Bildung unterliegende traditionelle, assimilationistische *indigenismo*-Ideologie nun mit einer anderen, anglo-amerikanischen oder europäischen Ideo-

logie des Multikulturalismus in Kontakt gebracht wird, welche sich stärker auf Migranten und andere Minoritäten richtet.

Der theoretische Ansatz der Untersuchung (Mateos Cortés, 2011) kombiniert Konzepte unterschiedlicher Herkunft. Zum einen entlehnt sie der jüngeren Migrationstheorie (Massey et al., 1993; Glick Schiller, Basch & Szanton Blanc, 1999; Pries, 2010) das Konzept des Transnationalismus: Während ältere, sowohl neoklassische als auch strukturalistische Migrationstheorien von einer klaren Abgrenzung von Einwanderung versus Auswanderung ausgingen und somit das Konzept des Nationalstaates – als Entsende- bzw. Aufnahmegesellschaft – zumindest implizit dieser Unterscheidung zugrunde legten, werden gegenwärtige Wanderungsbewegungen sowohl diesseits als auch jenseits des Nationalstaates analysiert als komplexe Migrationssysteme, die das theoretische Inventar des ‚Nationalen‘ nicht mehr benötigen, um lokale und globale Phänomene als interagierend zu verstehen und somit die Akteure als ‚Transmigranten‘ (Levitt & Glick Schiller, 2004) zu charakterisieren. Der transnationale Aspekt von Wanderungsbewegungen beschränkt sich nicht auf Menschen, sondern umfasst gleichzeitig die transnationale Wanderung von Ideen, Ideologien und Wissensformen.

Zum anderen greift die Untersuchung auf die in der gegenwärtigen Historiographie entwickelte Transfer-Theorie (Charle, Schriewer & Wagner, 2006; Charle, Vincent & Winter, 2007) zurück, mit der die Wanderung von Ideen und Konzepten zwischen verschiedenen Gesellschaften anhand des Wissensaustausches zwischen Intellektuellen verschiedener Herkunftsgesellschaften analysierbar ist. In enger Anlehnung an die allgemeine sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse (Lomnitz, 1994) haben die erwähnten Autoren – vor allem im Zuge ihrer Transferanalysen zwischen deutschen und französischen Intellektuellen des 19. Jahrhunderts – ein Instrumentarium von Konzepten entwickelt, die es gestatten, die Beziehungen zwischen den verschiedenen am Transfer beteiligten Akteuren zu formalisieren.

Und drittens werden in der Untersuchung konkret in Bezug auf den Prozess des Wissenstransfers (Charle et al., 2006) Kategorien verwendet, die von dieser geschichtswissenschaftlichen ‚Schule‘ geprägt und erprobt worden sind, die jedoch nicht auf historische Subjekte angewendet werden, sondern auf ethnographisch erhobene Diskurse zeitgenössischer akademischer und schulischer Akteure. Dadurch ist es möglich zu verstehen, auf welche Weise verschiedene Bedeutungen der Interkulturalität überführt werden, um somit den Prozess des ‚Bedeutungstransfers‘ zwischen den untersuchten Akteuren zu erläutern.

3. Methodisches Vorgehen: eine Ethnographie der Akteure des interkulturellen Diskurses

Die Untersuchung basiert auf einer interpretativ-qualitativen Forschung, die sich vornehmlich ethnographischer Methoden bedient (Hammersley & Atkinson, 2001), welche besonders geeignet sind, um Diskurse verschiedener Akteure aus einer emischen Perspektive zu verzeichnen, zu beschreiben und zu rekonstruieren. Ausgangspunkt war die von Dietz so bezeichnete ‚doppelt reflexive Ethnographie‘ (2009), in der es darum geht, unsere eigene Reflexivität als Forschende immer in Verbindung zu setzen mit der Reflexivität der ‚Beforschten‘; Forschende und Beforschte können und sollen gleichzeitig eine metakulturelle Wahrnehmung entwickeln, denn nur so können sie feststellen, was kulturspezifisch von ihrem jeweiligen Verständnis von Interkulturalität ist.

Dabei werden in den verschiedenen Kontexten drei Dimensionen miteinander verbunden und kontrastiert: die semantische Dimension, die pragmatische Dimension und die syntaktische Dimension.

Die *semantische Dimension*, in der die Inhalte der beiden Begriffe Interkulturalität und interkulturelle Bildung sowie ihre Beziehung zur Identitätspolitik der indigenen Akteure thematisiert werden, befasst sich auf der Diskursebene mit den Grenzsetzungen zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘; ethnographische Interviews konstruieren verbale Daten, in denen die Akteure ihre Identifikationen und ihre eigenen Konzepte ausdrücken.

Die *pragmatische Dimension* umfasst jenseits der diskursiven Identifikationen auf der Ebene der Praxis verschiedene Formen der Interaktion, in denen Interkulturalität als Beziehungsgeflecht zwischen Angehörigen verschiedener ethnokultureller Gruppen ausgehandelt wird; die teilnehmende Beobachtung dieser Praktiken der Interaktion schafft nicht verbale, sondern visuelle Daten.

Und schließlich begreift die *syntaktische Dimension* im Kontrast zwischen Diskurs und Praxis, zwischen ethnographischem Interview und teilnehmender Beobachtung eine Quelle von Widersprüchen, die auf tiefer liegende Strukturen der oben erwähnten ‚Grammatik der Diversität‘ verweisen (Dietz, 2009).

Die im Rahmen des Dissertationsprojekts durchgeführte Studie (Mateos Cortés, 2011) konzentriert sich auf bildungsrelevante Akteure. In dem vorliegenden Beitrag wird jedoch ausschließlich die semantische Dimension analysiert, für die die Diskurse der akademischen und schulischen Akteure untersucht werden, wie sie anhand ethnographischer Interviews erhoben worden sind. Insgesamt wurden 41 ethnographische Interviews mit 21 Frauen und 20 Männern durchgeführt, deren Alter zwischen 34 und 70 Jahren lag (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: An der Studie beteiligte Akteure

	ATP	Ausbilder	Ideologen	Dozenten UVI-Selvas	NGO-Aktivisten	Lehrkräfte	Funktionäre
Weiblich	1	3	4	5	4	3	1
Männlich	6	3	2	5	1	3	2

Die Interviewten gehören zwei verschiedenen, vor Ort wirkenden Institutionen an, die einen nominell interkulturellen Ansatz in ihren Bildungsprogrammen verfolgen:

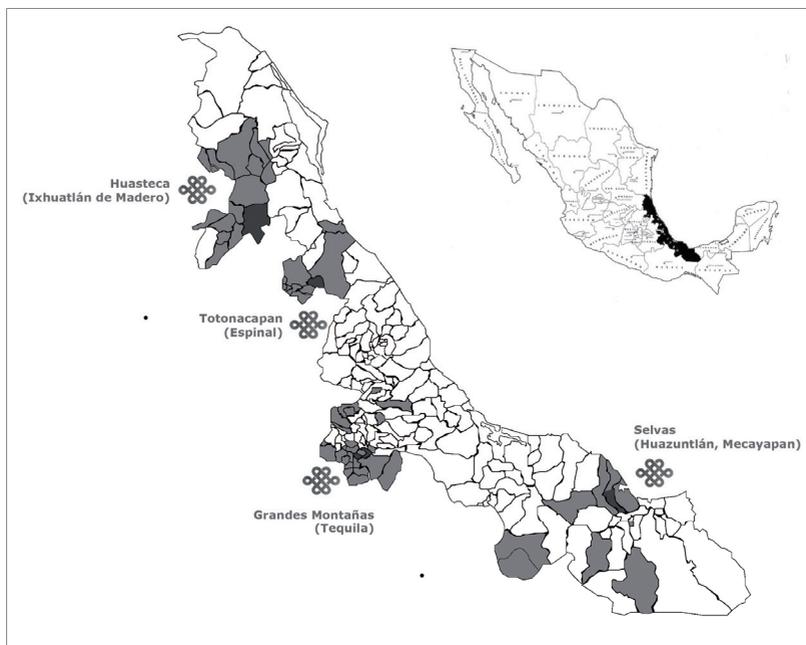
- Gruppe 1: Dozenten der Interkulturellen Universität von Veracruz (Universidad Veracruzana Intercultural, UVI),
- Gruppe 2: Mitglieder des Bildungsministerium in Veracruz (Secretaría de Educación en Veracruz, SEV).

Die UVI ist ein Programm, das im November 2004 durch das Bundesministerium für Bildung (*Secretaría de Educación Pública*, SEP) und der Universität von Veracruz (*Universidad Veracruzana*, UV) gegründet wurde. Es besteht aus den vier regionalen Zentren Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas und Selvas, die sich im Bundesstaat Veracruz befinden. Es handelt sich hierbei um Regionen, die vor allem durch einen hohen Grad an sozioökonomischer Marginalisierung sowie durch indigene Bevölkerung gekennzeichnet sind (vgl. Abb. 1). Bis heute ist es das erste und einzige Programm, das durch die Bundesregierung als Teil einer eigenständigen öffentlichen Universität im Rahmen des offiziellen Programms *Interkulturelle Universitäten* ins Leben gerufen wurde.

Die ausgewählte Gruppe von Dozenten umfasst Aus- und Weiterbilder, Personen mit einer akademischen Laufbahn und einem anerkannten institutionellen Status, weswegen sie im Folgenden als ‚Ideologen‘ bezeichnet werden. Außerdem fallen in diese Kategorie Lehrplaner und Dozenten, die in der südlichen indigenen Region Selvas den Bachelor-Studiengang ‚interkulturelles Entwicklungsmanagement‘ anbieten.⁴

Die zweite Gruppe setzt sich aus sogenannten technisch-pädagogischen Beratern (*Asesores Técnico-Pedagógicos*, ATP) zusammen, Lehrerfortbilder für indigene Bildung, Verwaltungspersonal des Departments für Indigene Bildung des Erziehungsministeriums, Lehrern des Lehrerfortbildungskollegs, die ebenfalls als ‚Ideologen‘ und als offizielle Repräsentanten der SEV wirken.

Abbildung 1: Die Regionalsitze der Interkulturellen Universität von Veracruz



Quelle: Ávila Pardo & Mateos Cortés, 2008, S. 65.

Was die generellen Merkmale der Gruppen betrifft, ist erstere der universitären Ausbildung, der Forschung und der Förderung interkultureller Bildung an der Hochschule verpflichtet. Diese universitären Akteure neigen dazu, von einer kulturellen und sprachlichen Vielfalt aller Mitglieder der Gesellschaft auszugehen, wobei besonders oft das Positive einer inklusiven, toleranten Gesellschaft betont wird. Die zweite Gruppe fördert eine Bildung, die durch einen interkulturellen Fokus innerhalb des allgemeinen Erziehungssystems (Vorschule, Primar- und Sekundarstufe) bestrebt ist, bessere Ausbildungs- und Lebensbedingungen für indigene Kinder zu schaffen. Hier ist Vielfalt immer bezogen auf indigene Völker, nicht so sehr auf andere gesellschaftliche Minderheiten wie z.B. Migrantengemeinschaften in städtischen Kontexten.

4. Zentrale Ergebnisse: der Prozess des Bedeutungstransfers

In Anlehnung an die oben genannte historiographische Transfer-Theorie (Charle et al., 2006; Charle et al., 2007) wurden fünf heuristische Kategorien entwickelt, die eine Visualisierung des Prozesses erlauben, welche Diskurse über Interkulturalität gegenwärtig durchlaufen werden. Diese fünf Kategorien werden an späterer Stelle umdefiniert bzw. für den institutionellen oder Bildungskontext adaptiert. Dieses Vorgehen unterstützt die Erklärung der Existenz verschiedener Formen des Verstehens von Interkulturalität.

a) Die kulturelle Ausgangsdivergenz

Bei jeder Art von Transfer sind stets eine dominante und eine dominierte Seite am Prozess des Transfers von Wissen und/oder ‚Bedeutung‘ beteiligt: eine Seite, die Wissen besitzt und eine Seite, die dieses Wissen empfängt; eine Seite, die über die Möglichkeit oder die Autorität verfügt, Dinge zu benennen, und eine Seite, die als Empfänger oder Zuschauer dieser Benennungen fungiert. In diesem dynamischen Prozess bewegen sich die Beteiligten ständig zwischen diesen beiden Rollen: Der Empfänger wird zum Besitzer und andersherum, was zu einer Art Abwesenheit einer „gemeinsamen kulturellen Tradition“ führt (Charle et al., 2006, S. 176). Somit handelt es sich um eine *kulturelle Divergenz*.

Diese *kulturelle Divergenz* kann als erzeugt betrachtet werden durch jene Aspekte, die die untersuchten Gruppen voneinander abgrenzen, wie die Institutionen, denen sie angehören, ihre Bildungslaufbahn und ihr ursprünglicher Zugang zu Interkulturalität. Es konnte festgestellt werden, dass die Vielfalt an Meinungen und Bedeutungen in Bezug darauf, was ‚interkulturell‘ ist und was nicht, als Reaktion auf politische Fragen, aber gleichermaßen auch durch subjektive Aspekte geprägt werden kann, die durch den Bildungsgang jedes Individuums bestimmt sind. Mit Hilfe der Kategorie der *kulturellen Divergenz* soll der vielfältige Charakter der Elemente und der unterschiedlichen politischen, kulturellen und akademischen Ebenen aufgezeigt werden, die zu einer diskursiven Ausdifferenzierung unter den am Diskurs über die Interkulturalität beteiligten Subjekten führen.

Der Bildungshintergrund der UVI-Mitarbeiter ist heterogen und umfasst Absolventen der Bereiche Lehramt, Landwirtschaft, Tierheilkunde, Kommunikation, Soziologie, Linguistik und Ethnologie. Sie kommen aus unterschiedlichen Fachgebieten und unterscheiden sich des Weiteren in ihren akademischen Graden und Abschlüssen. Einige sind Muttersprachler indigener Sprachen, andere nicht; einige leben in urbanen und andere in ruralen Gegenden.

Die zweite Gruppe, die der SEV angehört, setzt sich aus Absolventen des Lehramts (Vor- und Grundschule, Sonderpädagogik) und angewandter Ethnologie zu-

sammen. Generell lässt sich festhalten, dass die Mitglieder beider Gruppen aus akademischen, institutionellen, politischen oder auch persönlichen Gründen am Diskurs in Bezug auf Interkulturalität beteiligt sind. Es sollte jedoch erwähnt werden, dass die meisten von ihnen eher zufällig Zugang zu diesem Bereich gefunden haben, nämlich aufgrund:

- sich wandelnder Disziplinen oder Berufsanforderungen, d.h. weil die Institutionen, denen sie angehören, sich einen interkulturellen Fokus angeeignet haben und ihnen dadurch die Aufgabe zugefallen ist, diesen Fokus für ihre Programme anzupassen und mit diesem zu arbeiten;
- eines Interesses an humanitären und zivilgesellschaftlichen Fragen, um sich innerhalb der mexikanischen Gesellschaft für eine Verbesserung der Lebenssituation der indigenen bzw. ländlichen Bevölkerung zu engagieren;
- des Empfindens, dass ihre ursprüngliche Disziplin im Gegensatz zu dieser neuen interdisziplinären Perspektive nicht ausreichend darauf vorbereitete, Aspekte ihrer gegenwärtigen Realität zu erklären; oder aufgrund
- des Umstands, dass sie im Zuge ihrer beruflichen Laufbahn einer Institution beigetreten sind, die durch einen interkulturellen Zugang gekennzeichnet ist.

Somit visualisiert die Kategorie der *kulturellen Divergenz* den Kontext, in dem Subjekte Diskurs produzieren und reproduzieren. Sie zeigt die Elemente auf, die den Transferprozess beeinflussen, wie soziale Rollen, kulturelle Aspekte, Werte und Ideologien, wobei all diese Elemente in ihrer Gesamtheit das *interne kulturelle Modell* der besagten Subjekte bilden.

b) Das interne kulturelle Modell

Der Prozess des Transfers beinhaltet eine Phase, in der wir erkennen, was zu uns ‚gehört‘ und was ‚nicht zu uns gehört‘. In diesem Moment kann eine Haltung des Widerstands dazu dienen, den Transferprozess zu verhindern und gleichzeitig die eigene Identität des betreffenden Akteurs zu bestätigen. Jenes Element, welches einen solchen Widerstand ausdrücken kann, stellt das *interne kulturelle Modell* dar, das sich auf die Wissenstradition bezieht, die das Subjekt leitet sowie die Denkweise, mit der es sich identifiziert.

In der Analyse wird dieses Modell durch jene Reflexionen repräsentiert, die die Subjekte als Bezugspunkt wählen, um Interkulturalität zu reproduzieren oder zu erklären. Beispielsweise stellt die Thematik der indigenen Völker im mexikanischen Kontext einen wesentlichen Bezugspunkt im Prozess der Bedeutungszuweisung des Begriffs der Interkulturalität dar. Die Akteure beziehen sich auf Aspekte, die mit der Thematik der indigenen Völker zusammenhängen und durch die sie versuchen, Konzepte wie Sprache, Ethnizität oder Folklore zu erklären, da die Idee

unter den Akteuren vorherrscht, dass sich Interkulturalität ‚speziell auf indigene Angelegenheiten‘ bezieht.

c) Die Vermittler

In jeder Gruppe nehmen die Teilnehmer unterschiedliche Rollen ein. Im Rahmen der Studie ist es nützlich, zwischen denjenigen zu unterscheiden, die den Diskurs über Interkulturalität *übermitteln* und denjenigen, die den Diskurs *empfangen*. Auf der einen Seite gilt es diejenigen zu unterscheiden, die die Befugnis, Macht und Expertise haben, Theorien, Philosophien und Konzepte der Interkulturalität festzuschreiben. Auf der anderen Seite gibt es Teilnehmer, die als Empfänger fungieren, indem sie eben diese Theorien, Philosophien und Konzepte übernehmen. Die erste Gruppe wird durch oben genannte Intellektuelle oder ‚Ideologen‘ der Interkulturalität vertreten – jene, die durch eine akademische Laufbahn gekennzeichnet sind und eine zentrale Rolle in der Gesellschaft spielen bzw. ein entsprechend hohes Maß an institutionellem Prestige genießen.

Diese Gruppe ist im Falle des Bundesstaates Veracruz eng verbunden mit Aufbaustudiengängen und Postgraduiertenprogrammen, die von spanischen Universitäten betrieben werden. Vor allem die Forschungsgruppe INTER der *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) in Madrid (vgl. www.uned.es/grupointer/) und das *Laboratorio de Estudios Interculturales* der Universität Granada (vgl. www.ldei.ugr.es/) haben diese Gruppe der Ideologen der Interkulturalität in den 1990er Jahren aus- oder fortgebildet, wodurch sie unter starken Einfluss eines kritischen und anti-essenzialistischen Diskurses der ‚interkulturellen Bildung für Alle‘ geraten sind.

Die zweite Gruppe besteht aus denjenigen, die solche Theorien empfangen oder übernehmen – diejenigen, die eine mit Interkulturalität im Zusammenhang stehende erste Ausbildung bzw. Fortbildung erhalten. Bei diesen Personen handelt es sich zum Beispiel um Lehrerfortbilder, Primarschullehrer oder Akademiker der UVI Selvas. Viele von ihnen haben erste Erfahrungen mit kultureller Vielfalt über ihr Engagement in Nicht-Regierungsorganisationen oder in sozialen Bewegungen gemacht. Ihr Verständnis von Interkulturalität ist eher von *empowerment* und Widerstandsstrategien geprägt. Hinzu kommen Dozenten, die im traditionellen Diskurs des *indigenismo* ausgebildet worden sind, der die Eingliederung der indigenen Völker in die mexikanische Gesellschaft durch sprachlich-kulturelle Anpassung, Entwicklungsprojekte und Modernisierungsprogramme vorsieht.

Vermittler sind Individuen, denen durch Experten Wissen und Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden und die diese(s) dann an die Empfänger weitergeben. Dieser Vorgang impliziert einen zentralen Prozess der Übersetzung seitens der Vermittler. Die Vermittler erfüllen drei charakteristische Funktionen:

Erstens importieren oder exportieren sie Wissen, Konzepte und Methoden; zweitens lehren oder vermitteln sie diese Art von Wissen, Konzepten und Methoden ..., und schließlich passen sie die Konzepte und Methoden der lokalen Kultur an, um eine produktive und dauerhafte Übernahme zu gewährleisten (Charle et al., 2006, S. 177).

Konkret sind Vermittler diejenigen Lehrerfortbilder bzw. Pädagogen, die Kurse zur Thematik der kulturellen Vielfalt anbieten. Somit geben sie die theoretischen und konzeptuellen Instrumente an diejenigen weiter, die in die Thematik der Interkulturalität eingeführt werden sollen.

Es handelt sich um eine Rolle, die von Akteuren ausgeführt wird, die Teil eines sehr spezifischen akademischen Raums sind. So stammen beispielsweise einige aus dem Seminar zur multikulturellen Bildung in Veracruz (*Seminario de Educación Multicultural en Veracruz, SEMV*), einer akademischen Einheit innerhalb der Universität, die die interkulturelle Universität ursprünglich ins Leben gerufen hat. Dieses 1996 gegründete Seminar wurde als Raum für Reflexion, Ausbildung, Forschung und die Förderung in diesem Bereich multi- und interkultureller Bildung geschaffen, in dem eine Brücke zwischen dem traditionellen mexikanischen *indigenismo*-Diskurs und dem neuen, aus Spanien ‚importierten‘ interkulturellen Diskurs geschlagen wurde. Diejenigen Akademiker, die dem SEMV angehören, spielen eine Schlüsselrolle in der Übermittlung des interkulturellen Diskurses in Veracruz, da sie das Bindeglied zwischen dem europäischen und dem mexikanischen interkulturellen Diskurs darstellen, um die Vielfalt der Erkenntnisse aus der interkulturellen Bildung effektiv in einem spezifischeren Kontext anzuwenden.

d) *Das Sprachraster*

„Eine wichtige Vorbedingung ... für einen erfolgreichen Transferprozess liegt im Vorhandensein eines Vokabulars, das angemessen ist, um Konzepte und neues Wissen in eine andersartige kulturelle Umgebung zu transportieren“ (Charle et al., 2006, S. 177). Das Nichtvorhandensein eines solchen Vokabulars erschwert den Prozess des Transfers aufgrund der mangelnden Bedeutung transferierter Ideen, Theorien oder Konzepte in dem Kontext, in dem sie ‚empfangen‘ werden. In diesem Fall können die Vermittler-Übersetzer gehalten sein, neue Begriffe zu erfinden, indem sie im Vorfeld bestehende Begriffe kombinieren (ebd.); sie schaffen somit neue Bedeutungen der verwendeten Ausdrücke.

In den beiden Fallstudien zum Begriff der Interkulturalität wurden zwei Dimensionen des interkulturellen Diskurses identifiziert: eine politische und eine akademische. Die politische Dimension beinhaltet staatliche und nichtstaatliche Institutionen, während die akademische Dimension Lehreinrichtungen und andere Bildungsinstitutionen und -Akteure umfasst. Die politische Dimension wird durch die Gruppe von Akteuren vertreten, die der SEV angehören, während die akademi-

sche Dimension Beteiligte der SEMV und der UVI Selvas beinhaltet. Beide Dimensionen verwenden den Begriff der Interkulturalität, aber konzeptualisieren ihn in unterschiedlicher Art und Weise, da der Diskurs lokale Besonderheiten annimmt.

Das Heranziehen der Kategorie des *Sprachrasters* macht es möglich, die verschiedenen Bedeutungen aufzuzeigen, die der Interkulturalität von Subjekten im Hinblick auf die beiden oben genannten Dimensionen zugeschrieben werden, sowie die Bedeutungen, die Individuen oder kollektive Gruppen auf diese projizieren. In der politischen Dimension ist das Sprachraster aus einem assimilationistischen *indigenismo*-Paradigma heraus entstanden. Hier richtet sich Interkulturalität auf die fortlaufende Förderung der „spanischen Sprache und der instrumentellen Literarität“ (Interview mit Ausbilder, 2006).⁵

In diesem Raum repräsentiert der interkulturelle Diskurs einen „folkloristischen Blick auf Kultur, erzeugt Stereotypen und betont Unterschiede“ (Interview mit Ausbilder, 2006). Folglich weist der interkulturelle Diskurs in Bezug auf diesen Aspekt essentialisierende Tendenzen auf, da er kulturelle Vielfalt mit ethnischen Gruppen oder indigenen Sprachen gleichsetzt.

Einige pädagogische Akteure fassen den interkulturellen Diskurs als eine „neue Mode“ auf, da er einen Diskurs repräsentiert, der „pädagogische Innovation fördert“ (Interview mit Lehrerfortbilder, 2007), weil er „die Rolle der Lehrer und Schüler in Frage stellt und die Beteiligung der Gemeinschaft an der Bildung von Individuen fördert“ (Interview mit SEV-Repräsentant, 2007). Im Bereich der Bildung kann Interkulturalität einen „kompensatorischen Ansatz“ repräsentieren, „der im Wesentlichen weiterhin die Assimilierung der indigenen Mitglieder der Gesellschaft an die nationale Kultur anstrebt“ (Interview mit Lehrerfortbilder, 2007).

Die akademische Dimension hingegen ist bestrebt, einen „paternalistischen“ und letztlich „auf Ethnozid ausgerichteten“ Ansatz zu vermeiden (Interview mit Ideologe, 2007). Diese Dimension fördert die Anerkennung der Pluralität und Heterogenität sowohl indigener als auch nichtindigener Identitäten. Hier deckt der Begriff des Interkulturellen einen mannigfaltigen, interdisziplinär konstruierten Diskurs ab, der als übergreifende und etablierte pädagogische Strategie definiert wird. Seine konstruktivistische und kontextualisierte Orientierung ist „verwandt mit alternativen pädagogischen Praktiken und Strategien“ (Salvador Trujillo, 2003, S. 27) und fördert somit die Fähigkeit zur gegenseitigen Anerkennung der bestehenden Vielfalt, wobei ein Schwerpunkt auf hybride und interaktive Aspekte gesetzt wird.

Das Sprachraster erlaubt somit die Visualisierung beider Dimensionen und verdeutlicht, dass der Begriff des Interkulturellen als durch die Interessen der Akteure konstruiert oder umgedeutet werden kann. Des Weiteren sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass Interkulturalität eine Kategorie darstellt, die ihre Existenz

einem Netz aus Beziehungen zwischen indigenen und nichtindigenen Akteuren verdankt, welches durch ‚die Weißen‘ (Cavalcanti-Schiel, 2007) errichtet wurde, um ‚die Indigenen‘ zu erklären oder zu integrieren (Interview mit ATP, 2006).

Auf dieselbe Weise führt das Sprachraster bestimmter Subjekte bzw. Gruppen zu deren eigener Identifikation mit Interkulturalität im Sinne der Ermächtigung – im Sinne von *empowerment* – von Minoritäten bzw. zu indigenem Stolz, während er in anderen Fällen mit der ‚interkulturellen Bildung für Alle‘ assoziiert wird (Schmelkes, 2003).

e) Die Transferbereiche

Das Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache sowie einer Art von Beziehung zwischen den Konzepten und Realitäten des Empfangs ist Voraussetzung für die Abwicklung eines Transferprozesses. Auch muss ein Raum existieren, in dem dieser Austausch stattfinden kann, in dem eine interne Anwendung des neuen externen Diskurses durchgeführt werden kann, d.h. ein Bereich, in dem die Übermittlung erfolgt. Nach meiner Analyse sind diese Räume die praktischen Anwendungen, welche die Subjekte mit dem externen Diskurs durchführen, den sie angepasst, übersetzt oder umgedeutet haben, sodass er ihrem Kontext entspricht, d.h. die durch das Sprachraster ausgeführten Tätigkeiten.

Das Projekt der *Interkulturellen Universität von Veracruz* ist ein Beispiel für den oben beschriebenen Prozess; es stellt eine Veranschaulichung dessen dar, wie die Subjekte und der Diskurs über Interkulturalität miteinander in Verbindung stehen, um bestimmte Räume für die Vermittlung von Wissen zu schaffen. Die Gründung der UVI umfasste die Konvergenz einer Vielfalt von Sprachrastern unterschiedlichster Akteure; dennoch waren diese Raster zur Zeit ihrer Einführung darauf fokussiert, ein internes kulturelles Modell zu bilden und auch ein weiteres Sprachraster zu erzeugen, einen neuen Begriff der Interkulturalität.

Paradoxerweise wird in dieser neuen Art von Hochschule für indigene Regionen zum einen eine Strategie des *empowerment* der jungen, neu sich herausbildenden indigenen *Intelligentzija* – einer akademisch gebildeten und gleichzeitig regional verwurzelten indigenen ‚Bildungselite‘ – betrieben, während gleichzeitig betont wird, dass es sich nicht um indigene Universitäten handelt, sondern um ‚interkulturelle Hochschulen für Alle‘, um somit segregationistische, ethnisierende Tendenzen zu vermeiden (Dietz & Mateos Cortés, 2011).

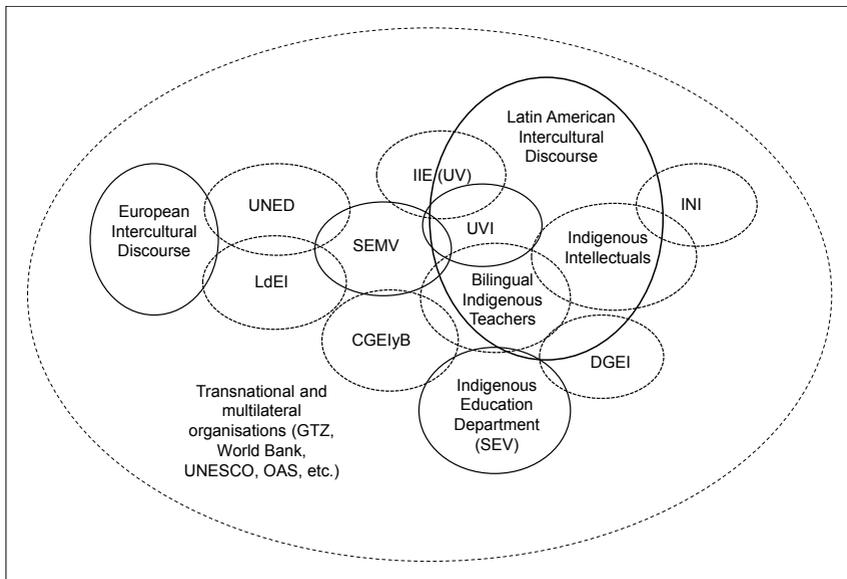
5. Konsequenzen für die Analyse der Migration des interkulturellen Diskurses

Es mag den Anschein haben, dass eine meta-diskursive Struktur, so wie sie in der vorgestellten Studie entwickelt wurde, lediglich von innerakademischer Bedeutung ist. Tatsächlich ist die vorliegende Studie jedoch Teil eines viel weiter gefassten Projekts, das über den akademischen Kontext hinausgeht und sowohl intellektuelle als auch politische Ziele verfolgt (Lins Ribeiro & Escobar, 2006): Es bettet Wissen und Fähigkeiten, die immerzu in Bewegung sind, in einen ethnologischen Rahmen ein und trägt dadurch zur Kontextualisierung und somit zur Provinzialisierung der westlichen Diskurse bei. Dieses westliche Wissen wird dadurch mit anderen Wissensformen in Verbindung gebracht, wodurch es zu einer *Kosmopolitisierung von unten* kommt.

Dies vermeidet ein Abdriften in das, was Chakrabarty (2000) als einen ‚Provinzialismus der Metropolen‘ bezeichnet hat, eine Tendenz, die m.E. nach wie vor die akademischen Diskurse kennzeichnet. Folglich würde eine wirklich globale Ethnologie erfolgreich Wissen in Raum und Zeit einbetten und sich durch einen doppelt reflexiven ethnographischen Zugang am laufenden Dialog mit den untersuchten Akteuren beteiligen müssen, einem ethnographischen Dialog zwischen akademischen und schulischen Akteuren (Dietz, 2009). Das Ergebnis wäre eine Vielzahl von ‚Ethnologien der/in der Welt‘, wie sie die von Krotz (1997) vorgeschlagenen und verteidigten ‚Ethnologien des Südens‘ darstellen. Diese Art von Sozialwissenschaft ist eingebettet und relational, reflexiv und bewusst, und trägt damit zur Überwindung allzu künstlicher Grenzen zwischen Disziplinen bei wie jener überkommene Wissenskanon, der weiterhin bestimmte Wissens- und Diskursformen als ‚normal oder einzigartig‘ gelten lässt.

Die Studie hatte zum Ziel, zu diesem paradigmatischen Wandel beizutragen, der sich nicht nur auf die Ethnologie bezieht, sondern im Zuge einer detaillierten Analyse der transnationalen Wanderung des globalen interkulturellen Diskurses aus einer Perspektive lokaler und regionaler Akteure, die an dieser diskursiven Migration teilnehmen, die gesamte Breite an Sozialwissenschaften herausfordert. Unter Zuhilfenahme der oben ausgeführten analytischen Kategorien hat diese Studie den Weg des interkulturellen Diskurses, wie er sich in unterschiedlichen Kontexten entwickelt hat – teils in Lateinamerika, aber noch spezieller im europäischen Kontext – und wie er zu den Teilnehmern aus dem schulischen Bildungsbereich in dieser Studie gelangt ist, identifiziert und rekonstruiert (Mateos Cortés, 2009, 2011). Abbildung 2 zeigt eine vereinfachte zweidimensionale Beschreibung des extrem komplexen, multidimensionalen, zahlreiche Akteure umfassenden Aufeinandertreffens von Diskursen sowie die diesem Prozess zugrunde liegenden Einflüsse.

Abbildung 2: Diskurs-Verflechtungen und Einflüsse der Interkulturalität



Quelle: Mateos Cortés, 2011, S. 216.

Die Darstellung der Sichtweise verschiedener Akteure, wie sie in der Abbildung 2 skizziert sind, zeigt auf, wie die vorliegende Analyse eines wandernden Diskurses in den Kultur-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften mit dem paradigmatischen Wandel zum Süden hin zusammenhängt; sie visualisiert den empirischen Prozess der diskursiven Übermittlung aus einer lokalen Perspektive: Der europäische Diskurs, der Interkulturalität als eine allgemeine, sowohl Minderheiten als auch Mehrheitsgesellschaften betreffende Schlüsselkompetenz versteht, wird sowohl durch akademische Netzwerke und Akteure – über die Postgraduiertenprogramme der UNED-Universität in Madrid und des *Laboratorio de Estudios Interculturales* (LdEI) der Universität Granada – als auch über internationale und multilaterale Organisationen wie die GIZ, die Weltbank bzw. die UNESCO an die akademischen Akteure des Bundesstaates Veracruz (SEM V) übertragen. Zum anderen bildet sich ein lateinamerikanisch-mexikanischer Diskurs der Interkulturalität heraus, der stark auf indigenistische Vorläufer zurückgreift und daher interkulturelle Bildung vorwiegend als Angelegenheit des Nationalstaates in seiner Beziehung zu indigenen Völkern versteht. Entsprechend zielen die spezialisierten Bildungsbehörden der mexikanischen Bundesregierung – die Koordination für Interkulturelle und Zwei-

sprachige Bildung (*Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB*), das indigenistische Institut (*Instituto Nacional Indigenista, INI*) und die Generaldirektion für zweisprachige Grundschullehrer (*Dirección General de Educación Indígena, DGEI*) sowie die Landesregierung von Veracruz und die Abteilung für indigene Bildung des Erziehungsministeriums – auf eine interkulturelle Bildung, die den Angehörigen indigener Völker die Möglichkeit schafft, sich in die mexikanische Gesellschaft zu integrieren, ohne die eigene Muttersprache oder die Regionalkultur aufgeben zu müssen. Diese Wende von der Assimilation zum Kulturpluralismus, die im ‚Gewand‘ der Interkulturalität stattfindet, ist vor allem dem Zusammentreffen des interkulturellen Diskurses mit der Strategie des ethnischen *empowerment*, den sowohl die zweisprachigen Lehrerverbände als auch die indigenen Bewegungen Mexikos in den letzten Jahrzehnten verfolgt haben (Dietz, 2010; Mateos Cortés, 2011), zu verdanken.

Abschließend sei betont, dass die ‚Übersetzbarkeit‘ des in einer Fallstudie hier exemplarisch analysierten, transnational wandernden Diskurses nicht auf naturalistische Vorstellungen wie die von Sperber (2002, 2005) vorgeschlagenen reduziert werden kann. Sperber entwickelt eine „Epidemiologie von Repräsentationen“ (2002, S. 92, 2005, S. 58) und nutzt diese, um zu analysieren, wie kulturelle Repräsentationen im Rahmen einer kausalen Beziehung, die empirisch untersucht werden kann, von einem Kontext in einen anderen wandern und sich ausbreiten. Offensichtlich baut Sperbers analytischer Rahmen mit der Wahl epidemiologischer Verteilungsmodelle auf den Naturwissenschaften auf. In dieser Hinsicht scheint es angemessen, sich der von Díaz de Rada (2010) geäußerten Kritik bezüglich der unterliegenden Korrelationslogik solcher Versuche anzuschließen, eine interpretative Analyse durch eine weit mechanischere und angeblich kausale Beziehung zu ersetzen. Repräsentationen der Art, wie sie in der vorliegenden Studie in Bezug auf den interkulturellen Diskurs analysiert wurden, können nicht auf Kausalitäten reduziert werden. In den Worten von Díaz de Rada gefasst, ist es vielmehr so, dass sie Konventionen reflektieren, referentielle Bedeutungen von Worten, die nur in ihrem spezifischen Kontext interpretiert werden können. Somit können sie nicht auf eine Ansammlung von Elementen wie solchen, die Teil einer pseudo-wissenschaftlichen ‚Virus-Epidemiologie‘ der Übermittlung oder des Transfers von Diskurs sein mögen, reduziert werden (ebd.).

Wanderndes Wissen, Diskurse, die in Raum und Zeit transferiert werden, können also nicht im Hinblick auf ihren Inhalt analysiert werden, da dies zur Substanzialisierung und Essentialisierung ihrer Merkmale führen würde. Stattdessen ist es notwendig, die Prozesse der interkulturellen Vermittlung und Übersetzung, die in den verschiedenen Transferbereichen stattfinden, zu erforschen und zu vergleichen (Charle et al., 2006). Die Dimensionen der Vermittlung und des Transfers distan-

zieren uns noch mehr vom epidemiologischen Ansatz und bringen uns dem näher, was Santos (2005, 2006) als ‚Ökologie des Wissens‘ definiert hat:

Diese Ökologie bietet uns einen Ausgangspunkt an, demzufolge es nicht darum geht zu sehen, wie das Wissen das darstellt, was wirklich ist, sondern zu wissen, welches spezifische Wissen welche Wirklichkeit schafft, wie es interveniert in das, was real ist. Uns geht es daher um ein pragmatisches Konzept von Wissen (Santos, 2006, S. 26 f.).

Demzufolge erfordert die Untersuchung von Diskursen im Sinne wandernden Wissens statt einer substantiellen eine relationale Dimension, die kontextuell und paradigmatisch ist und nicht *a priori* festgeschrieben wird, sowohl in Bezug auf Diskurse als auch auf Protagonisten, welche diese Diskurse übermitteln. Wie die Beispiele aus Veracruz verdeutlichen, erzeugt die Wanderung des Diskurses über Interkulturalität eine große Bandbreite an Reaktionen von Seiten der lokalen und regionalen Akteure. Diese Prozesse von Transfer und Übersetzung, aber auch des Widerstands, der Neuaneignung und der Umdeutung verdeutlichen den dynamischen, kreativen und hybriden Charakter zeitgenössischen Wissensaustauschs zwischen dem globalen ‚Norden‘ und dem globalen ‚Süden‘.

Anmerkungen

1. Ins Deutsche übertragen von Dipl.-Angl. Marina Trebbels, Universität Hamburg.
2. *Indigenismo* ist eine Regierungspolitik, die speziell formuliert wurde, um die indigene Bevölkerung in die Nationalgesellschaft zu ‚integrieren‘, was in der Praxis jedoch stets zu assimilierenden und hispanisierenden Bildungs- und Sprachpolitiken geführt hat. Eine Detailstudie zur *indigenismo*-Politik in Mexiko bietet Dietz (2010). Der Beitrag von Keyser in diesem Heft bietet weitere Ausführungen zur gegenwärtigen interkulturellen Bildungspolitik in Mexiko.
3. Im Folgenden stammen alle Übersetzungen aus spanischen Originalquellen von der Autorin.
4. Vgl. <http://www.uv.mx/uvi/sedes/> (abgerufen am 15.03.2013). Dietz und Mateos Cortés (2011) bieten weitere Informationen zu diesem Universitätsprogramm.
5. Die nachfolgenden Zitate entstammen der ethnographischen Feldforschung der Autorin.

Literatur

- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Aguirre Beltrán, G. (1984). La polémica indigenista en México en los años setenta. *Anuario Indigenista*, 44, 7–28.
- Ávila Pardo, A. & Mateos Cortés, L.S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, 53, 64–82.
- Cavalcanti-Schiell, R. (2007). Para abordar la interculturalidad: Apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica, *Cahiers ALHIM* 13. Verfügbar unter: <http://alhim.revues.org/index1883.html> [15.03.2013].

- Coronado Malagón, M. (2006). Tomar la escuela ...: Algunas paradojas en la educación intercultural. En H. Muñoz Cruz (Coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 213–227), México: UAM & UPN.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Charle, Ch., Schriewer, J. & Wagner, P. (2006). *Redes intelectuales transnacionales: Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona: Pomares.
- Charle, Ch., Vincent, J. & Winter, J. (Eds.). (2007). *Anglo-French attitudes: Comparisons and transfers between English and French intellectuals since the eighteenth century*. Manchester: Manchester University Press.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Dietz, G. (2007). Cultural diversity: A guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 7–30.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: An anthropological approach*. Münster: Waxmann.
- Dietz, G. (2010). Zwischen Indigenismo und Zapatismo: Ein Jahrhundert Indianerpolitik und indianische Bewegungen in Mexiko. In L. Frühsorge, A. Hinz, A. Kern & U. Wölfel (Hrsg.), *Götter, Gräber und Globalisierung – Indianisches Leben in Mesoamerika* (S. 231–284). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L.S. (2011). ‘Indigenising’ or ‘interculturalising’ universities in Mexico? Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 4 (1), 4–21.
- Flores Martos, J.A. (2004). *Portales de micara: Una etnografía del puerto de Veracruz*. Xalapa, Ver.: Editorial Universidad Veracruzana.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: SEP-CGEIB. Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/biblioteca/documentos/reflexiones_fornet.html [15.03.2013].
- Foster, G.M. (1962). *Cultura y conquista: La herencia española de América*. Xalapa, Ver.: Editorial Universidad Veracruzana.
- Glick Schiller, N., Basch, L. & Szanton Blanc, Ch. (1999). From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. In L. Pries (Ed.), *Migration and transnational social spaces* (pp. 73–105). Aldershot: Ashgate.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 123–138.
- González Nández, O. (2001). Multilinguismo, etnias y culturas indígenas en el ‘Noroeste Amazónico’ del Estado Amazonas de Venezuela. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11 (32), 360–370.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Krotz, E. (1997). Anthropologies of the South: Their rise, their silencing, their characteristics. *Critique of Anthropology*, 17, 237–251.
- Lerín Piñón, S. (2004). Antropología y salud intercultural: Desafíos de una propuesta. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 15/16, 111–125.
- Levitt, P. & Glick Schiller, N. (2004). Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38 (3), 1002–1039.

- Lins Ribeiro, G. & Escobar, A. (2006). Las antropologías del mundo: Transformaciones de la disciplina a través de los sistemas de poder. *Universitas Humanística*, 61, 15–49.
- Lomnitz, L. (1994). *Redes sociales cultura y poder*. México: FLACSO.
- López, L.E. (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal* (Vortrag gehalten auf dem X Congreso Nacional de Investigación Educativa., Boca del Río) Ver.: COMIE.
- Massey, D.S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, J.E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19 (3), 431–466.
- Mateos Cortés, L.S. (2009). The transnational migration of the discourse of interculturality: Towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz – the Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education. *Intercultural Education*, 20 (1), 27–37.
- Mateos Cortés, L.S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala.
- Muñoz Cruz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes? En H. Muñoz Cruz (Coord.), *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 25–62), México: UAM-Iztapalapa & UPN, Unidad Oaxaca.
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung: Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Salvador Trujillo, G. (2003). Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad en el discurso educativo oficial de México. *Diálogos educativos*, 16, 27–37.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM-CIICH.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. In Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13–41). Buenos Aires: CLACSO.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural: El caso de México* (Vortrag gehalten auf dem Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas). Guadalajara, Jal.: Ford Foundation, UdG-UACI y ANUIES.
- Schmelkes, S. (2006). Interculturality and basic education. *PRELAC Journal. Regional Education Project for Latin America and the Caribbean*, 3, 120–128.
- Sperber, D. (2002). La modularidad del pensamiento y la epidemiología de las representaciones. En L. Hirschfeld & S.A. Gelman (Coord.), *Cartografía de la mente: La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (Vol. 1: Orígenes, procesos y conceptos) (pp. 71–108). Barcelona: Gedisa.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura: Un enfoque naturalista*. Madrid: Morata.
- Ytarte, R.M. (2002). *Análisis de la educación intercultural y una propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://deci.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Ytarte2002.pdf> [15.03.2013].

Autorinnen und Autoren

Luis Fernando Cuji, M.A., Universidad de Buenos Aires, Viamonte 430 st., Buenos Aires City, Argentina,
E-Mail: lfcuji@gmail.com

Gunther Dietz, Dr., Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, Diego Leño 8, 91000 Xapapa, Ver., México,
E-Mail: guntherdietz@gmail.com

Utta von Gleich, Dr., Universität Hamburg, Zentrum für Sprachwissenschaften (Research Associate), Von-Melle-Park 6, D-20146 Hamburg,
E-Mail: utta@vongleich.com

Ulrike Keyser, Dr., Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 162, Priv. 20 de Noviembre No. 1, Col. 20 de Noviembre, Mex-59660 Zamora, Mich., Mexiko,
E-Mail: ulikeyser@hotmail.com

Luis Enrique Lopez, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Direktor de Programa de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE), 4 Calle 6-55, Zona 9, 01009 Ciudad de Guatemala,
E-Mail: lelopez.pace@pcon.org.gt

Laura Selene Mateos Cortés, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, Diego Leño 8, Col. Centro, 91000 Xalapa, Ver., México,
E-Mail: lauramat@gmail.com

Carmen Osuna, Prof. Dr., Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España, Facultad de Filosofía Dpcho. 329, Departamento de Antropología Social y Cultural, P Senda de Rey, 7, 28040 Madrid, España,
E-Mail: cosuna@fsf.uned.es

Claudia Richter, Dr., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, D-44780 Bochum,
E-Mail: claudia.richter@rub.de

Berichte und Notizen

Mitteilungen der Sektion Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE

Nachwuchstagung ‚Methoden des Vergleichs‘

Am 30. September fand an der Universität Paderborn eine Nachwuchstagung der Sektion zum Thema ‚Methoden des Vergleichs‘ statt. Es nahmen über vierzig Personen aus dem deutschsprachigen Raum teil. In einführenden Kurzvorträgen mit anschließender Diskussion wurden erziehungswissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und theologische Perspektiven der Methodologie und Methode des Vergleichs präsentiert und miteinander ‚das Vergleichen vergleichend‘ ins Gespräch gebracht. Vortragende waren Prof. Dr. Christel Adick (Vergleichende Erziehungswissenschaft, Bochum), Prof. Dr. Claudia Öhlschlager (Vergleichende Literaturwissenschaft, Paderborn) und Prof. Dr. Klaus von Stosch (Komparative Theologie, Paderborn).

Der zweite Teil der Tagung war der Workshoparbeit gewidmet, und zwar zu folgenden Themen: ‚Kunst und Komparative Theologie‘ (Anna Heiny, Paderborn), ‚Grenzen des Ländervergleichs‘ (Imke von Barga, Paderborn), ‚Kultur als symbolische Ordnung und die Möglichkeiten des Vergleichs‘ (Prof. Dr. Merle Hummrich, Flensburg), ‚Standardisierte und rekonstruktive Zugänge in der vergleichenden Forschung‘ (Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Essen), ‚Intersektionalität als Analyseperspektive‘ (Prof. Dr. Christine Riegel, Freiburg) und ‚Globalisierung im Fokus vergleichender Forschung‘ (Dr. Marcelo Parreira do Amaral, Frankfurt/M.). Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatte die Möglichkeit, zwei Workshops à 120 Minuten zu besuchen und sich anhand konkreter Beispiele und Daten aus der Forschung vertieft mit spezifischen Aspekten zu befassen. Die Teilnehmenden und auch die Vorstandsmitglieder der Sektion meldeten zurück, das Tagungsformat sei gelungen gewesen, die Inhalte anregend und mit vielen Perspektiven für weitere Auseinandersetzungen. 2014 wird ein Tagungsband erscheinen.

Netzwerk zu Environmental and Sustainability Education Research (ESER) auf der ECER gegründet

Bei der ECER im September 2013 in Istanbul wurde ein neues Netzwerk gegründet: *ESER-Environmental and Sustainability Education Research*. Dieses vertritt ab sofort die Themen der Kommission BNE in EERA/ECER. An der Gründung waren neben Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland vor allem Kolleginnen und Kollegen aus England, Dänemark und Schweden beteiligt. Ein wesentliches erstes Ziel

des neuen Netzwerks wird darin bestehen, für die nächste ECER-Tagung in Porto ein breites Programm unter Beteiligung von Kolleginnen und Kollegen aus möglichst vielen Ländern zu organisieren. Wer an der Arbeit des Netzwerks interessiert ist und in dessen Verteiler aufgenommen werden möchte, kann sich an den ‚Link-Covenor‘ Dr. Per Sund (Mälardalen University, Schweden) wenden: per.sund@mdh.se. Weitere Informationen zu dem Netzwerk finden sich unter: <http://www.eera-ecer.de/networks/nw30/>

Rezensionen

Döbert, Hans & Szymański, Mirosław S. (Hrsg.). (2013). *Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt. Chancen, Probleme, Verläufe unter den Bedingungen der Studienstrukturreform in Deutschland und Polen* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 17). Münster: Waxmann, 312 S., 34,90 €.

Die von Hans Döbert und Mirosław S. Szymański vorgelegte Publikation präsentiert in 16 Beiträgen die wichtigsten Ergebnisse der 13. Deutsch-Polnischen Pädagogenkonferenz (im Jahr 2011). Im Mittelpunkt des Bandes stehen die Hochschulsysteme Deutschlands und Polens nach der Einführung der europaweiten Studienstrukturreform (Bologna-Prozess). In vier Themenblöcken werden die im Titel genannten Chancen, Probleme und Verläufe in den historischen und aktuellen Kontext eingebettet und diskutiert. Im ersten Beitrag führen die Herausgeber in das Thema des Bandes ein, indem sie prägnant die aktuelle Problematik der Hochschulsysteme auf der individuellen und institutionellen Ebene aufzeigen sowie auf eine Reihe offener Fragen hinweisen, die im Zusammenhang mit der Studienstrukturreform stehen und weitere empirische Analysen erfordern. Zudem nennen sie die Schnittpunkte der deutschen und polnischen Hochschulsysteme,

die eine vergleichende Betrachtung nahe legen.

Daran anknüpfend schaut *Wolfgang Mitter* retrospektiv auf das dreißigjährige deutsch-polnische Konferenzprojekt – seine Entstehung, Organisationsstruktur, beteiligte Gremien sowie Tagungsthemen.

Der erste Teil des Bandes bietet eine Auseinandersetzung mit dem Hochschulzugang nach ‚Bologna‘ in Deutschland und Polen. Dieser beginnt mit *Lutz R. Reuters* umfassenden Überblick über den Stand und die Entwicklungen des deutschen Hochschulsystems nach der Studienstrukturreform. Darüber hinaus informiert Reuter über die derzeitige Steuerung im Hochschulsystem nach der Förderalismusreform im Jahr 2006 und diskutiert das Akkreditierungssystem als „ein junges Instrument der Steuerung“ (S. 34) im Hochschulsektor. Den Beitrag runden aktuelle und kritische Einschätzungen der ersten zehn Jahre der Entwicklung mit abschließenden Thesen ab.

Auch für Polen wird der gegenwärtige Stand des Bologna-Prozesses bilanziert. Neben der fortschreitenden Einbeziehung der Bologna-Empfehlungen in das Hochschulgesetz, sieht *Mirosław S. Szymański* die Annäherung des Hochschulangebots an die sich verändernden Interessen der Studienberechtigten unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Bedürfnisse des Arbeitsmarkts als die Zielrichtung des polnischen Hochschulsystems. Überdies stellt er die Verbesserung der

Lebenssituation der jungen Menschen in Polen als eine Schlüsselherausforderung für das Hochschulwesen dar.

Bedingungen, Probleme und aktuelle Befunde der Übergänge in die Hochschule und in den Arbeitsmarkt in Deutschland beschreibt überblicksartig *Hans Döbert*. Er weist auf eine Vielfalt durch die Studienstrukturreform veränderter Zugangswege zum Hochschulsystem hin sowie auf damit verbundene Probleme. Beim Übergang aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt greift er zudem das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit auf.

Daran anknüpfend bietet *Gert Geißler* eine historische Annäherung an die Veränderungen im Hochschulzugang aus Blickrichtung der Steuerungspolitik im Bildungswesen. In Geißlers Beitrag werden u.a. die Gründe für die ‚rasante‘ Entwicklung des Hochschulzugangs skizziert.

Hein Retter diskutiert anschließend in seinem teilweise ‚ironisch überspitzten‘ Beitrag die Bildungsreform mit Bezug auf Gerechtigkeitstheorien sowie die Bildung im Kontext der politischen, ökonomischen und sozialen Disparitäten. Er spannt einen weiten Bogen über Bildungs(un)gerechtigkeit, soziale Benachteiligung, Thesen über Inklusion, Bildungsexpansion bis hin zum kritischen Verweis auf den Ökonomisierungsdruck der Bildung. Darüber hinaus reflektiert er die Ziele von ‚Bologna‘ sowie deren Erreichung und gibt selbst zu bedenken, dass der aktuelle Alltag in den Universitäten weit

von den eigentlichen Zielen der Strukturreform entfernt sei.

Im Rahmen des Konvergenzziels der Europäischen Union war es für Polen möglich, Fördermittel für die Stärkung von Wissenschaft und Hochschulwesen einzuwerben. Im nachfolgenden Beitrag (Teil II) zeigen *Marta* und *Marek Kulesza* – vor dem Hintergrund der Hochschulsituation in Polen – am Beispiel eines durch die EU geförderten Projekts ‚Bildung-Region-Regionalisierung. Das Programm zur Entwicklung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Łódź‘ die Einsatzmöglichkeiten der EU-Fördermittel bei der Umsetzung der Studienstruktur im polnischen Hochschulwesen auf.

Darauf folgt der Beitrag von *Dietmar Waterkamp*, der mit der Frage ‚Was heißt ‚Fördern‘?‘ auf einen Diskussionspunkt der 12. Deutsch-Polnischen Fachtagung reagiert. Darin geht er auf die Verwendung des Begriffs ‚Fördern‘ in der Pädagogik und seine Bedeutung im pädagogischen sowie im sonder- und heilpädagogischen Kontext ein. Er fragt nach der Effektivität und den Zielen von Förderung im schulischen Kontext. Abschließend nimmt er Bezug auf Förderung in der Hochschule, deren Aufgabe Waterkamp neben der Begabtenförderung verstärkt bei der Lernberatung und Lernförderung sieht.

In dem Beitrag ‚Zwischen Lernwelt und Arbeitsplatz – Studenten, Praktikanten, Trainees, Mitarbeiter‘ richtet *Marta Wiatr* den Blick auf das Selbst-

verständnis der jungen polnischen Generation im Studium und beim Übergang in den Arbeitsmarkt vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen im Hochschulwesen. Sie behandelt das Thema aus der Perspektive einer Unternehmerin und Hochschullehrerin und weist dabei auf die Subjektivität ihrer Betrachtung hin, die sich aus ihren eigenen Erfahrungen und Beobachtungen ergibt. Resümierend nennt sie die „Distanziertheit und Passivität“ der jungen Menschen als ihre „größte Bildungs- und Marktschwäche“ (S. 194).

Teil III des Bandes gibt einen Einblick in die Studienstrukturreform in der Lehrerbildung in Deutschland sowie die Sozialarbeiterausbildung in Polen. *Claudia Gómez Tutor* und *Christiane Griese* wenden sich zunächst den grundlegenden Rahmenbedingungen des Lehramtsstudiums zu, um anschließend die reformierte Lehramtsausbildung am Beispiel der TU Berlin und Rheinland-Pfalz zu beschreiben. Bei der Darstellung des rheinland-pfälzischen Modells wird vornehmlich Bezug auf die strukturelle Umsetzung an der TU Kaiserslautern genommen, an der eine besondere Form der Verzahnung verschiedener Elemente der Lehramtsausbildung entwickelt wurde. Zum Schluss gehen die Autorinnen auf die Chancen und Herausforderungen dieser Neustrukturierung ein.

Mit dem Thema der Ausbildung von Sozialarbeitern in Polen befassen sich sowohl *Barbara Smolińska-Theiss* als

auch *Aleksandra Sander*. Aus dem ersten Beitrag geht hervor, dass die Ausbildung des Sozialarbeiters und seine Tätigkeitsfelder ein Resultat mehrfacher Wandlungen seit seiner Entstehung sind. Die Zielrichtung des Ausbildungsprofils sieht die Autorin in einem „flexiblen Modell“, das neben dem gemeinsamen europäischen Qualifikationsrahmen auch verschiedene, an die gesellschaftlichen Verhältnisse angepasste „Spezialisierungen in der Arbeit und der Art der Arbeitsstellen“ (S. 233) verbinden würde. An dieser Stelle setzt *Aleksandra Sander* das Thema fort, indem sie den reformierten Aufbau des Studiengangs sowie die Ergebnisse einer Studentenbefragung zur Qualität der Vorbereitung auf die Tätigkeit und künftigen Arbeitschancen darstellt.

Sonja Steier leitet den letzten Teil des Bandes über Hochschulabsolventen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit ihrem Beitrag über Employability ein, in dem sie diesen Begriff und das Phänomen sowie seine Bedeutung im Zuge des Bologna-Prozesses kritisch hinterfragt.

Im Anschluss daran diskutiert *Botho von Kopp* im Kontext der Bildungsgerechtigkeit und unter Bezug zur funktionalistischen Elitetheorie die ‚berufliche Qualifikation‘ der polit-ökonomischen Eliten vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung am Beispiel einiger europäischer Länder.

Den Band schließt *Wolfgang Hörner* ab, der die Strukturveränderungen der

polnischen Berufsbildungspolitik, veranlasst u.a. durch den Übergang zur Marktwirtschaft in den 1990er Jahren, thematisiert. Auf den statistischen Angaben basierend, weist er nach, dass trotz der stärkeren Abstimmung der Qualifikationsstruktur mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts, die Jugendarbeitslosenstruktur nur wenig positive Veränderung aufzeigt.

Trotz der Fülle an Publikationen zum Thema ‚Bologna-Prozess‘, stellt diese Veröffentlichung eine interessante Ergänzung der Forschungsliteratur dar. Einerseits bietet sie einen Überblick über den aktuellen Stand und die Folgen der europäischen Studienstrukturreform – etwas über eine Dekade nach ihrer Einführung – in zwei benachbarten und in mancher Hinsicht ähnlichen Ländern. Andererseits widmet sie den Übergängen im Hochschulsystem besondere Aufmerksamkeit.

Es wird deutlich, dass die Studienberechtigten vor vielen Herausforderungen auf dem Weg in den Beruf stehen. Diese sind jedoch nicht nur durch die europäische Studienstrukturreform, sondern auch durch länderspezifische Veränderungen der demografischen, sozialen und wirtschaftlichen Lage bedingt. Die Anpassung des Hochschulangebots an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts sowie die angestrebte Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen scheinen die Zielrichtung der Hochschulsysteme zu bleiben.

Hinsichtlich des Aufbaus des Bandes ist das Verhältnis der deutsch-

polnischen Beiträge eher ungleich und stärker auf der deutschen Seite gewichtet. Es lässt sich dabei konstatieren, dass es in Polen im Vergleich zu Deutschland an empirischen Studien zu Entwicklungen im Hochschulwesen mangelt, wie die polnischen Autoren selbst zu bedenken geben.

Diese Publikation reicht über das genannte Ziel der Herausgeber, Informationen über die wichtigsten Ergebnisse der deutsch-polnischen Fachtagung zu geben, weit hinaus. Sie bietet eine gelungene Zusammenstellung sich ergänzender Beiträge aus unterschiedlichen Perspektiven, wobei sie jedoch für das Ziel, zur Weiterentwicklung des Bildungsmonitorings beizutragen lediglich als eine Anregung dienen könnte. Für diesen Zweck würden tiefer gehende Analysen der Bildungssysteme benötigt.

Zusammenfassend betrachtet bietet der Band – in einer sehr zugänglichen Form – ausgewählte Daten und Fakten, ergänzt an einigen Stellen um Erfahrungsberichte sowie eine Dosis ‚ironisch überspitzter‘ Kritik. Insgesamt kann dieses Herausgeberwerk durchaus als lesenswert empfohlen werden.

Marlena Szczerba, M.A. und
Juliane Pfeiffer, M.A.
Universität Hamburg

Weiser, Ewald (Hrsg.). (2013). *DDR-Bildungshilfe in Äthiopien. Interaktive Erkenntnisse, Erfahrungen und Eindrücke* (Die DDR und die Dritte Welt, Bd. 9). Berlin: Lit-Verlag, 423 S., 59,90 €.

Zu Zeiten der Existenz der DDR war im Westen über deren Aktivitäten im Nord-Süd-Kontext inhaltlich kaum etwas bekannt. Hier und da gab es in den Kooperationsländern eher geheim gehaltene Begegnungen ost- und westdeutscher Experten, die allerdings für die DDR-Bürger nie ohne Risiko waren. Schon Ende 1989 und dann verstärkt 1990 wurden auf der wissenschaftlichen Ebene dann nach und nach Begegnungen zwischen Ost und West organisiert, wobei die ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ in der DGfE schnell initiativ wurde und bei den DDR-Wissenschaftlern, die sich mit Bildungsfragen im Nord-Süd-Kontext befassten, auf starkes Interesse stieß. In den vielen Jahren danach hat sich die Lebens- und Arbeitssituation der von der DDR entsandten Schul- und Bildungsexperten stark verändert. Diese Frage wird auch in dem Sammelband zur Kooperation mit Äthiopien zunächst deutlich angesprochen. Nur wenige der etwa 50 Experten, von etwa 200 Bildungsexperten insgesamt, die bis 1989 in Äthiopien tätig waren, konnten danach ihre Auslandsaktivitäten fortsetzen. Am Beispiel Äthiopiens wird gezeigt, wie in vielen Fällen dann aus der gewachsenen Verbundenheit mit einem Land

heraus ehrenamtliche Tätigkeiten erwachsen.

Der Sammelband hat nicht den Anspruch, eine umfassende Analyse zur DDR-‚Bildungshilfe‘ an das nachkaiserliche Äthiopien zu liefern. Er liefert aber auf ganz verschiedenen Ebenen dann doch ein Mosaik, das sich zu einem Gesamtbild verdichtet. Aufsätze mit wissenschaftlichem Anspruch und Qualität stehen neben emotional geprägten Schilderungen der eigenen Erfahrungen im äthiopischen Kontext. Dabei fehlen auch Hinweise auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen der DDR-Experten nicht, die sich teils für den Auslandsaufenthalt von ihren Kindern trennen mussten, die dann in einem Schulinternat untergebracht wurden.

Im Kern geht es in den einzelnen Beiträgen um die Entsendung von Experten und deren Wirken. Die DDR hatte in den 1960er Jahren damit begonnen, Sekundarschullehrer in (politisch) ausgewählte afrikanische Staaten zu senden. Schnell erfolgte eine Umorientierung auf die Entsendung von Fachdozenten der Lehrerbildung, wobei in den 1970er Jahren zunehmend die Curriculararbeit und die Gestaltung von Bildungssystemen insgesamt in den Vordergrund rückten. Durch diese Arbeitsstrukturen sind auch die einzelnen Beiträge des Sammelbandes geprägt. Im ersten Beitrag führt Mauersberger in die Voraussetzungen und den Beginn der Zusammenarbeit der DDR mit Äthiopien ein und geht dabei auch

auf den Sturz des Kaisers Haile Selassie, die nachrevolutionären Konstellationen und die DDR-Interessen an einer Zusammenarbeit mit Äthiopien ein. Er liefert ein differenziertes Bild, der nicht ganz spannungsfreien Beziehungen der Länder und führt anschließend einzelne Kooperationsbereiche weiter aus. Dabei spielte ‚Bildungshilfe‘ von vornherein eine große Rolle, einschließlich der Entsendung junger Äthiopier zum Studium in die DDR. In seinem Aufsatz zeichnet Weiser dann die einzelnen Etappen und inhaltlichen Entwicklungen der Bildungszusammenarbeit nach. Hier geht es um Lehrerweiterbildung, Radiobildungsprogramme und die Herstellung von Unterrichtsmaterialien, aber auch um die Einführung produktionsbezogener Teile in die Allgemeinbildung. Eine Darstellung seiner eigenen Tätigkeiten, immer auch im Gefüge der hier tätigen internationalen Organisationen, sorgt für ein sehr plastisches Verständnis der geleisteten Arbeit. Eine in einem weiteren Aufsatz vertiefend gelieferte Darstellung der Entwicklung eines Schulexperiments, in dem Buch auch durch weitere Autoren aus anderer Perspektive ergänzt, liefert ein differenziertes Bild geleisteter Bildungsreform, wobei die Beiträge und Kritiken der äthiopischen Seite noch etwas detaillierter von Interesse gewesen wären. Kaufmann (3. Beitrag), der sich zunächst mit den Möglichkeiten und Grenzen des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Lande auseinandersetzt, geht auch (selbst-)kritisch auf das

Schulexperiment ein. Neben ganz konkreten kritischen Bilanzpunkten, schreibt er von dem Gefangensein in eigenen bildungspolitischen und pädagogischen Erfahrungen und Überzeugungen und spricht damit Probleme an, die ja auch ‚westlichen‘ Experten durchaus bekannt sein sollten.

Weitere Beiträge aus mathematischer, geografischer Sicht und aus der Perspektive des Chemieunterrichts vervollständigen das Bild von der Kooperation im Lehrplanzentrum und in der Lehrerfortbildung. Die Aufsätze können eher als Erzählungen aus der Praxis bezeichnet werden. Sie sind allerdings in den Facetten, die nachgezeichnet werden, besonders spannend zu lesen, etwa die Beiträge von Hoffmann und Hoffmann und von Bürger zur Ausbildung von Primarschullehrern.

Das Buch ist insgesamt höchst lesenswert und nicht nur als Werk (vergleichender) historischer Pädagogik zu betrachten. Die vielen Facetten der Zusammenarbeit, die hier erfahrungsgesättigt dargeboten werden, können durchaus auch der Reflexion aktueller Arbeit dienen.

Prof. Dr. Bernd Overwien
Universität Kassel

Hinweise für Autoren

Aufsätze und Rezensionen werden als Ausdruck und zusätzlich als Datei per E-Mail nur an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

Instructions for authors

Essays and reviews are to be provided solely to the editors both in printed form and as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

Betreuung der Rubrik Rezensionen:

Dr. Claudia Richter und Jun.Prof. Dr. Carolin Rotter.

Rezensionsexemplare bitte an: Jun.Prof. Dr. Carolin Rotter, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich 2, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, carolin.rotter@uni-hamburg.de



Christel Adick (Hrsg.)

Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik

Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 11
2013, 320 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-2785-3
E-Book-Preis: 30,99 €

Bildungsentwicklungen außerhalb der ‚westlichen‘ Welt sind Thema dieses Sammelbandes. Teil 1 enthält Regionalstudien zu Bildung in den Arabischen Staaten, der Karibik, Lateinamerika, den Ostasiatischen Staaten, der Pazifikregion, Subsahara-Afrika und Süd- und Westasien. In Teil 2 finden sich Länderstudien zum Bildungswesen einzelner Staaten dieser Regionen: Brasilien, China, Nigeria, Indien, Japan, Mexiko und Südafrika.

Trotz der Vielfältigkeit und -schichtigkeit des Themas gelingt der bezweckte ‚Rundumschlag‘ durch die Mischung aus grundlegendem Überblickswissen und regional übergreifenden Aussagen. Damit stellt die Publikation eine ausgezeichnete Grundlagenlektüre dar, um sich in die relevanten historischen und aktuellen Entwicklungen der Schul- und Bildungswesen von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit einzuarbeiten.

Sarah Lange in: ZEP 3/2013



WAXMANN