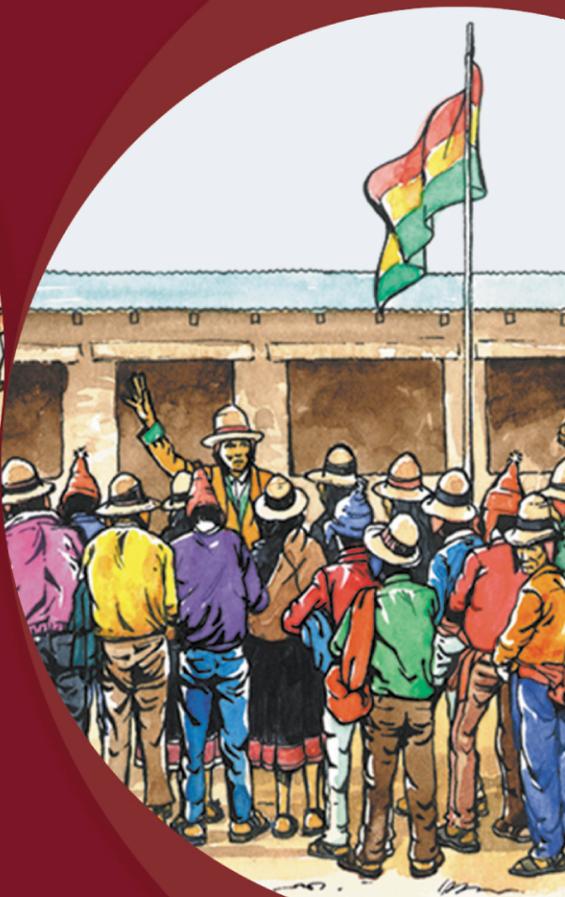


Luis Enrique López

De resquicios a boquerones

La educación intercultural bilingüe en Bolivia



plural
EDITORES

De resquicios a boquerones
La educación intercultural bilingüe en Bolivia

Luis Enrique López

De resquicios a boquerones

La educación intercultural bilingüe en Bolivia

Con la colaboración de Luz Jiménez,
Vicente Limachi y Guido Machaca



Equipo de trabajo

Investigador principal:

Luis Enrique López

Investigadores:

Valentín Arispe, María del Carmen Choque, Luz Jiménez, Hernán Lauracio,
Vicente Limachi, Guido Machaca, Marcia Mandepora, Felipe Román

Investigadores de apoyo en terreno:

Ximena Cáceres, Aida Juliana Ferreira, Victor Hugo Mamani, Juan José Quiroz,
Felicidad Sacari, María Luz Sanjinés, Ena Taborga, María Mercedes Vargas, Angel
Yandura

Apoyo en procesamiento de datos:

Luis Villarroel

Apoyo para la realización del video:

Equipo de IN FOCUS, bajo la dirección de Javier Sarmiento

Apoyo administrativo:

Noemí Mengoa, Elizabeth Jaldín

Cuidado de edición: PROEIB Andes

Motivos de carátula: Luis Santa Cruz

© PROEIB Andes y Plural Editores de esta edición, 2005

© Luis Enrique López-Hurtado Q., 2005

ISBN: 99905-839-9-4

D.L.: 4-1-334-06

Producción

Plural editores

C. Rosendo Gutiérrez N° 595 esquina Av. Ecuador

Tel. 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia

Email: plural@accelerate.com

Impreso en Bolivia

Contenido

Prefacio	9
Introducción	11
Capítulo I	
Los contextos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia	19
1. Bolivia indígena	20
2. Las lenguas originarias en el espacio nacional	25
3. La pobreza indígena: resultado de la exclusión	28
4. Pueblos indígenas en Bolivia	33
5. Problemática educativa	47
6. Movimiento indígena y Estado	50
Capítulo II	
Las primeras luchas por la inclusión y las respuestas desde el Estado: De principios del siglo XX a las vísperas de una reforma educativa integral	57
1. Demandas y propuestas de educación indígena de principios de siglo XX	62
2. Las propuestas desde el Estado	79
3. Hacia una reforma integral: el redescubrimiento de la pluralidad	105
Capítulo III	
El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe	125
1. Surgimiento y gestión del PEIB	128
2. Apreciaciones sobre el PEIB y sus resultados	170
3. Aportes del PEIB a la Reforma	188

Capítulo IV

La interculturalidad y el bilingüismo como recursos para superar la exclusión y transformar la educación de todos:

la Reforma Educativa	193
1. Prolegómenos de reforma integral	194
2. Nuevas disposiciones legales	199
3. La EIB boliviana en el marco de la legislación nacional	201
4. La EIB de la Reforma en marcha	215
5. La voz de los actores respecto a la EIB	232
6. Acciones colaterales a favor de lo indígena y de la EIB	274

Capítulo V

Nuevas iniciativas en la formación

de recursos humanos para la EIB	285
1. La formación de educadores para una educación comunitaria y de líderes indígenas para la participación popular en la educación	291
2. Los bachilleratos pedagógicos para la EIB	299
3. Formación inicial docente en EIB a nivel de educación superior	309
4. Licenciaturas especiales en EIB	326
5. Formación permanente de maestros en EIB	330
6. Multiservicios educativos y apoyo al trabajo escolar	347
7. La maestría en EIB	351

Capítulo VI

La acción transformadora de la educación intercultural bilingüe ...

1. Desde la escuela	371
2. Desde la sociedad	406

Capítulo VII

¿Dónde está ahora la EIB boliviana?:

Apreciaciones comparativas a manera de conclusiones	467
1. La EIB en los vaivenes de la política	468
2. Nuevas demandas y nuevas posibilidades y desafíos	484
3. La agenda pendiente	533
4. Cambios a profundizar	573
5. Reflexiones finales desde las políticas de interculturalidad y bilingüismo	583

Post scriptum	605
Referencias	611

*A José Quiroga Laime, maestro ejemplar
y pionero de la educación intercultural
bilingüe en Bolivia*

*A Mateo Chumira, Mburuvicha Guasu,
líder convencido de la EIB como instrumento
de la revitalización de su pueblo guaraní*

Prefacio

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) tiene el gusto de presentar, a los maestros y maestras de Bolivia y a la comunidad académica nacional, el libro *De resquicios a boquerones: análisis de la educación intercultural bilingüe*, elaborado por Luis Enrique López y un equipo de investigadores del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos PROEIB Andes), apoyado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

El volumen que ahora presentamos da cuenta de los avances que ha tenido esta modalidad educativa en el país, desde el año de 1982 que marcó el retorno a la democracia y el surgimiento de las voces de los indígenas y maestros bolivianos que han impulsado una educación de relevancia social, con pertinencia cultural y lingüística.

La publicación de este libro reviste una particular importancia. En primer lugar, hace parte de un trabajo de investigación que presenta un capítulo fundamental de la historia de la educación en Bolivia y que se refleja en este documento y en un video. Ha sido además un trabajo conjunto realizado entre PROEIB Andes y UNICEF, con el apoyo del Reino de Suecia, en el marco del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

En segundo lugar, con *De resquicios a boquerones...* se ha querido resaltar el papel que ha tenido el PEIB en la educación boliviana. De ser en sus inicios una experiencia piloto realizada con éxito en algunas comunidades y escuelas, al transcurrir el tiempo, pasa a convertirse en un modelo para la toma de decisiones nacionales en materia educativa en 1994, con la aprobación de la Ley 1565. Asimismo, sus recursos y los materiales educativos producidos sirvieron de insumos para el cambio del sistema educativo nacional, a lo largo de más de una década.

Finalmente, en la actual coyuntura política que vive Bolivia y *ad portas* del II Congreso Nacional de Educación y de la Asamblea Nacional Constituyente este documento puede ser de utilidad en la definición de programas y estrategias para el futuro de la educación en el próximo decenio, dentro de las metas y compromisos internacionales firmados por el país, como las Metas del Milenio y los Acuerdos de Dakar, entre otros.

De resquicios a boquerones... es un libro comprometido con la educación boliviana y sobre todo con los miles de maestros y maestras que le dieron forma a la educación intercultural bilingüe en el país que permite sentar las bases de una sociedad más justa y equitativa, en donde los derechos de los niños, niñas y de los pueblos indígenas sean reconocidos y respetados.

Guido Cornale
Representante del UNICEF en Bolivia

Introducción

De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia esperaba ver la luz luego de la realización del II Congreso Nacional de Educación, en tanto se pensaba que allí ineludiblemente se tocarían temas relativos a la educación intercultural bilingüe y se llegaría a acuerdos respecto a su futuro. Sin embargo, hemos decidido proceder a su publicación, dada la postergación que por segunda vez ha tenido la realización del Congreso y de la incertidumbre existente respecto al mismo y a su realización, dada la renuencia de un sector del magisterio de participar en el evento.

De resquicios a boquerones... tuvo su impulso inicial por parte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), institución que convocó a un concurso público para la sistematización de las experiencias acumuladas por el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que desde fines de los años ochenta ejecutase este organismo con apoyo, entre otros, de la Cooperación del Reino de Suecia. Para realizar este cometido, desde el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), conformamos un equipo de investigación compuesto por docentes, egresados y estudiantes de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, a quienes se sumó un grupo de investigadores de apoyo que nos ayudaron en la recolección de la información en terreno.

El trabajo comenzó en septiembre 2003, con la recolección de información en 153 comunidades rurales, de las cuales 134 pertenecían a las tres regiones sociolingüísticas en las que se desarrolló el proyecto –la quechua, la aimara y la guaraní-chaqueña– y 15 a la región amazónico-oriental en la que trabajamos, sobre todo, en comunidades chiquitanas, guarayas, moxeñas, movimas y sirionós. Así, en nuestro camino por di-

versas localidades del país en las que se había aplicado la educación intercultural bilingüe o en las que aún no estaba en aplicación, y por medio de estrategias, mecanismos e instrumentos distintos pudimos adentrarnos en diversas dimensiones de la educación intercultural bilingüe en el país y de las percepciones que sobre ella tienen distintos sectores de la población boliviana. Las conversaciones informales, las entrevistas, los grupos focales, los talleres de reflexión e incluso la participación en diferentes eventos académicos por parte de los diferentes miembros del equipo de investigación nos posibilitaron obtener información rica y variada y, en gran medida, reconstruir una parte importante de la historia educativa del país y de su compleja situación actual.

Que el estudio se desarrollase en una época particularmente difícil pero a la vez importante de la historia boliviana marcada de aquí en adelante por la emergencia indígena y su participación activa en la política nacional contribuyó sobre manera al análisis de la situación de la educación intercultural bilingüe. No menos importantes fueron las negociaciones que se iniciaron en el país a comienzos del año 2004, a raíz de la convocatoria al II Congreso Nacional de Educación, instituido por la Ley 1565 de 1994, en el marco de la participación popular en la educación. También lo fueron las consecuentes discusiones que se generaron respecto a la política educativa nacional, en general, y, en particular, en lo que concierne al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el país, en el marco del avance indígena y de una paralela e inusual apertura en la sociedad boliviana respecto a la temática indígena. Cada uno de estos acontecimientos complicó más nuestra tarea y complejizó nuestros análisis con el consiguiente retraso en la publicación de este libro.

El libro que ahora ponemos a disposición va más allá de la sistematización de un proyecto específico y, en rigor pretende, dar cuenta de un poco más de tres lustros de historia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, dando especial importancia a la voz de los protagonistas de este largo recorrido en busca de mayor equidad y pertinencia en la educación. Y es que, en su lucha por la dignidad, los líderes indígenas bolivianos y sus organizaciones apostaron por una educación vehiculada por su lengua y que apelase a sus conocimientos, saberes, tradiciones y prácticas para superar las serias deficiencias que el sistema educativo boliviano experimentaba cuando estas acciones comenzaron a desarrollarse desde una visión renovada, a principios de la década de los noventa.

Desde entonces hasta ahora, mucha agua ha corrido bajo el puente y mucha más discurrirá en tanto el movimiento indígena, reunido en lo que hoy se conoce como el Bloque Indígena, responsable de la preparación de la propuesta indígena-originaria al II Congreso Nacional de Edu-

cación, ha asumido una postura de defensa de la educación intercultural bilingüe, pero, como no podía ser de otra forma, ha optado también por una posición crítica de lo que se ha hecho y pone el acento en aquello que no se ha podido hacer aún en estos primeros quince años de una educación alineada con las necesidades, deseos y expectativas del movimiento indígena. Que ello ocurra en un momento en el cual se revisa la historia republicana del país y los indígenas bolivianos postulan la refundación de Bolivia, nos parece sumamente importante. Si a ello añadimos que la propuesta educativa indígena desafía a la comunidad nacional para que, de una vez por todas, toda decisión que atañe tanto a la población indígena como a la sociedad boliviana en su conjunto sea tomada con los indígenas y no sin ellos; y que se plantea además el reto de una revisión crítica de la condición nacional boliviana aún vigente, con la consiguiente puesta en duda del discurso políticamente correcto instaurado en el país de respeto a la diversidad, en el marco del multiculturalismo liberal de la década de los noventa del Siglo XX.

Como se podrá ver a través de los análisis que compartimos con nuestros lectores, lo que comenzó primero como una demanda de mayor pertinencia educativa para la población indígena del país y como una posibilidad de cambio educativo, a través de un proyecto piloto, ha trascendido un ámbito sociocultural y étnico específico para abordar también la dimensión política nacional, desde una perspectiva que involucra a todos, indígenas y no-indígenas. Como este libro da cuenta, los indígenas bolivianos que lideraron este proceso tenían claro que no se trata sólo de modificaciones en la esfera educativa sino y sobre todo de una transformación profunda de las maneras de pensar, sentir y actuar en un contexto de acendrada discriminación, racismo y exclusión política. Para avanzar, optaron por aprovechar los resquicios que la democracia liberal les ofrecía, pero transitaron por ellos con la convicción que tales resquicios tenían que convertirse en boquerones. Y es que no podía ser de otra forma pues su lucha era sobre todo por la dignidad y por el reconocimiento real, efectivo y con consecuencias prácticas y cotidianas del carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural que los intelectuales y políticos bolivianos le reconocen a Bolivia desde hace aproximadamente tres décadas. *De resquicios a boquerones...* intenta precisamente dar cuenta de este complejo y complicado proceso aunque poniendo el acento en la esfera educativa, esfera que, por lo demás posibilitó que muchos líderes indígenas de hoy tomasen conciencia de sus derechos y, entre ellos, del propio derecho a la diferencia.

Luego de un primer capítulo en el que se presenta una contextualización breve de la situación en la que se desarrolla la EIB en el país,

en el segundo se intenta reconstruir la historia de la lucha indígena por la inclusión desde principios del S XIX y hasta fines de la década de los ochenta, pasando por dos momentos claves de la historia indígena boliviana: (i) la instauración de movimientos autogestionarios indígenas de principios del S XIX por construir una escuela propia y por el reconocimiento del derecho a la educación, y posteriormente (ii) a raíz de la Revolución Nacional de 1952, que trajo consigo la amplia y masiva difusión de una educación homogeneizadora y castellanizante en el marco del Código de la Educación Boliviana de 1955. El tercer capítulo está dedicado a una reconstrucción y revisión crítica del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que ejecutaron el Ministerio de Educación y el UNICEF, con participación de líderes, maestros y profesionales indígenas de las regiones aimara, guaraní y quechua. En el cuarto capítulo se da cuenta de lo ocurrido en materia educativa intercultural y bilingüe en el país, como resultado de la aprobación de la Ley 1565 que derogó el Código de 1955 e instauró un proceso de reforma educativa que asumió los activos y pasivos del proyecto piloto y convirtió la educación intercultural bilingüe en política de Estado por más de una década continua. El quinto capítulo aborda uno de los aspectos que todos los actores entrevistados consideraron determinante para el futuro de este nuevo tipo de educación: la formación de recursos humanos, para lo cual se revisan y colocan en perspectiva diversas iniciativas que de una u otra forma han acompañado la implantación de la educación intercultural bilingüe. El sexto capítulo destaca el papel transformador que la educación intercultural bilingüe ha jugado en el país sobre todo en los últimos tres lustros y da cuenta de cómo algunos de los resquicios abiertos por el proyecto piloto de los noventa van constituyéndose en verdaderos boquerones que están transformado para siempre a la sociedad boliviana. El libro concluye con un conjunto de reflexiones respecto al destino qué podría tener la educación intercultural bilingüe en el país, a la luz de comparaciones entre lo que ocurre en Bolivia y lo que acontece en otros países de la región.

Como se señaló al inicio de esta introducción, hubiésemos querido incluir en este análisis la revisión de las discusiones y conclusiones que sobre la educación intercultural bilingüe y temas relacionados pudieron haber tenido lugar en el II Congreso Nacional de Educación. Las postergaciones ya aludidas nos impiden cumplir con este cometido pero, para llenar parcialmente este vacío, recurrimos en nuestros análisis a los avances de las propuestas educativas ya publicadas con vistas al congreso, así como también a las noticias y comentarios que al respecto han circulado en la prensa nacional.

Visto además que la convocatoria a una Asamblea Constituyente es al parecer inevitable y que éste deberá ser el escenario privilegiado en el cual la cuestión educativa deberá ser planteada y en ese contexto también el del papel que la educación intercultural bilingüe deberá cumplir en la construcción de un nuevo tipo de Estado y de una nueva forma de ciudadanía que recoja la diversidad boliviana, *De resquicios a boquero- nes...* busca contribuir a este proceso poniendo al alcance de los que participen en tan importante cónclave un conjunto de reflexiones y análisis sobre los orígenes, desarrollos y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.

La elaboración de este libro se favoreció por el involucramiento de los miembros del equipo en actividades previas y simultáneas a la realización de la investigación. Entre ellas, cabe destacar la sinergia generada con una investigación específica llevada a cabo por algunos miembros del equipo sobre las percepciones y opiniones de distintos actores de la comunidad educativa sobre el tipo de educación que desean y la oferta educativa que el Estado entrega (cf. Arispe y otros 2004), la sistematización que el PROEIB Andes emprendiera del Programa de Capacitación en Lectura y producción de Textos y de Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua (Limachi y Mandepora, en prensa) y un estudio internacional en el cual este programa está inserto con instituciones académicas de otros tres países de la región (Nicaragua, Perú y México) sobre ciudadanía, interculturalidad y educación en relación con la formación de liderazgos indígenas (cf. López, Jiménez y Machaca 2004). A nuestro análisis también contribuyeron un estudio cuantitativo previo sobre la evolución de la educación intercultural bilingüe y acerca de los resultados cuantitativos de las políticas en esta materia entre 1995 y 2002 (López y Murillo, en prensa). En cierto modo, *De resquicios a boquero- nes...* es parte de al menos una trilogía de estudios promovidos desde el PROEIB Andes con el fin de establecer un balance crítico, pero comprometido, de la educación intercultural en el país, junto con *Percepciones de la EIB* y *Piedra sobre piedra: una década en búsqueda de la equidad en Bolivia*.

Complementan a esta trilogía el video *La EIB en Bolivia: De proyecto a política de Estado*, elaborado también como parte de este fuerza de sistematización, impulsado por el UNICEF, realizado con apoyo de la productora IN FOCUS de La Paz en el año 2004, y a través del cual se intenta dar cuenta de la posición asumida por el Estado boliviano respecto de la educación intercultural bilingüe, esta vez a través de las voces de las autoridades de gobierno que estuvieron involucradas en el sector, tanto en el momento en el cual el proyecto piloto apoyado por el UNICEF se iba gradualmente transformando en política estatal, como cuando sus

principios y acciones fueron asumidos y recreados en el marco de la Reforma Educativa boliviana iniciada en 1991 con los estudios e investigaciones previas. Pero nuevamente en este caso también sugerimos consultar los videos elaborados por los cuatro Consejos Educativos de Pueblos Originarios en el marco del Proyecto Tantanakuy y bajo el asesoramiento de sus técnicos, pues en esta serie de cuatro videos que llevan por título *Sensibilización en EIB* (cf. Arispe y otros 2004) se recogen posiciones y puntos de vista de los directivos de los consejos que ellos buscan transmitir a padres y madres de familia como a distintos miembros de las comunidades que atienden, tanto a través de la lengua originaria como del castellano, de forma de comunicar lo que ellos conciben por educación intercultural bilingüe y así contribuir a la concientización de las comunidades respecto de las ventajas de la utilización de las lenguas indígenas en la educación.

Sin el apoyo decidido, permanente y crítico de los cuatro Consejos Educativos de Pueblos Originarios el esfuerzo que ahora concluimos no hubiera visto la luz. La constante interacción con sus directivos y el intercambio periódico de puntos de vista respecto a los vaivenes que caracterizaron el desarrollo de la educación intercultural bilingüe desde el año 2002 a esta parte nos permitieron una mejor comprensión de lo que iba aconteciendo. También constituyeron elementos enriquecedores las propias decisiones y medidas que tomaban los Consejos para asegurar la defensa de la educación intercultural bilingüe pero a la vez el análisis crítico con vistas al mejoramiento de lo que ella significa e implica para el país. En verdad no podía ocurrir de otra forma, pues a diferencia de lo acontecido en otros países de la región, en éste la educación intercultural bilingüe nació con el movimiento indígena y fueron ellos, aliados inicialmente con los maestros rurales, quienes la impulsaron y la llevaron a donde hoy se encuentra.

Resta aún ver qué ocurrirá en cuanto a la educación intercultural bilingüe en el futuro próximo y qué decisiones se tomarán al respecto en la Asamblea Constituyente que habrá de señalar el rumbo que la política educativa nacional tomará en el futuro, también de cara al cumplimiento de acuerdos internacionales referidos a las Metas del Milenio y a los Acuerdos de Dakar sobre Educación para Todos. Esperamos que así como en el I Congreso Nacional de Educación de 1992, se decidió impulsar la educación intercultural bilingüe en la vía para reforzar el proceso democrático que Bolivia había iniciado en 1982, en la Asamblea Constituyente la convicción en este nuevo tipo de educación se fortalezca y renueve a la luz de avances como los aquí señalamos. Además de ello, será importante analizar en qué medida, y si se convoca, el II Con-

greso Nacional de Educación, avanza en la dirección trazada por la propuesta indígena que reivindica el carácter liberador y anticolonial de la educación intercultural bilingüe y que, por ende, nos desafía a todos a avanzar hacia una posible educación intercultural bilingüe de doble vía que involucre también a los hispano hablantes no sólo en lo que hace a su educación idiomática sino también y sobre todo al reposicionamiento de los conocimientos, valores, saberes y prácticas que la sociedad boliviana ha heredado de sus ancestros gracias a la diversidad cultural que históricamente la caracteriza. ¿Asumirá Bolivia este desafío en este nuevo período de transformación educativa que comienza el 2006? ¿Se avanzará camino de una descentralización educativa que implique también el des-centramiento del currículo, la revisión epistemológica e ideológica de sus supuestos y la diversificación curricular en el plano local, de manera de responder a lo que las comunidades y sus pueblos requieren? ¿Se superarán las malas herencias del sistema educativo único y uniforme que rigió en Bolivia hasta 1994, para avanzar en el camino de distintas estrategias y modalidades de educación intercultural bilingüe en función de las características igualmente diferenciadas de los distintos segmentos de su población? ¿Cuándo ello ocurra estaremos ante una educación intercultural bilingüe estatal enriquecida y fortalecida, de doble vía y de carácter y cobertura nacionales o se habrán instalado en el país tantos tipos de educación como circuncripciones existan? Preguntas como éstas, al lado de otras deberán ser discutidas sin dilación precisamente ahora que Bolivia está ad portas de una Asamblea Constituyente.

Esperamos que *De resquicios a boquerones...* y los análisis que en este libro proponemos contribuyan a la reflexión en la búsqueda de una educación de mejor calidad y que desde los límites en los que ella se ubica contribuya con respuesta a las angustias que la sociedad boliviana hoy comparte respecto a cómo ser una y ser muchas a la vez y a cómo asegurar la unidad en la diversidad. ¿Podrá la educación intercultural bilingüe coadyuvar a dicho cometido? América Latina tiene puestos sus ojos en Bolivia para ver en qué medida la educación intercultural bilingüe boliviana es capaz de responder a los nuevos desafíos que la reinención social de su historia le plantea. Lo que en Bolivia ocurra, por seguro, tendrá resonancia más allá de sus fronteras.

Cochabamba, diciembre 2005

Luis Enrique López

CAPÍTULO I

Los contextos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia

En 1990, cuando los indígenas [...] salieron de los llanos de Mojos en la Marcha por el territorio y la dignidad llegaron a la cumbre del camino que va a Los Yungas, a pocos kilómetros de la ciudad de La Paz, [...] los esperaba un gran recibimiento preparado por la CSUTCB para celebrar el histórico encuentro entre las culturas indígenas de oriente y de occidente. Aquella marcha generó mucha solidaridad, emotividad y expectativa. En el imaginario colectivo de muchos andinos (indígenas y no indígenas) se esperaba que los originarios de las tierras bajas fueran como los ‘chunchos’ o los ‘tobas’ recreados en las danzas tradicionales. Para ellos, resultaba hasta cierto punto decepcionante que los supuestos ‘salvajes’ no vistieran plumas, no usaran atemorizantes maquillajes de guerra ni se desplazaran dando espectaculares brincos sino que, más bien, fueran personas comunes, ‘sólo’ otros bolivianos organizados y luchadores. El caso es que, siguiendo la tradición de la milenaria civilización andina, el punto culminante de la solemne ceremonia incluía el sacrificio de algunos animales, el riego benéfico y fecundo de la tierra con la sangre de las ofrendas y el rito de untar con un poco de esa sangre el rostro de los presentes. Cuando los esperados ‘salvajes’ llegados de oriente vieron aquello, se miraron unos a otros muy sorprendidos y algunos comentaron en voz baja: ‘¡Estos sí que son salvajes!’

Mónica Sahnoro, 2003:1

Cuando yo estaba [en la escuela] no se permitía... había que hablar mejor el castellano. No nos incentivaban... Más bien nos decían: ‘¿Cómo van a hablar así? ¡Deben de dejar ya eso!’, a mí me decían, ¿no? Porque, cuando yo iba, empezaba a hacer bromas en ignaciano, y me reía porque los otros no me entendían, y yo más les decía y ellos se burlaban. Como burla me decían: ‘¡Ya, éste es indígena!’ Y no es que era indígena, sino que tenía que hablar.

*Secundino Matareco,
responsable del bachillerato moxeño ignaciano, 10.2003.*

Mi madre, para que sea una ‘señorita’, me puso a la escuela a que aprenda a leer y escribir en castellano. Como era de esperar, yo no

iba a la escuela; en el camino me desviaba a los cerros y ahí me dedicaba a tejer, a observar todos los rincones que a mi paso encontraba; me gustaba cantar contra el viento, hacia el viento, quería aprender a volar de un cerro a otro.

Luzmila Carpio, connotada canta-autora quechua, 2.2004

De la escuela empezó a nacer el movimiento indígena. Los padres de familia a poca escala se encontraban aglutinados, como indígenas, por los niños que se encontraban ahí. Se vio la necesidad de una pequeña escuela que casi reventaba de niños. Se vio la necesidad de cómo adquirir tierras, y cuando se empezó a buscar personas que querían apoyar para hacer un evento se empezó a formar un cuerpo como es el movimiento indígena. Este movimiento empezó a ver nuestras necesidades, vio el abuso a los niños, a las madres, el abuso a los padres pobres de los niños, iban a las estancias a trabajar, eran abusados y discriminados, la mujer y los niños tenían que trabajar en la estancia. Entonces mucha gente pensaba sacar a sus niños de la escuela y llevárselos por necesidades al campo. A partir de esa necesidad, se empezó a hacer reuniones, se empezó a formar la Central Indígena del Cabildo de Moxos.

Raquel Rivera, dirigente moxeña, 10.2003

1. Bolivia indígena

Bolivia tiene una extensión territorial de 1.098.501 km² y una población de 8'274.325, de conformidad con los resultados del Censo Nacional de Población 2001. De ellos, el 50,2% está constituido por mujeres y el 49,8% por varones. La densidad poblacional promedio en el ámbito nacional es baja, y varía entre 26,7 y 0,6 habitantes por km²; con sólo un promedio de 7,56 habitantes por km², cifra que da cuenta de uno de los grandes desafíos que tiene ante sí el sistema educativo producto de la gran dispersión poblacional que caracteriza fundamentalmente a las zonas rurales del país, al parecer por unos años más reductos todavía principales de la población indígena. Muestra de la dispersión poblacional que caracteriza a Bolivia y que complejiza aún más la situación de su sistema educativo es que, por ejemplo, en el departamento de Potosí la densidad poblacional es de 5,85 habitantes por km.² y en los de Beni y Pando es de 1,50 y 0,68 habitantes por km², respectivamente.

La mitad de los bolivianos tiene menos de 20 años; los niños y niñas de entre 6 y 13 años constituyen el 20,4% del total de la población nacional; y los bolivianos con 10 y 24 años son aproximadamente el 32% de la población total del país (Censo 2001), lo que da cuenta del carácter

mayoritariamente joven de la población boliviana y que a la vez permite comprender los retos ante los cuales se encuentra la educación nacional.

La gran mayoría de los niños bolivianos (aproximadamente 97%) logra ya matricularse en el sistema educativo, aunque, como veremos más adelante, el acceso a estos servicios varía de zona a zona, estableciéndose diferencias entre unos niños y otros, así como también entre niños y niñas, respecto de la posibilidad de mantenerse dentro del sistema durante los 8 años que la legislación vigente considera como el período obligatorio en el cual todos los bolivianos deberían recibir escolaridad gratuita, según la Constitución Política del Estado.

El 62,4% de la población boliviana vive hoy en el área urbana y un 37,6% en el área rural (cf. Censo 2001)¹, aunque es menester dejar en claro que en muchos asentamientos urbanos, incluidas determinadas ciudades intermedias, persisten patrones culturales más característicos del medio rural y que, además, los nexos entre campo y urbe son dinámicos y permanentes. Muestra de ello son, por ejemplo, las asociaciones de residentes, fraternidades y clubes de migrantes, que reproducen en las ciudades prácticas culturales diversas, características de sus lugares de origen, retornan periódicamente a ellos para participar en celebraciones específicas, mantienen parcelas de tierra dedicadas a la agricultura y, a veces, contribuyen también económicamente al sustento de los familiares que se quedaron en el campo o a la realización de mejoras de infraestructura en salud y educación en sus comunidades de origen. Ejemplo de ello es lo que ocurre en El Alto, la tercera ciudad en importancia demográfica en el país, y cuya dinámica social se ha registrado bajo la acertada metáfora de “cabalgando entre dos mundos”, para hacer referencia a los procesos socioculturales que marcan la cotidianidad de la población indígena que se ha asentado ahora en las ciudades.² Estas poblaciones han encontrado estrategias no siempre armónicas de complementariedad entre las formas de vida urbanas y las rurales y recurren a unas o a otras cuando la situación lo exige y lo consideran necesario.

-
- 1 En 1950, en los albores de la Revolución Nacional de 1952, la relación urbano-rural era casi exactamente inversa a la actual, pues entonces el 73% de la población boliviana habitaba en el área rural.
 - 2 La mencionada metáfora fue acuñada en el marco de los estudios realizados por X. Albó, T. Greaves y G. Sandoval sobre la cara aimara de La Paz, cuyos resultados fueron publicados entre 1981 y 1987: *Chukiyawu. La cara aimara de La Paz*. La Paz: CIPCA. Volúmen I, 1981; Volúmen II, 1982; Volúmen III, 1983 y Volúmen IV, 1987.

Y es que Bolivia, junto a Guatemala, constituye uno de los países con mayor presencia indígena en América Latina. No obstante, resulta aún difícil precisar con exactitud qué porcentaje de la población boliviana es indígena o se reconoce como tal, en tanto la información proveniente de los censos nacionales de población hasta hace muy poco sólo nos permitía conocer qué porcentaje de la población hablaba un idioma nacional distinto al castellano, sea en condición de monolingüe en lengua indígena o de bilingüe con variado nivel de manejo del castellano. Lo cierto es que, según el censo del 2001, de cada 10 bolivianos un poco más de 5 hablan uno o más de los 33³ idiomas originarios aún vigentes en el país, sea exclusivamente o de forma alternada con el castellano. Un 12,0% de la población nacional es monolingüe de habla originaria y un 48% es bilingüe de originaria y de castellano o incluso trilingüe o cuatrilingüe.⁴

Sin embargo, los bolivianos que se autoidentifican con un pueblo indígena u originario son más y constituyen el 62% de la población total nacional, mayor de 15 años. Un 30% se declara quechua, 25% aimara y un 6% se autoidentifica como uno de los otros 36 pueblos indígenas que componen el país. Estas cifras varían según analicemos la situación de las zonas urbanas o las rurales. Así, en el departamento de La Paz, el 70% de la población urbana se autoidentifica como originario o indígena, frente a un 92% de la población rural paceña. De igual modo, en el departamento de Cochabamba, el 64% de la población urbana y el 90% de la población rural se autodeclara indígena.

Pero, no se crea que esto sucede únicamente en regiones con histórica presencia de población indígena mayoritaria, como es el caso de La

3 El número de idiomas originarios hablados en Bolivia no coincide con el de pueblos originarios en tanto una lengua puede ser compartida por comunidades étnicas que se consideran diferentes de otras que hablan una variedad del mismo idioma, aun cuando pueda existir inteligibilidad entre ellas. Véase el cuadro 2, en el cual se observa la diferencia entre 36 pueblos y 33 lenguas que deviene, de un lado, de la distinción entre lengua y dialecto de una misma lengua y, de otro, del hecho que no existe una relación unívoca entre etnia y lengua. El caso boliviano, una vez más nos muestra cómo un mismo idioma puede ser hablado por personas que se identifican con y pertenecen a comunidades étnicas diferentes. Tal es el caso, por ejemplo, de los distintos subgrupos de moxeños que comparte un mismo idioma. Este hecho resulta relevante para analizar también la problemática sociolingüística del quechua en Bolivia y, en rigor, a lo largo del extenso territorio en el que esta lengua aún se habla.

4 Esta cifra incluye también cerca de un 3% aproximado de bilingües de dos o más lenguas originarias.

Paz (aimara) o Cochabamba (quechua). Estas tendencias de mayor presencia indígena urbana también están presentes en departamentos con mayor cantidad de población hispano hablante como son Santa Cruz y Tarija, otrora tradicionales enclaves de mayor presencia de población de origen europeo o de criollos y mestizos que reivindican sus ancestros no-indígenas. En el departamento de Santa Cruz, el 34% de la población urbana y el 48% de la población rural se define como originario; mientras que en Tarija el 23% de la población urbana y el 13% de la población rural hacen lo propio (Censo 2001). En todos los casos, se observa un nivel ligeramente mayor de autoidentificación con un pueblo indígena que de conocimiento y uso de un idioma originario, lo que da cuenta de una evolución positiva en la percepción favorable de la identidad indígena en el país y de la gradual pérdida de la vergüenza étnica que lo caracterizaba como resultado de la condición colonial aún vigente y del racismo atávico que todavía marca la relación entre indígenas y no-indígenas.

Este cambio tuvo su primera expresión política, cuando en las elecciones generales de 2002, participaron dos sectores del movimiento popular, y por ello en gran medida también indígena, a través de dos partidos políticos, en tanto éste constituye el único mecanismo que la ley aún permite para acceder al poder gubernamental. Se trata de los partidos Movimiento al Socialismo (MAS) y Movimiento Indígena Pachakuti (MIP), el primero de origen popular-étnico, liderado por el dirigente cocalero Evo Morales, hoy diputado nacional, y el segundo, de base étnica aimara, ex diputado nacional y uno de los dirigentes principales de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB⁵), Felipe Quispe, El Mallku⁶. Ambos partidos lograron llevar al Poder Legislativo a varios líderes y dirigentes, hombres y mujeres, de

5 Al 2005 dos facciones de la CSUTCB todavía disputaban el liderazgo de la organización: una dirigida por el líder quechua Román Loayza, senador suplente por el MAS en el período 2002-2005, y la otra a la cabeza de Felipe Quispe, quien renunció a su curul de diputado en el Congreso para el mismo período. A esta difícil situación de la CSUTCB se añade que otras organizaciones de base reivindican la representación de los indígenas de tierras altas, tal es el caso del Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ) y de otras organizaciones de menor rango e incidencia. De cualquier forma, atrás parecen haber quedado los días de la otrora monolítica y clasista CSUTCB.

6 Mallku es un vocablo quechua-aimara que significa "condor", metáfora a su vez utilizada para denominar a la cabeza de una comunidad o ayllu o, en este caso, del pueblo aimara.

los pueblos originarios del país. Junto a ellos accedieron, por la vía de otros partidos tradicionales, algunos otros dirigentes indígenas que entre todos constituyen la más fuerte presencia indígena en el parlamento en la historia de Bolivia. Entre agosto 2002 y diciembre 2005 157 parlamentarios, 42 se autopresentaron como indígenas, 15 de los cuales son mujeres (1 senadora y 14 diputadas). En las elecciones generales de diciembre 2005, al cerrar la redacción de este libro el MAS se perfilaba como el principal contendor con más de un 38% de las preferencias electorales, y en sus filas iban como candidatos reconocidos dirigentes indígenas tanto de tierras altas como de tierras bajas, algunos de los cuales tuvieron un papel destacado en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.⁷

De modo similar, el número de alcaldes y concejales indígenas, varones y mujeres, ha ido en aumento⁸ en el país a raíz de los cambios constitucionales mencionados más adelante, así como producto del avance del propio movimiento indígena en Bolivia (cf. López y Regalsky 2005). Ello hace que la presencia indígena en la toma de decisiones en los gobiernos municipales sea determinante. Todo esto puede ir en favor de una educación con mayor pertinencia cultural y lingüística, dada la responsabilidad que la ley otorga a los municipios respecto de la educación de sus habitantes y del desarrollo socioeconómico de su circunscripción. Cabe al respecto, además, llamar la atención sobre la existencia cada vez mayor de municipios indígenas, producto de la motivación de los habitantes de determinadas localidades del país, en razón de la apertura que brinda la ley para la creación de estas instituciones. Con el acceso creciente de indígenas al aparato estatal, en sus diversos niveles, la visibilidad indígena en la esfera pública es igualmente mayor.

Esta notable reemergencia indígena en Bolivia ha ido acompañada de una creciente atención de todos los medios de comunicación masiva. Sin embargo, la cobertura que merece el movimiento indígena en pren-

7 Entre ellos destacaban como candidatos a diputados plurinominales, Froilán Condori (quechua) y José Domingo Véliz (guaraní). El trabajo de ambos fue determinante para el avance de la EIB en el país, el primero como secretario de educación de la CSUTCB y después como presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua, y el segundo como Presidente de la Asamblea del Pueblo Guaraní y reconocido activista de la lengua y cultura guaraní, además de autor de un diccionario monolingüe en guaraní.

8 En algunas zonas del país, como en el Norte de Potosí, hay municipios en los cuales alcaldes y concejales son todos indígenas (Guillermo Cardozo, comunicación personal 2005).

sa escrita, radio y televisión no siempre va encaminada a sensibilizar a la población hegemónica minoritaria –que heredó el poder de la colonia, y que lo ostenta desde los mismos orígenes de la república–, respecto de la necesidad de un cambio de perspectiva y de una lectura diferente del país. No siempre los medios de comunicación destacan el profundo sentido democrático que tienen los cambios que han ocurrido en el país como resultado del avance indígena; y persisten voces y opiniones que muestran a los indígenas como violentos y también como incapaces de sostener los espacios de poder que han logrado conquistar a través de una larga e histórica lucha por la visibilización, la inclusión ciudadana y por llegar a una sociedad en la que se acepte la complementariedad entre lo indígena y lo no-indígena.

No obstante, es necesario reconocer que es cada vez mayor el número de jóvenes no-indígenas, hombres y mujeres, que se identifican con las reivindicaciones indígenas y que las apoyan al momento de las elecciones locales o nacionales. Contra esta gradual apertura de la sociedad boliviana van manifestaciones radicales de algunos líderes indígenas, sobre todo aimaras, que, tal vez como resultado de un comprensible deseo de acelerar los cambios a su favor, realizan declaraciones públicas étnico-radicales que provocan rechazo en diversos sectores de la población boliviana y que atemorizan incluso a sus potenciales aliados. El camino por el que ahora transita el país hacia una Asamblea Constituyente parece agudizar estas tendencias radicales.

Como es de esperar, la reemergencia indígena ha motivado serias preocupaciones por parte de un sector del empresariado y sobre todo por quienes poseen grandes extensiones de tierra en el Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos. Tal vez a ello se deba que, luego de que en la década de los '90 se experimentase una notable apertura estatal y social hacia las reivindicaciones ancestrales indígenas, se observe desde el año 2002 una suerte de retracción gubernamental o al menos una disminución del ímpetu con el cual antes se avanzó en las reformas democráticas producto del autodescubrimiento del ser mayoritariamente indígena de este país. Esta situación se ha complicado más con el descubrimiento de yacimientos mineros e hidrocarburíferos también en tierras bajas y en particular en territorios reivindicados como indígenas.

2. Las lenguas originarias en el espacio nacional

Los hablantes de lenguas originarias están presentes en todos y cada uno de los 9 departamentos que componen el país, aunque la mayor

concentración se da en los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca, La Paz, Oruro y Potosí, y en algunas provincias y municipios de Beni, Pando, Santa Cruz y Tarija. Cabe reiterar que un fenómeno nuevo es el referido a la presencia creciente y autoreconocida de hablantes de lenguas originarias en todas las ciudades capitales del país, hecho que las convierte en urbes plurilingües en las que la mayoría de la población habla o conoce también una lengua indígena, como en Potosí (69%), El Alto (64%), Sucre (61%), La Paz (56%), Cochabamba (55%) y Oruro (51%) (Censo 2001). Estos porcentajes pueden incluso ser mayores en ciudades intermedias en las cuales llegan a superar el 70 u 80%. Bolsones de hablantes de lenguas originarias se encuentran también en ciudades capitales castellano hablantes como Santa Cruz y Tarija. En Tarija los hablantes de lenguas originarias llegan al 18 % de la población total y en Santa Cruz a un 17% (*Ibid.*).

En lo referente a las ciudades del Oriente y Amazonía bolivianos, que son las que ahora atraen más migrantes de las áreas andinas quechua o aimara hablantes, es necesario mencionar la presencia importante de varones que, en todos los casos superan al número de mujeres. Así, por ejemplo, en Trinidad, capital del departamento del Beni, el Censo 2001 registra la presencia de 1.117 aimara hablantes varones frente a sólo 637 mujeres que hablan este idioma, así como de 1.409 varones quechuas frente a 867 mujeres de esta lengua. Algo parecido sucede en Cobija, capital del amazónico departamento de Pando; allí hay 969 hombres y 483 mujeres aimaras y en cuanto a su población migrante de habla quechua 789 son varones y 338 mujeres. Estos datos dan cuenta de una posible estrategia migratoria de la población andina, que favorece tal vez como avanzada la salida de los varones. El porcentaje menor de mujeres puede tener efectos a la larga, sobre la conservación y desarrollo de las lenguas andinas en las tierras bajas.

Cuadro 1
Las dos lenguas indígenas mayoritarias y las ciudades plurilingües más pobladas.
 (Con base en información relativa a su población de 6 o más años)

Ciudad	Aimara	Quechua
Cochabamba	7%	48%
El Alto	58%	6%
La Paz	45%	11%
Oruro	16%	35%
Potosí	2%	67%
Santa Cruz	4%	13%
Sucre	2%	59%
Tarija	3%	15%
Viacha	60%	5%
Promedio	21.2%	28.8%

Fuente: Elaboración propia, con base en Albó 1995 y Censo 2001

NB. Las cifras han sido redondeadas. Ellas reflejan también diversos grados de bilingüismo y de trilingüismo, en tanto una misma persona puede, por ejemplo, hablar aimara, quechua y castellano.

Como se puede apreciar en el cuadro 1, los aimaras y quechuas están presentes, en mayor o menor grado, en todas y cada una de las ciudades más pobladas del país. Llama también la atención que la población aimara haya salido de su actual reducto altiplánico para cobrar presencia también en los valles y en las tierras bajas. Se registra población aimara tanto en Cochabamba, Sucre y Tarija como en Santa Cruz. Si bien siempre hubo bolsones de aimara hablantes en las alturas de Cochabamba, éste nunca fue históricamente el caso ni de Tarija ni de Santa Cruz. Estos migrantes, en gran número, se dedican hoy al comercio.

No cabe duda que el número de hablantes de lenguas indígenas en el país es mayor al que registra el Censo. Por una parte, es conocido que, producto de la histórica discriminación social y de la propia exclusión de lo indígena, quien habla un idioma indígena no siempre lo reconoce al momento del censo, ni tampoco quien recoge la información posee herramientas que le permitan discernir quién habla sólo castellano y quién habla además uno o más idiomas indígenas. Por otra parte, es necesario añadir a la cifra censal aquella correspondiente a la población menor de 5 años, a quienes no se les formuló la pregunta respectiva, que puede ser inferida de quienes viven en hogares donde ambos padres hablan un idioma originario. A ello hay que añadir a aquellos indígenas que, por razones políticas y sociohistóricas que no es del caso analizar aquí, han perdido su lengua ancestral y hablan hoy una variedad regional o local del castellano pero que se

reconocen como indígenas y reivindican su etnicidad, como ocurre con frecuencia en distintos pueblos del Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos (cf. PROEIB Andes 2001).

3. La pobreza indígena: resultado de la exclusión

Dado que, salvo excepciones, quien habla un idioma indígena a) habita en el área rural o en zonas periurbanas en las que se concentra la migración campo-ciudad, b) es de extracción indígena, c) mantiene rasgos culturales diferentes a los hegemónicos y d) se autoidentifica como indígena, hoy es posible afirmar que más del 65% de la población boliviana es indígena. Esto no supone, sin embargo, que exista uniformidad al interior de ese conglomerado que definimos como indígena. Por el contrario, se evidencia la existencia de algunas diferencias de clase y de una consecuente estratificación socioeconómica entre la población indígena. Tales diferencias son a veces marcadas, particularmente cuando se trata de indígenas dedicados a actividades comerciales⁹. No obstante, por lo general, persiste la ecuación indígena-pobreza.

Esta visión es compartida por la sociedad boliviana; así se manifestó, por ejemplo, en las mesas de trabajo, consultas y encuestas llevadas a cabo con motivo del Diálogo Nacional 2000. En esa ocasión, “el 95% de los municipios manifestó que las comunidades campesinas y pueblos originarios se constituyen en el grupo más vulnerable o el más pobre del país. [...] La pobreza se señaló como un fenómeno esencialmente rural, situación que se ratifica con los datos estadísticos disponibles. En efecto, más del 80% de la población rural vive en condiciones de pobreza, y cerca del 60% en condiciones de extrema pobreza” (cf. Bolivia 2001c:29). Lo cierto es que “el 63% de los bolivianos está por debajo de la línea de pobreza, es decir, no tiene ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas, y el 37% no puede cubrir ni siquiera sus necesidades alimenticias (indigencia)” (cf. PNUD 2002:65).

El Mapa de la Pobreza 2001, elaborado con base en datos del Censo de Población de ese mismo año, ubica al departamento de Potosí como aquél de mayor pobreza en el ámbito nacional, con un índice que bordea el 80%, frente al departamento de Santa Cruz, como el de menor

9 Al respecto cabe referirse a la pujante burguesía aimara paceña, así como al importante grupo de intelectuales perteneciente a este pueblo que reivindica su etnicidad, con evidentes proyecciones políticas.

pobreza, con un índice que llega al 38,0%. Estos dos departamentos se ubican también en los polos del continuo urbano-rural, caracterizándose Potosí por el más alto índice de ruralidad del país (66%). Cabe destacar que uno de sus municipios, el de Puna, tiene el más alto índice de ruralidad de todo el país (100%).

Potosí y Santa Cruz se encuentran también en el mapa sociolingüístico y socioeducativo como aquellos departamentos con mayor y menor presencia indígena y analfabetismo, respectivamente. Potosí tiene un 94% de hablantes de un idioma originario y 51% de analfabetos en la zona rural y Santa Cruz cuenta con un 20% hablantes de un idioma originario y un 17% de analfabetismo.

El Mapa de la Pobreza 2001 jerarquiza los nueve departamentos del país de acuerdo a sus necesidades básicas insatisfechas. Encabeza la lista el departamento de Potosí, aquel de mayor índice de ruralidad y el mismo que también se caracteriza por la más alta proporción de hablantes de lenguas indígenas en el país.

Quien sabe si esta ecuación sea responsable de la construcción social negativa por parte de algunos aimara y quechua hablantes, quienes, tal vez debido a esta asociación, anhelan que sus hijos se socialicen sólo en castellano. También, podría ser la causante de la actual reivindicación de muchos padres y madres de familia del área rural que desean que esta modalidad se extienda también al área urbana “si es tan buena como dicen” quizás para romper de este modo con la visión de una EIB como una educación para pobres.

Es menester destacar que los indicadores internacionalmente utilizados para definir pobreza están culturalmente determinados y se basan en modos de vida urbanos y en patrones característicos de sociedades no-indígenas. Así, por ejemplo, entre los indicadores utilizados por el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (INE) para determinar necesidades básicas se encuentran los relativos a acceso a la red de agua potable, la electricidad, los materiales de vivienda utilizados, así como también la insuficiencia en educación y en la atención en salud (cf. Mapa de la Pobreza, 2002:10). Como se podrá comprender, en una sociedad rural indígena, resulta imperativo relativizar, desde una perspectiva sociocultural, al menos algunos de estos indicadores. Tal es el caso, por ejemplo, del acceso a los servicios de agua y saneamiento. Si bien para nadie cabe duda alguna que es menester cuidar del saneamiento básico también en las zonas rurales, en el caso del acceso a la red de agua potable, muchas comunidades rurales, por abastecerse de manantiales naturales y de pozos, bien podrían estar en similares o incluso mejores condiciones que los que habitan en algunos pueblos o ciudades intermedias

así como de los que viven en zonas urbanomarginales. Lo propio ocurre con respecto a los materiales utilizados en la construcción de viviendas, pues normalmente se considera sólo como materiales “nobles” a aquellos como el hormigón, el concreto, el ladrillo, las planchas de zinc, entre otros, cuando en lugares de frío intenso una construcción de paredes de adobe y techo de tejas o paja puede ser más adecuado. No obstante, resulta obvio que otros indicadores como el acceso a servicios de salud y a la educación formal pueden ser apropiados para evaluar la pobreza indígena, aunque, incluso en tales casos, habría que pensar respecto de los contenidos y de las modalidades de atención y encontrar aquéllos que resulten culturalmente pertinentes y socialmente relevantes para atender a poblaciones con miradas diferentes a las hegemónicas respecto del entorno social y natural.

Aun así, analizando rápidamente la situación educativa de Potosí y Chuquisaca, uno puede caer en cuenta rápidamente de la estrecha relación existente entre pobreza y educación. Estando estos departamentos entre aquellos tres con mayores índices de necesidades básicas insatisfechas, Potosí y Chuquisaca constituyen también los departamentos con más bajos índices de cobertura educativa. El 72,4% de la población de Potosí y el 70,7% de la de Chuquisaca muestran bajos niveles de educación, la misma que se ve afectada por el analfabetismo y por un alto porcentaje de niños y niñas que no asiste a la escuela.

De hecho, analizando los factores intervinientes en la caracterización de estos dos departamentos, uno ve que la insuficiencia en educación contribuye a colocarlos en los lugares de pobreza anotados. El caso de Potosí es todavía más preocupante, pues la pobreza allí se ha agudizado en el medio rural, en vez de disminuir como en todos los demás departamentos. Mientras que la pobreza en el área urbana se redujo de 51,7% en 1992 a 48,3% en el 2001, en el área rural, ésta se incrementó de 95,1% a 95,4% en el mismo período.

En un trabajo de hace algunos años, economistas del Banco Mundial hicieron estudios sobre el costo que tenía la no-atención en educación y, en un sugerente artículo, se postuló que ser indígena en Bolivia suponía costos (cf. Patrinos y Psacharopoulos 1992), costos que pueden ser tanto individuales como sociales. Entre los individuales están precisamente algunos referidos a educación y que hacen alusión a diversos factores directamente relacionados con el capital humano de cada individuo. Entre ellos, están, por ejemplo, las probabilidades de aprobación o de repetición de un año escolar que tiene un estudiante que habla un idioma indígena frente a quien habla sólo en castellano. Se estableció que el hablante de una lengua originaria podía repetir más de dos veces

un mismo grado, lo que lo podía llevar a concluir sus estudios del antiguo ciclo básico en 11 años y medio, en vez de los cinco previstos por el sistema educativo. Frente a él, su par hispano hablante concluía sus estudios elementales en 7 años. Todo ello se debía a la inoperancia del sistema que se aferraba entonces a un modelo de educación que resultaba socialmente irrelevante y culturalmente impertinente por recurrir únicamente al castellano, un idioma que los estudiantes de primaria desconocían o hablaban de forma muy limitada o en escasas oportunidades. Este mismo hecho incidía entonces, según estimaciones de la UNESCO de la época, a que, por causas de la repetición escolar, Bolivia perdiese anualmente un aproximado de treinta millones de dólares anuales (Schiefelbein y Heikkinen 1991).

A estas pérdidas se añade el hecho relacionado que hay un tipo de segregación o discriminación ocupacional, pues quien es indígena, por lo general, ocupa determinados espacios subordinados en la estructura laboral –muchas veces sólo en el ámbito de la economía informal–, y tiene un ingreso igualmente menor al que reciben quienes hablan sólo el castellano (cf. Patrinos y Psacharopoulos 1993). Tales situaciones resultan de una suerte de filtro que los empleadores establecen a partir de los niveles de escolaridad de sus trabajadores. El estudio concluyó que existe “un efecto significativo sobre los ingresos asociados con la filiación indígena” (*Ibid.*:303) y que incluso “si se toma en cuenta el mismo nivel de escolaridad y un igual número de horas trabajadas, los trabajadores indígenas siempre reciben un menor pago que los no indígenas [o hispano hablantes]” (*Ibid.*:305). También considera que muchas de las diferencias en ingreso podrían desaparecer si los trabajadores indígenas llegasen a poseer niveles de capital humano similares a los que poseen los hispano hablantes, aspectos que podrían estar relacionados con la calidad y la pertinencia sociocultural y lingüística de la educación que reciben. Es importante destacar que las conclusiones de este estudio se basan en el análisis de lo que ocurre con población que habita en zonas urbanas del país. La situación podría aún resultar más reveladora para nuestros casos si se estudiase lo que ocurre con los pobladores del medio rural.

Si bien producto del creciente desplazamiento rural-urbano, como se ha señalado, casi un tercio de la población indígena del país reside hoy en pueblos y ciudades, cabe destacar que aún la mayoría de ellos vive en las áreas rurales del país, tanto en las zonas de floresta tropical como en las tierras altoandinas. La población indígena que habita en el medio rural, sobre todo en la zona andina, se dedica a la producción agropecuaria, generalmente agrupados en comunidades, aunque es también creciente la pequeña producción parcelaria. Se calcula que

existe cerca de medio millón de familias campesinas en el país, de las cuales la mayoría habita en los valles interandinos y en el altiplano. La producción se destina en primer término al autoconsumo y los excedentes se dedican al mercado. La vinculación del campesino al mercado es un hecho casi generalizado, aunque esta relación sea desventajosa en términos del valor asignado a los productos del campo en comparación con el que tienen los manufacturados que requiere adquirir la familia campesina.

Para cerrar este acápite, nos parece oportuno preguntarnos si la situación de pobreza indígena no es más aguda en el medio urbano que en el rural. Si bien, carecemos de datos cuantitativos al respecto, nos parece que los costos de la pobreza indígena se acrecientan con la migración a áreas urbanas y con el asentamiento en áreas periurbanas carentes de servicios y de fuentes de trabajo. En nuestra opinión, para analizar esta situación también hay que considerar otros indicadores que hacen a la vida en el medio rural y que guardan relación con un factor fundamental: la dignidad. En el campo, además, de posible sustento diario producto de la economía familiar en el ámbito agropecuario, cabría contabilizar el peso que merecen aspectos socioafectivos y socioculturales que hacen a la vida en familia y en comunidad.

Niños y niñas que también contribuyen a la economía familiar

En primer lugar, cabe reconocer que los niños y niñas de las áreas rurales contribuyen al ingreso familiar con su fuerza de trabajo. Desde los cuatro o cinco años ellos se dedican al pastoreo, recogen agua, leña y estiércol para la preparación de los alimentos. Unos años más tarde mientras sus padres trabajan la tierra o viajan al mercado, las jovencitas cuidan a sus hermanos menores y asumen responsabilidades domésticas diversas y los jóvenes varones ayudan a sus padres en la chacra.

Que los niños y jóvenes en edad escolar trabajen en la casa y/o en el campo no significa necesariamente ni la postergación ni el abandono de la escuela. Por lo general, las actividades productivas van en paralelo a las escolares. Así, los niños y niñas ayudan en la casa antes de ir a la escuela y cuando regresan de ella. Los problemas surgen en las épocas de siembra y cosecha, pues es allí cuando más se requiere de la ayuda de todos los miembros de la familia, hecho que no es tomado en cuenta por la escuela, con el consecuente ausentismo de los jóvenes y niños hombres y mujeres (cf. Arratia 2002).

La migración temporal de los varones adultos de las comunidades rurales complejiza aún más este panorama y exige mayor trabajo de

los jóvenes y de los niños, hombres y mujeres, así como también de las mujeres adultas, quienes deben suplir a los migrantes en las tareas que ellos asumían. La migración de los adultos y el trabajo incrementado de los niños y jóvenes va en desmedro de su continuidad escolar, hecho que los convierte en potenciales usuarios de la educación de jóvenes y adultos.

Pese a las nuevas disposiciones, producto de la Reforma Educativa, normada por la Ley 1565 de 1994 y otras disposiciones del Ministerio de Educación, por lo general, el calendario escolar sigue siendo uno y único para todo el país y el inicio de las actividades en todo el territorio nacional coincide con la época de lluvias. Las únicas concesiones que, en algunos casos, los organismos descentralizados del sector hacen a las diferencias regionales y locales es aprobar, a demanda de algunas organizaciones e instituciones locales, fechas diferenciadas para los períodos vacacionales (cf. Arratia 2001). En algunas regiones del país, como en el norte del departamento de Potosí, la deserción durante las épocas de siembra y cosecha alcanza a un 60,0% de la población escolarizada. Algo parecido ocurre, por ejemplo, entre los weenhayeks del sureste del país que abandonan la escuela durante las épocas de mayor pesca (Guido Chumira, comunicación personal, 06.2004). Últimamente, sin embargo, se viene implementando un calendario regional que favorece la participación de los alumnos en la interacción familiar y comunitaria asociada a la pesca, pero la vigencia genera problemas para su institucionalización definitiva.

4. Pueblos indígenas en Bolivia

Como se ha destacado, Bolivia constituye un Estado pluriétnico, multicultural y plurilingüe; sin embargo, no se trata de pueblos de igual condición ni tampoco de sociedades que han gozado de la misma atención y valoración tanto por parte del Estado como de la sociedad en su conjunto. Si bien, Bolivia es generalmente considerada como país eminentemente andino y altiplánico, y, por ende, quechua y aimara, en rigor la mayor parte del territorio boliviano pertenece a lo que se denomina Oriente, Chaco y Amazonía, espacio caracterizado también por la mayor diversidad étnico-cultural y lingüística del país. Aproximadamente, dos tercios del territorio boliviano pertenecerían a esta región ubicada entre las cuencas amazónica y platense (Rodríguez 2000) y en ella habitan unos 300.000 indígenas distribuidos en 33 comunidades étnicas diferenciadas entre sí.

Pueblos indígenas en tierras altas

Los pueblos indígenas que habitan la zona occidental o andina del país son tres: los aimaras, los quechuas y los urus. Los quechuas históricamente se han ubicado en los valles interandinos y los aimaras y los urus en las zonas altiplánicas. Esta población indígena comprende aproximadamente entre el 40 y el 90% de habitantes de la región andina, dependiendo de su ubicación en áreas rurales o urbanas (cf. Albó 1995a); ellos constituyen el 56% de la población total del país. De éstos, según el último censo, y tomando en cuenta sólo la población de 6 años o más, aproximadamente 1'470.000.- son aimaras (23,0%), 2'125.000.- quechuas (33,0%) (INE 2002) y se estima que sólo unos 1.500 serían urus (0,02%)¹⁰.

Los quechuas ocupan principalmente los valles interandinos y parte del altiplano y puna de los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca, Potosí y Tarija, aunque también existen poblaciones quechuas en el departamento de Oruro y en el norte del departamento de La Paz, conectadas geográficamente con poblaciones peruanas vecinas igualmente quechuas. También por razones de migración existe población de habla quechua en todos los demás departamentos del país. Actualmente los quechuas se ubican tanto en espacios rurales como urbanos, con una presencia importante incluso en la ciudad de Santa Cruz.

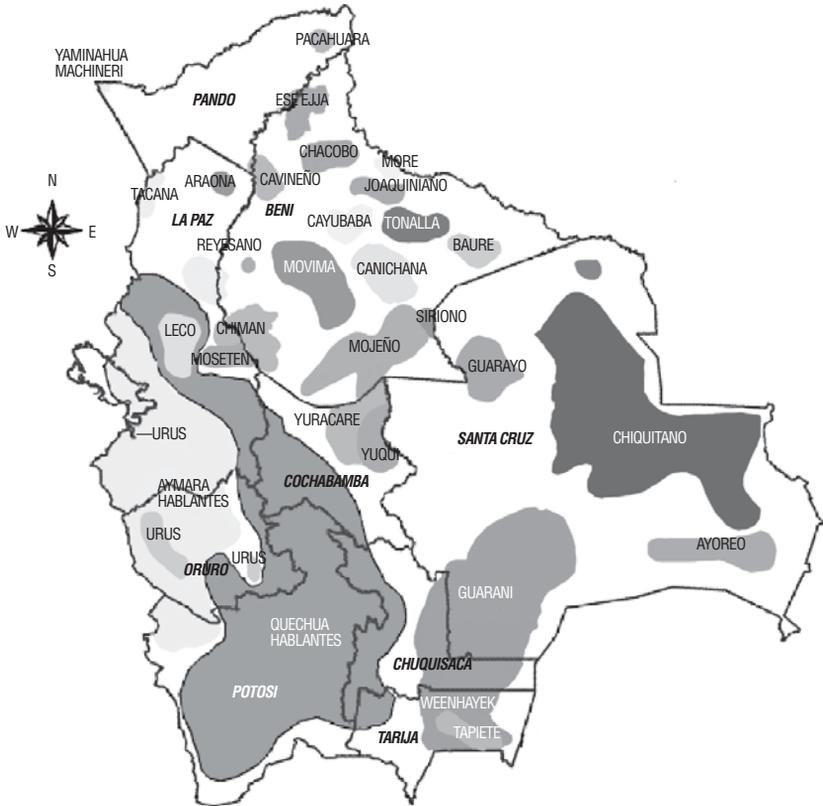
Los aimaras habitan principalmente el altiplano de la meseta del Collao y los valles adyacentes al este de los departamentos de La Paz y Oruro; también habita población de habla aimara en algunas provincias del departamento de Potosí (Bustillo, Charcas y Alonso de Ibañez)¹¹. Al igual que en el caso quechua, producto de la migración tanto temporal como permanente, existe población aimara en distintos departamentos del país tanto en espacios rurales como urbanos. Un gran número de aimaras (cerca de 50% del total) habita en las ciudades de La Paz y El Alto (*Ibid.*).

10 La mayoría de urus adultos son hoy bilingües de cuna de uru y aimara, lenguas que coexisten incluso en el seno del hogar. Aunque en las nuevas generaciones cada vez se observa un bilingüismo de castellano y uru, sin que sea hoy necesario como antes, tener al aimara como lengua de pasaje al castellano. Las migraciones temporales a Chile exigirían un aprendizaje más rápido, y también directo, del castellano. Los urus constituyen una suerte de enclave idiomático y se encuentran rodeados de aimaras.

11 Profesores de estas provincias participaron en el Programa de Capacitación Docente en Lenguas Originarias, quienes manifestaron trabajar en contextos aimaras y con niños hablantes de esta lengua (cf. Informe Final de Segunda Etapa del Programa 2004).

Si bien se observa un notable avance de quechuas y aimaras en todas las principales ciudades del país (cf. Cuadro 1), trascendiendo incluso aquellas ubicadas en sus extensos territorios ancestrales, ellos habitan sobre todo en las áreas rurales del país: “En la región andina los 2,5 millones de quechuas y 1,6 millones de aimaras se sienten más fuertes por ser mayoría: son del 80% al 99% en el campo y del 46 al 70% en las ciudades” (Albó 1999a:17).

Mapa 1
Lenguas en Bolivia



Elaboración: Subcomponente TCO's - UGTI's/"Equipo Central" del Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios. 2004

Los urus constituyen, en cambio, una sociedad eminentemente rural, aunque también se dan casos de migración uru hacia localidades chilenas rurales y urbanas. En Bolivia, ellos habitan en la provincia Atahuallpa y en los alrededores del Lago Poopó en el departamento de Oruro, así como en las cercanías del Lago Titicaca en el departamento de La Paz. Los urus son en total 1.500 y comprenden tres subgrupos: los uru-chipayas, los uru de Iru-Itu y los uru-muratos. Los uru-chipayas son cerca de 1.350 (90,0% del total), mientras que los urus de Iru-Itu son únicamente 142 (10,0%)¹² del total. Los uru-chipayas se caracterizan por su alta lealtad lingüística pues el 95,0% de ellos manifiesta hablar su lengua, ellos son en su mayoría bilingües de uru y castellano (83,0%) y un 39,0% afirma también conocer el aimara. Hay entre los urus mayores quienes también hablan el quechua. En cambio, los urus de Iru-Itu y los uru-muratos son hoy hablantes de aimara, salvo el caso de algunas personas mayores que recuerdan o saben algunas palabras y expresiones básicas de la lengua ancestral.

Cabe señalar que, también por razones de migración, existen actualmente bolsones de quechua y aimara hablantes que habitan, por lo general, en centros poblados del Oriente, Chaco y Amazonía; es decir, en las tierras bajas. Los indígenas de tierras altas que habitan en tierras bajas del país serían aproximadamente unos 250.000 (cf. Murillo 1997).

Pueblos indígenas de tierras bajas

Los pueblos indígenas de tierras bajas son 33 y se encuentran fundamentalmente en los departamentos de Beni, Santa Cruz y Pando. También hay población indígena de tierras bajas en la zona norte del departamento de La Paz (principalmente en las provincias Iturrealde y Larecaja) y en parte de los departamentos de Chuquisaca (en las provincias Hernando Siles y Luis Calvo) y Tarija (en las provincias O'Connor y Gran Chaco). En algunos registros se consigna que 36 serían los pueblos de tierras bajas (APCOB 1994:3-4). Tres grupos indígenas no mantendrían contacto con la sociedad boliviana: los ayoreos que habitan en el sudeste de la provincia Cordillera (Departamento de Santa Cruz), y los toromonas y nahuas del noreste de la provincia Iturrealde (Departamento de La Paz) (*Ibid.*).¹³

12 No todos ellos, sin embargo, son hablantes del uru de Iru Itu, aunque se conoce del deseo de las autoridades originarias de promover la reactivación del uso activo de este idioma.

13 Poblaciones no consignadas en el cuadro 2.

Los indígenas de tierras bajas habitan en los llanos y bosques húmedos de la cuenca amazónica, así como en los bosques secos del Chaco y en los de la cuenca del Río de la Plata. No obstante, sólo comprenderían en total aproximadamente unas 300.000 personas, o casi el 3% de la población nacional. “Los grupos étnicos del bosque tropical son indígenas que en su adaptación al medio mantuvieron una población pequeña, y que en su contacto colonial han sufrido una gran disminución poblacional” (APCOB 1994:5). Sin embargo, cabe señalar que no se sabe con precisión cuánta población indígena realmente existe en las tierras bajas. Ello se debe, fundamentalmente, a que los censos de población no han logrado todavía llegar a lugares remotos como algunos de los cuales en los que habita población indígena, a la dispersión poblacional que caracteriza al país en su conjunto y a las tierras bajas en particular, así como al hecho que muchos indígenas de tierras bajas, tanto aquellos que habitan en zonas rurales accesibles como en las ciudades pasan, por lo general, desapercibidos por su buen conocimiento del castellano y por el bilingüismo que los caracteriza y muchos, sino todos, son considerados y registrados como monolingües castellano hablantes.

Lo que sí sabemos es que existe una gran diversidad demográfica entre los pueblos indígenas de tierras bajas. Estos pueblos podrían clasificarse en cuatro grupos¹⁴: los que tienen entre 20.000 y hasta 70.000 habitantes, los que cuentan con entre 10.000 y 5.000 habitantes, aquellos que cuentan con entre 5.000 y 1.000 habitantes, los que tienen entre 1.000 y 500 habitantes y los que tienen menos de 500 habitantes, llegando a casos en los que un pueblo cuenta sólo con pocas decenas de hablantes. Como se puede apreciar, entre el primer grupo y el segundo hay una baja numérica considerable.

14 Clasificación organizada a partir de los datos ofrecidos por Murillo 1997 y por Rodríguez 2000.

Cuadro 2
Pueblos indígenas en Bolivia

Región	Pueblos	Lengua	Familia lingüística	Población aproximada
Andes (valles y altiplano)	1. Aimara	1. Aimara ¹	Aru o jaqi	1.470.000
	2. Quechua	2. Quechua ¹	Quechua	2.150.000
	3. Uru	3. Uru	No clasificada	1.500
Chaco	4. Guaraní	4. Guaraní ¹	Tupi-guaraní	90.000
	5. Tapiete	5. Tapieté ¹	Tupi-guaraní	70
	6. Weenhayek	6. Weenhayek ¹	Mataco-noctene	3.000
Oriente	7. Ayoreo	7. Ayoreode ¹	Zamuco	3.000
	8. Chiquitano	8. Bisiro	No clasificada	110.000
	9. Guarayo	9. Guarayu	Tupi-guaraní	8.000
Amazonía	10. Araona	10. Araona	Tacana	100
	11. Baure	11. Baure	Arawak	600
	12. Canichana	12. Canichana ²	No clasificada	600
	13. Cavineño	13. Cavineña	Tacana	1.800
	14. Cayuvaba	14. Cayubaba	No clasificada	900
	15. Chácobo	15. Chácobo	Pano	800
	16. Ese-ejja	16. Ese-ejja ¹	Tacana	600
	17. Guarasug'we	17. Guarasug'we ²	Tupi-guaraní	30
	18. Itonama	18. Itonama ²	No clasificada	5.500
	19. Joaquiniano	19. Joaquiniano ²	Arawak	2.500
	20. Leco	20. Leco ²	No clasificada	2.500
	21. Machineri	21. Machineri ¹	Arawak	150
	22. Maropa (Reyesano)	22. Maropa ²	Tacana	4.100
	23. Moxeño-ignaciano	23. Moxeño	Arawak	2.000
	24. Moxeño-javeriano	23. Moxeño	Arawak	300
	25. Moxeño-loretano	23. Moxeño	Arawak	2.200
	26. Moxeño-trinitario	23. Moxeño	Arawak	30.000
	27. Moré	24. Moré	Chapacura	120
	28. Mosestén	25. Mosestén	No clasificada	2.200
	29. Movima	26. Movima	No clasificada	7.500
	30. Pakahuará	27. Pacahuara ²	Pano	30
	31. Sirionó	28. Sirionó	Tupi-guaraní	500
	32. Tacana	29. Tacana ²	Tacana	5.500
	33. Tsimane	30. Tsimane	No clasificada	6.000
	34. Yaminahua	31. Yaminawa ¹	Pano	200
	35. Yuki	32. Yuki	Tupi-guaraní	120
	36. Yuracaré	33. Yurakaré	No clasificada	3.500

Fuente: Elaboración propia con base en Censo 2001, Plaza y Carvajal 1985, Censo Indígena 1994, Albó 1995 y PROEIB Andes 2001.

Notas:

1. Pueblos y lenguas con hablantes al otro lado de la frontera en un país limítrofe. Aímaras y quechuas, por razones de migración, habitan prácticamente en todos los departamentos del país y tanto en la zona rural como en la urbana.
2. Lenguas de alta vulnerabilidad por contar con muy pocos hablantes, por lo general ya mayores. Así, por ejemplo, sólo 9 de 2500 lecos hablarían la lengua ancestral.
3. El número de pobladores que se consideran miembros de un pueblo no coincide necesariamente con el número de hablantes de la lengua patrimonial de ese pueblo.
4. Las cifras aquí ofrecidas no coinciden necesariamente con las ofrecidas por el Censo 2001 referido únicamente a la población 15 años de edad o mayor.
5. A los pueblos consignados en este cuadro, APCOB (1994:4) añade los siguientes que considera en actual extinción: aguachile, de la provincia Franz Tamayo (La Paz), bororo, de la provincia Velasco (Santa Cruz), chumene, de la provincia Iturrealde (La Paz), otukirsch, de la provincia Chiquitos (Santa Cruz), paikoneka y saraveka, de la provincia Velasco (Santa Cruz). Esta misma fuente agrupa a los pueblos moxeños bajo una sola denominación.

En el primer grupo se ubicarían sólo 3 de estos 33 pueblos: el chiquitano (110.000), el guaraní (70.000¹⁵) y el moxeño-trinitario (30.000). En el segundo estarían 15 pueblos: guarayo (8.000), movima (7.500), tsimane (6.000), itonama y tacana (5.500 cada uno), maropa o reyesano (4.100¹⁶), yuracaré (3.500), weenhayek (3.000), joaquiniano y leco (2.500 cada uno), mosetén y moxeño-loretano (2.200 cada uno), moxeño-ignaciano (2000), cavineño (1.800) y ayoreo (entre 2.000 y 3.000). En el tercer grupo estarían 6 pueblos: cayubaba (cerca de 900), chácobo (800), baure, canichana y ese-ejja (600 cada uno) y sirionó (con hasta 500). El cuarto grupo comprendería 9 pueblos con una población que oscilaría entre las 300 y las 20 personas; moxeño-javeriano (300), yaminahuas (200), machineri (150), yuki (120), moré (100), araona (100), tapiete (70), guarasugwe (30) y pacahuara (30).

Los pobladores indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos habitan tanto en zonas rurales como urbanas del país, constituyendo un continuo que va de lo más tradicional-rural a lo más urbano. Así, por ejemplo, es importante el número de chiquitanos y moxeños que habita en centros poblados frente a los chimanes y yukis que ocupan principalmente zonas boscosas y se dedican a la pesca, caza y recolección, aunque cada vez más se abocan también a tareas agrícolas. De hecho, se estima que el 95% de los indígenas de tierras bajas son agricultores sedentarios y viven “de una agricultura migratoria de subsistencia, complementada por la caza, pesca y recolección y en algunos casos por la producción artesanal y la pequeña industria. La venta de mano de obra alcanza gran significado (APCOB 1994:11).

-
- 15 El Censo Nacional de Población de 1992 y el Censo Indígena de 1994 registraban un número cercano a los 40.000 habitantes. No obstante, por registros de diversas ONG como de la propia Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), se sabía que el número de pobladores guaraníes era mucho mayor. Las cifras que aquí consignamos son aquellas manejadas por la APG y que a raíz del Censo 2001 se acercan a las hoy oficiales.
- 16 Pocos de quienes se denominan reyesanos, a menudo a partir del nombre de la ciudad de Reyes, hablan el maropa. El estudio del PROEIB Andes 2001 registró únicamente 9 maropa parlantes. Algo parecido ocurre en el caso leco, en el cual frente a 41 hablantes registrados se cuenta con 2.500 personas que se autoidentifican como tales; o también en el del itonama o del tacana. Se dan casos incluso en los que el nombre de un pueblo indígena del Oriente es utilizado como patronímico y denomina también a población criollo-mestiza, sin que necesariamente sean de extracción indígena o tenga vínculos con un pueblo indígena determinado.

A este respecto, cabe también acotar que, como se verá más adelante, la gran complejidad sociolingüística que caracteriza a los pueblos indígenas de tierras bajas, en varios de los cuales la situación de mudanza, y de consecuente pérdida lingüística, parece constituir hoy un hecho irreversible. Esta no es necesariamente la situación de pueblos con baja demografía.

No todos los indígenas de tierras bajas hablan hoy su lengua ancestral, pues producto de la opresión colonial y de la evangelización muchos tienen hoy como lengua materna una variante regional del castellano. Tal es el caso, por ejemplo, de los chiquitanos que siendo cerca de 110.000, tiene sólo a la mitad o menos como hablante de la lengua ancestral.

Sorprende también, por ejemplo, que ante pueblos con más de 5.000 habitantes como el itonama, en el cual quedarían únicamente muy pocos mayores que hablan el idioma ancestral (Milly Crevels, comunicación personal), existen otros con muchos menos pobladores en quienes el uso del idioma indígena persiste y resiste aún el avance incuestionable del castellano. Tal es el caso, por ejemplo, de los araonas que, pese a ser sólo no más de una centena conforman un pueblo con bajo porcentaje de bilingües y de monolingües hispano hablantes, lo que supone que quien se considera araona habla la lengua ancestral. Esto también se da entre los ayoreos que constituyen uno de los pueblos con menos monolingües hispano hablantes (sólo un 8.9%).

Caracterización sociolingüística

En un estudio promovido por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) que contó con apoyo del UNICEF, en 1993 y 1994, Albó (1995, 1999a), con base en los resultados del Censo Nacional de Población de 1992, identificó en el país una gama de realidades sociogeográficas y de situaciones sociolingüísticas que reflejan también distintos grados de bilingüismo. Cabe señalar, sin embargo, que las cifras consignadas por el autor como las estimadas por nosotros (cf. PROEIB Andes 2001) deben ser consideradas únicamente como indicadores de una tendencia antes que como datos certeros. Como se ha destacado, ello se debe al hecho que los censos nacionales de población se basan en preguntas simples que el entrevistado puede contestar como desee, ya que muchos hablantes de idiomas originarios esconden su real filiación lingüística como resultado del estatuto socialmente desfavorable, por lo general, asignado a las lenguas indígenas y a sus hablantes y, como lo dijimos líneas arriba, a la ecuación indígena pobreza.

La diversidad sociolingüística boliviana comprendería diez realidades diferentes (*Ibid.*), a partir de la distinción fundamental entre pue-

blos andinos (o de tierras altas) y no andinos (o de tierras bajas y de valle interandino). Sin embargo, como veremos más adelante, tales realidades o áreas sociolingüísticas podrían ser aún más numerosas, sobre todo cuando se mira al interior de lo que se ha definido como una gran zona de pueblos étnicos minoritarios no-andinos (*Ibid.*).

Pueblos andinos

Entre los pueblos andinos, es posible encontrar las siguientes zonas:

- Rural andina tradicional, con predominio del aimara o del quechua en los distintos órdenes de la vida social pero que incluye también el uso del castellano, aunque en menor grado y sólo en algunos ambientes (72% entre los aimaras y 49% entre los quechuas). Incluye un porcentaje importante de la población indígena andina (25% del total) que sigue habitando en áreas rurales y viviendo en comunidades dedicadas a actividades agrícolas y pecuarias, situación que coadyuva al mantenimiento y reproducción de las culturas y lenguas ancestrales. De la población que habita en estas zonas, el 97% sería quechua y el 94% aimara y los niños y niñas llegarían a la escuela ya sea en condición de monolingües de idioma originario o con un conocimiento pasivo o incipiente del castellano.
- De frontera quechua-aimara, variante de la situación tradicional anterior en la que hay un fuerte bilingüismo quechua-aimara, comprende a cerca de 150.000 personas (3.6% del total) y es resultado, sobre todo, de una creciente e histórica migración quechua hacia zonas originalmente aimaras, aunque también ocurre el fenómeno inverso en el norte del departamento de La Paz. También en esta zona es posible encontrar población que además habla el castellano, en diverso grado, y, por tanto, puede ser común el trilingüismo aimara-quechua-castellano o quechua-aimara-castellano. Salvo estas precisiones, las condiciones productivas y sociolingüísticas de niños, jóvenes y adultos en cuanto a su conocimiento y uso del castellano serían similares a las de las áreas andinas tradicionales.
- Rural andina bilingüe, en la que el uso de los idiomas originarios (aimara o quechua) se combina con el del castellano, idioma hablado en mayor o menor grado por cerca del 80% de la población. No obstante, se observa que el alto uso del castellano no conduce necesariamente a la pérdida de vigencia de las lenguas originarias y ta-

les zonas podrían constituirse en áreas eminentemente bilingües. Si bien es probable que en algunos casos, los niños y niñas lleguen a la escuela con un bilingüismo incipiente, aquí la mayoría de las mujeres continuarían usando predominantemente el idioma ancestral.

- Rural andina no-tradicional, zona igualmente rural pero con fuerte presencia indígena vinculada a una economía de mercado y ubicada en la frontera agrícola. Estas zonas constituyen también espacios de colonización ubicados tanto en vías de transición hacia las tierras bajas o en zonas de extracción aurífera. En cualquier caso se trata de ámbitos que han atraído y aún atraen a migrantes andinos de las áreas rurales tradicionales que en total comprenderían cerca de 500.000 aimaras y quechuas (aproximadamente 9% del total de indígenas andinos). En estos ambientes, el uso de las lenguas originarias estaría cediendo cada vez más ante la predominancia del castellano y los padres y madres estarían optando por socializar a sus hijos e hijas en el idioma hegemónico.
- De poblaciones intermedias andinas, área de transición entre la comunidad rural y los espacios propiamente urbanos. “Sólo algunos de estos pueblos provincianos superan la cifra de 2000 habitantes [...] según las categorías censales. No son pocos los que tienen incluso menos población que algunas de las comunidades rurales que de ellos dependen” (Albó 1999a:40)¹⁷. Sin embargo, se diferencian de las áreas andinas rurales por su adhesión a lo castellano y a lo “moderno” y por su literal desprecio de lo tradicional-indígena, aún cuando muchos vivan todavía de la producción agrícola o mantengan lazos estrechos con el campo. Pese a ello, sus pobladores se consideran “vecinos” y, por ende, distintos de los comuneros o campesinos aimara o quechuas. En estos espacios la diferenciación sociolingüística es mayor y la situación más compleja, caracterizada, por lo general, por una mayor predominancia del castellano y por el hecho de que los vecinos se esfuerzan por intentar hablar exclusivamente en esta lengua en el pueblo. Sin embargo, su habla revela su condición de aimara o quechua

17 En Bolivia, un centro poblado con 2000 personas o más es considerado urbano, aun cuando, en muchos casos, desde un punto de vista más sociocultural e incluso socioeconómico éste constituya un asentamiento complementario de población rural e indígena que, de un modo u otro, vive de sus lazos con el campo.

hablantes. No obstante, cabe destacar el carácter bilingüe de muchas de estas poblaciones.

Comprenden también esta área poblaciones como las descritas, ubicadas en zonas de frontera aimara-quechua y en áreas de extracción minera. Entre las primeras es frecuente el desplazamiento del aimara por el quechua, lo que supone un bilingüismo castellano-quechua con uso predominante del castellano. Los asentamientos mineros se caracterizan por un mayor uso del castellano, debido, entre otras cosas, al carácter de lengua franca que este idioma ostenta entre pobladores provenientes de distintas áreas etnolingüísticas. Si bien es posible encontrar allí las tres lenguas (aimara, quechua y castellano), también es probable que la presencia de monolingües hispano hablantes desplace a las lenguas originarias hacia usos socialmente más restringidos y, por lo general, limitados a lo doméstico. Esto último es también característico de pueblos y ciudades ubicados en la región del Chapare, en el trópico del departamento de Cochabamba.

- De ciudades andinas plurilingües, de gran atracción migratoria, en las que la mayoría de la población es de origen aimara o quechua, y en las cuales muchos de los pobladores mantienen la lengua ancestral y dan lugar a variantes urbanas del aimara y del quechua así como de las mismas culturas originarias. Estos constituyen espacios privilegiados también para la alternancia o cambio de código entre una lengua originaria y el castellano, así como para el desarrollo de variantes orales del castellano con marcado sustrato indígena. Como es de suponer, en estas ciudades la gran mayoría usa el castellano cotidianamente y para cumplir distintos fines. Ello hace que el uso de las lenguas indígenas se restrinja a determinados barrios o a algunos espacios domésticos y académico-institucionales pues es aquí donde más trabajan instituciones dedicadas a la recuperación y revitalización de las manifestaciones lingüísticas y culturales ancestrales. Cabe destacar que, en el caso boliviano, la presencia lingüística indígena urbana en la zona andina del país es cada vez más importante, tal como lo mostramos en el cuadro 1. La presencia de las lenguas indígenas en ámbitos urbanos andinos comprende, porcentajes de la población que oscilan entre un 50% y un 70%. Estos porcentajes pueden incrementarse en barrios o secciones de estas ciudades; así, mientras que, según el Censo de 1992, para la ciudad de Cochabamba se consignaba en total un 59% de hablantes de un idioma originario (50% de quechua y 9% de aimara), en sus barrios

populares el uso de estas lenguas alcanzaba al 67%. Por su parte, la ciudad de Sucre tenía un 62% de hablantes de lenguas originarias (60% de quechua y 2% de aimara), pero en sus barrios populares el uso de estas lenguas llegaba al 77% (Albó 1995a).

Área de pueblos no-andinos

- De grupos étnicos minoritarios. Referida a los 33 pueblos indígenas ya mencionados en los que se hablan 30 idiomas indígenas diferentes. Como se ha señalado, no todos los indígenas de tierras bajas hablan hoy su lengua ancestral y muchos tienen hoy como materna una variante regional del castellano. En general, entre estos 33 pueblos, el conocimiento del castellano está bastante generalizado pero ello no necesariamente significa que los indígenas orientales desconozcan o nieguen sus particularidades étnicas. Puede uno encontrar incluso pueblos con un avanzado grado de bilingüismo, pero en los cuales el porcentaje de monolingües castellano hablantes es relativamente bajo; tal es la situación, por ejemplo, de ayoreos y chácobos entre los cuales el bilingüismo comprendería al 80,9% y 55,6% de la población, frente a sólo un monolingüismo en castellano del 8,9% y del 25,7% respectivamente. El pueblo tsimane, por su parte, sería el que conserva el más alto grado de monolingüismo en lengua indígena en toda esta región: el 42,4% (cf. Censo Indígena 1994). Estas evidencias nos llevan a concluir que entre todos los pueblos de tierras bajas, a diferencia de lo que ocurre entre los de tierras altas, la identidad étnica no parece estar determinada por el conocimiento y uso de la lengua indígena.

Como se ha podido apreciar, a través de los datos ofrecidos, esta área merece un mayor desmenuzamiento pues tras ella se encubre una amplia diversidad de situaciones sociolingüísticas ubicadas en un verdadero continuo que va del monolingüismo en lengua indígena (como ese 42% tsimane) a un monolingüismo en una variedad del castellano (como en los casos maropa o reyesano y cayubaba (91,6%), canichana (96,0%), guarasug'we, huaracaje y loretano (96,5%), baure e itonamana (96,8%) y joaquiniano (97,8%). Entre un extremo y otro del continuo, la diversidad de tipos de situaciones bilingües es también ilustrativa de la diversidad sociolingüística característica de las tierras bajas de Bolivia.

Según un estudio de cobertura nacional, llevado a cabo por el PROEIB Andes entre los años 2001 y 2002, tales pueblos pueden ser agrupados de la siguiente manera:

- pueblos con persistencia de una importante presencia de población monolingüe en la lengua indígena que comprende a más del 40% de la población, aun cuando los monolingües coexistan con bilingües de lengua indígena y castellano e incluso con algunos que son ya o monolingües en castellano o bilingües con conocimiento pasivo del idioma ancestral comunitario;
- pueblos de alto grado de bilingüismo de lengua indígena y castellano que involucra a más del 50% de su población pero en los cuales, y pese a ello, predomina aún el uso de la lengua indígena, aunque ésta comparta funciones y roles con el castellano y aun cuando en tales comunidades haya ya también población monolingüe hispano parlante;
- pueblos con alto grado de bilingüismo que involucra a más del 50% de su población y en los que predomina el uso cotidiano del castellano, aunque este idioma comparta todavía funciones y roles con el idioma ancestral y aun cuando en tales comunidades haya todavía alguna población monolingüe de lengua indígena o bilingüe con conocimiento de dos o más idiomas indígenas;
- pueblos en los que solamente una pequeña parte de la población, menor al 20%, conserva la lengua ancestral mientras que la mayoría se ha mudado ya al castellano;
- pueblos en los que prácticamente el castellano ha desplazado a la lengua indígena y cuyos pobladores tienen hoy a este idioma como lengua de la cotidianidad en todos los roles y funciones que antes ostentaba la lengua ancestral, aun cuando formen parte de ellos algunas personas, por lo general, ancianos que conservan algún conocimiento del idioma indígena (PROEIB Andes 2001).

A este intento de taxonomía sociolingüística, cabe además añadir tres situaciones particulares relacionadas entre sí que caracterizan a algunos pueblos indígenas de tierras bajas. Por una parte, la peculiar situación de aquellos pueblos cuyo territorio ancestral se encuentra parcelado a uno y otro lado de los límites de Bolivia con sus países vecinos, como resultado de una demarcación político territorial que no tomó en cuenta la existencia de los ancestrales territorios étnicos, caso que llevado al plano interno nacional nos confronta con situaciones en las que el territorio de un mismo pueblo se fragmenta por los límites departamentales, provinciales e incluso municipales. A éstos se añaden algunos casos de desplazamiento poblacional de grupos o comunidades completas de miembros de un pueblo indígena determinado que antes se asentaba en el territo-

rio de un país vecino. Estas dos situaciones se dan en el caso de pueblos que habitan tanto en Bolivia como en Argentina (guaraní, tapieté, weenhayek), en Bolivia y en Paraguay (ayoreos y guaraní), en Bolivia y en el Perú (ese-ejjas), en Bolivia y Brasil (moré) y en Bolivia, Brasil y Perú (machineris y yaminahuas).¹⁸ En este grupo cabe añadir el caso de los territorios multiétnicos, como los de Isiboro-Sécure, el TIPNIS y el Moxeño, que alberga a pueblos de distinta identidad y lengua que plantean situaciones sociolingüísticas que es menester analizar con mayor detalle.

Por otra parte, y también en los casos referidos en el párrafo anterior, hay que mencionar la existencia de comunidades trilingües en las que al lado de la indígena se hablan dos lenguas hegemónicas de la región: el castellano y el portugués. Como es de esperar, esto ocurre cuando se trata de pueblos que viven tanto en Bolivia como en Brasil, como es el caso de machineris y yaminahuas.

- Area rural castellana monolingüe, que comprende “...muchas áreas rurales tradicionales de los departamentos nor-orientales y en la franja que va de Valle Grande [en la zona oriental] a Tarija, al sudeste de la región andina [límitrofe con Argentina], [en ellas] predominan también los poblados y anejos con una gran mayoría monolingüe en castellano. En conjunto, esta situación atañe a una población de unos 550.000” (Albó 1999a:44); es decir, sólo a un 8,5% de la población total del país.
- Poblaciones intermedias no andinas, también predominantemente monolingües castellano hablantes pero que albergan a pequeños bolsones de origen aimara o quechua, dedicados al comercio. Cuando se trata de poblaciones orientales, pueden también albergar barrios de indígenas de tierras bajas. No obstante, es probable que, una vez en la ciudad, la comunicación entre ellos se dé en castellano.

18 Para los fines de la definición de una política lingüística y de una política educativa, es menester considerar que, al margen de su limitada población, los pueblos ubicados a ambos lados de las actuales fronteras estatales podrían ser atendidos a través de modalidades comunes, resultantes de la concertación y los acuerdos entre los diversos países involucrados. Una muestra de que esto es factible y conveniente es el acuerdo existente entre Colombia y Ecuador, por un lado, y entre Colombia y Venezuela, por el otro, para atender la educación de niños y jóvenes awas y wayuú, respectivamente.

- Ciudades no andinas, igualmente predominantemente monolingües castellano hablantes aunque con una presencia cada vez mayor de hablantes de lenguas originarias, producto de la migración. A ello se debe que en ocho ciudades de Santa Cruz y Tarija haya “entre 10 y 20% de inmigrantes [indígenas] o hijos de ellos, que hablan otras lenguas, sobre todo el quechua y, en menor grado, aymara o alguna lengua oriental” (Albó 1999a:45).

Como se ha señalado, los datos consignados en esta sección provienen de la sistematización del Censo de 1992, aunque ahí donde se ha podido, se han hecho referencias a los resultados ya disponibles del Censo de 2001. Es probable que, aun cuando las tendencias aquí descritas continúen siendo las mismas, la situación varíe en los años venideros, dado, de un lado, el contexto legislativo y político-social más favorable a los pueblos indígenas y a sus manifestaciones lingüísticas y culturales y, de otro, si se continúa y profundiza la implementación en el ámbito nacional de la educación intercultural y bilingüe (EIB), en el marco de la aún vigente transformación educativa iniciada en 1994.

Albó (1999b) también ha observado que en los últimos años y producto tanto de la evolución sociopolítica nacional cuanto de los cambios internacionales en materia de legislación referida a las poblaciones étnica, cultural y lingüísticamente diferenciadas, se viene observando una suerte de “retorno al indio”. Tal regreso bien podría confrontarnos con modificaciones sustanciales en cuanto a la demografía étnico-lingüística del país, a partir de la “pérdida del miedo y de la vergüenza” ante la posibilidad de admitir la real filiación lingüística. Esto afectaría sobre todo a la población bilingüe de un idioma indígena y castellano que, en muchos casos, podrían aparecer hoy en los datos censales sólo como monolingües castellano hablantes.

5. Problemática educativa

La baja calidad de la educación boliviana y la ineficiencia del sistema educativo generaron en 1994 la aprobación de la Ley 1565 a la que nos referimos más adelante, y que marcó el inicio del proceso de transformación educativa ahora en ejecución. Entre los problemas que esta reforma buscaba resolver, o por lo menos paliar, estaban los referidos a: una cobertura aún insuficiente e inadecuada, el abandono temprano del sistema escolar por parte de estudiantes mujeres y varones sobre todo en las áreas rurales, una repetición escolar alta y costosa, así como una

tasa aún alta de analfabetismo absoluto e incluso mayor de analfabetismo funcional. A ello se añadía la escasa o nula participación de los padres y madres de familia, y de las propias comunidades en general, en la toma de decisiones sobre la gestión y el quehacer educativos, así como la igualmente escasa o nula pertinencia de los contenidos curriculares que la escuela transmitía, influida por el viejo Código de la Educación Boliviana de 1955, y vigente hasta julio de 1994, que instituyó una educación homogeneizante y uniformizadora en aras de la construcción de una nación boliviana mestiza.

Como se podrá entender, cada uno de estos problemas se magnifican en las áreas rurales del país en las que se concentra la población indígena. Así, en las zonas rurales es escasa la cobertura de la educación inicial (al año 1999, de sólo 38,6% en el ámbito nacional) e igualmente alto el número de escuelas que sólo ofrecen los primeros tres años de la primaria (19,0% del total)¹⁹. Ello obliga a los niños y niñas indígenas ya sea a desplazarse al centro poblado más próximo para continuar sus estudios, con el consecuente impacto económico que tal desplazamiento tiene sobre la economía familiar indígena; a repetir el último grado ofrecido por la escuela de la comunidad varias veces, para por lo menos seguir practicando los rudimentos de la lectura y la escritura, como de hecho ocurre en muchas localidades campesinas e indígenas (cf. Machaca 2003); o, en su defecto, simplemente a interrumpir indefinidamente los estudios a una edad en la que todavía no se ha logrado consolidar las competencias de lectura y escritura en contextos como los campesinos e indígenas, caracterizados por una predominancia de la oralidad y por la ausencia tanto de material escrito como de una real necesidad del ejercicio de la lengua escrita. Todos estos hechos de por sí contribuyen al desarrollo y crecimiento del analfabetismo funcional.

Otro indicador de la acuciante situación educativa de campesinos e indígenas es el referido a las altas tasas de repetición que caracterizan a los contextos indígenas. Estudios realizados en Bolivia (ETARE 1993c) con base en los datos que arrojan las Encuestas Integradas de Hogares, aplicadas en las 10 ciudades principales del país, permitieron afirmar que la población indígena tenía el doble de probabilidad de repetición que la población no-indígena (40% vs. 23%). Si esto se daba en las ciudades bolivianas, en las que, como hemos visto, las lenguas indígenas no tienen la predominancia que ostentan en las zonas rurales del país, imaginémosnos

19 Información proporcionada por O. Murillo, jefe de la Unidad de Análisis del Ministerio de Educación.

cuánto más grave debe haber sido la situación de la repetición entre los estudiantes indígenas que habitan en las comunidades rurales.

Si uno suma a los resultados de la deserción escolar temprana, derivada de la baja e inadecuada cobertura del sistema, los resultados de la repetición escolar, no sorprende entonces que Bolivia mantenga una tasa todavía alta de analfabetismo absoluto y una todavía mayor de analfabetismo funcional. Los datos del Censo 2001, si bien registran una importante disminución del analfabetismo con relación al reportado en el anterior de 1992 (20,0%) dan cuenta de la persistencia de un 13,0% de analfabetismo en el ámbito nacional, aunque es sabido que esta cifra sólo debe considerarse aproximativa pues el censo no mide el analfabetismo funcional sino sólo aquél, de carácter absoluto, que es reportado por la propia población entrevistada. Vale decir, que el número de personas que no sabe leer y escribir puede ser considerablemente mayor. Cabe al respecto destacar que muchos bolivianos que habitan en el medio rural ni requieren ni usan la lengua escrita en la vida cotidiana por la limitada funcionalidad que ésta todavía tiene en tales contextos.

El analfabetismo en las mujeres supera al de los hombres en aproximadamente 12 puntos porcentuales pues el analfabetismo masculino asciende a 6,9%, mientras que el femenino es de 19,3%. En el área rural, el analfabetismo alcanza a un 14,4% de los varones y a un 37,9% de las mujeres. En términos generales, las diferencias son muy marcadas entre el área rural y la urbana; en las zonas rurales el analfabetismo alcanza al 25,7% de la población mayor de 15 años y en las urbanas a un 6,4% de esta población. Al lado de estos datos censales, estimaciones del analfabetismo funcional, construidas a partir de los datos de abandono escolar, dan cuenta de un porcentaje aún mayor que bordearía el 55% (cf. ETARE 1993c).

La mayor reducción del analfabetismo en el período intercensal se habría dado entre la población femenina, la que pasó de un 27,7% en el '92 a un 19,3% en el 2001 (8,3 de diferencia). En este mismo período el analfabetismo masculino se redujo en 4,7 puntos porcentuales (de 11,8% a 6,9%).

Los dos departamentos del país que aún se caracterizan por los mayores índices de analfabetismo –Chuquisaca, con 39% de analfabetismo absoluto, y Potosí, con 38%–, son a su vez los más ‘rurales’ “y aquellos con mayor presencia de monolingüismo en lengua originaria. También sobresalen las tasas de analfabetismo femenino que en la mayoría de los casos son dos o tres veces mayores que las tasas del analfabetismo masculino. La discrepancia de sexo es más aguda en los departamentos de Oruro y La Paz, lo cual nos sugiere un posible vínculo (no comprobado) entre la discriminación educativa por género y la

predominancia de la cultura aymara, pues [estos últimos] son los dos departamentos de mayor concentración aymara" (Luykx y otros 1999:296). En estos dos mismos departamentos, Chuquisaca y Potosí, el 35% y el 76% de los jóvenes, respectivamente, sería analfabeto absoluto.

En un estudio realizado en 1997 se afirmaba que "la 'alfabetización' en la gran mayoría de los casos se refiere a la alfabetización en castellano, pues los proyectos que se han dedicado a la alfabetización en otras lenguas (principalmente aimara y quechua) no han alcanzado a más que 1 ó 1,5% de la población. Además, la escasez de materiales de post-alfabetización en lenguas indígenas sugiere que muchas personas alfabetizadas probablemente recaigan en el analfabetismo por desuso [o funcional]. Por tanto, es de esperar que las zonas de mayor analfabetismo coincidan estrechamente con las zonas de mayor monolingüismo en lenguas indígenas" (*Ibid.*). En la última década, la situación ha evolucionado favorablemente a favor de la alfabetización en lenguas indígenas o bajo una modalidad bilingüe, como lo prescribe la actual legislación educativa.

6. Movimiento indígena y Estado

A lo largo de la historia reciente se ha ido desarrollando en Bolivia una agenda sistémica indígena²⁰, que es a la vez visible e interpeladora de la visión política hegemónica. Ella tiene sus antecedentes históricos en distintos movimientos generados a través de prácticamente toda la historia republicana. Pero es precisamente desde la segunda mitad del Siglo XX que la construcción de esta agenda se sustenta en las reivindicaciones que se plantean desde diversos lugares del país y fundamentalmente desde el mundo aimara, como se describe en el capítulo siguiente.

La plataforma reivindicativa indígena incluye fundamentalmente tres componentes: tierra-territorio, ciudadanía-autonomía y educación. A partir de ella, el reconocimiento y aceptación de la diversidad ya no constituye sólo discurso o ideología, sino una posición política que interpela al actual Estado nacional, a partir de las demandas sobre el fundamental derecho a la dignidad (cf. Jiménez 2003). En Bolivia, en las últimas décadas, tal como ocurre en todo el resto de la América indíge-

20 Según algunos politólogos la "agenda sistémica" recoge los asuntos que la sociedad considera que su gobierno debe asumir; en cambio, la agenda política institucional o de gobierno incluye los asuntos de los que realmente se hace cargo el gobierno en cuestión (Elder y Cobb 1996).

na, la educación intercultural bilingüe (EIB) es hoy también en una de sus partes integrales, y constituye un componente importante en la formación de nuevas mentalidades y visiones sobre las relaciones Estado-pueblos indígenas.

A principios de la década de los '90, la "Marcha por el Territorio y la Dignidad"²¹ (cf. Contreras, A. 1991, APCOB 1994), que llevó a familias enteras desde los llanos amazónicos hasta las punas y el altiplano andino (650 km.), fue el punto culminante de un largo proceso de organización entre muchos pueblos indígenas de tierras bajas. Ello, junto a la presión social interna y la atención particular de organismos internacionales, llevó al presidente constitucional Paz Zamora (1989-1993) a reconocer, inicialmente, cuatro territorios indígenas con sus respectivos decretos supremos²². No obstante, dichos decretos no contaban con una sólida base jurídica; es decir, carecían del respaldo de una ley (cf. Albó 2002b; Lema 2001). Posteriormente, en el gobierno que lo sucedió, el de Sánchez de Lozada (1993-1997), se dio la Ley del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA), que crearía la fórmula de Tierras Comunitarias de Origen (TCO).

Aunque los indígenas todavía no ejercen plenos derechos sobre estos territorios y los enfrentamientos con empresas madereras siguen siendo frecuentes, [éste] fue un hecho muy importante en la historia del movimiento indígena en Bolivia. Uno de sus mayores resultados fue la redimensión del carácter político del problema indígena. En la consciencia política los planteamientos reivindicatorios asumieron una dimensión nacional. El discurso político de diferentes sectores de la sociedad boliviana cambió, integrando la problemática indígena. (APCOB 1994:25)

En ese contexto, otros tres hitos marcaron definitivamente la agenda política boliviana con relación a los pueblos indígenas: la ratificación en julio 1991 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo OIT, de 1989, a través de la Ley 1257; la celebración de los "500 años de Resistencia" en 1992, que puso en evidencia no sólo la capacidad de movilización de los pueblos indígenas en Bolivia, sino también, la arti-

21 La marcha recorrió 800 km. desde Trinidad hasta la ciudad de La Paz. Caminaron aproximadamente 800 personas (hombres, mujeres y niños) de 12 pueblos indígenas diferentes durante 34 días.

22 Los territorios reconocidos el 25.11.1990 fueron: el Territorio Indígena Sirionó; el Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Sécure; el Territorio Indígena Tsimane y el Territorio Indígena Multiétnico. Posteriormente, aún con Paz-Zamora, se reconocieron cuatro más: el Territorio Indígena Yuki; el Territorio Indígena Araona, Territorio Indígena y Reserva de la Biosfera Pi-lón-Lajas; y el Territorio Indígena Weenhayek.

culación continental del movimiento indígena²³; y, la irrupción de líderes indígenas formados en los diversos procesos de EIB, tanto en tierras altas como en tierras bajas, como veremos en los siguientes capítulos.

Después de la primera marcha indígena de 1990, y de la promulgación de los decretos ya enunciados, por 6 años, el Estado no volvió a firmar ningún título más, hecho que generó una segunda movilización indígena en 1996 denominada: "Marcha Indígena por el Territorio, los Derechos Políticos y el Desarrollo". Esta marcha, en cierto modo, puso en evidencia los múltiples problemas que significaba el saneamiento territorial y la definición de las TCO (Lema 1998, 2001); entre ellos se encuentran aspectos como: el desconocimiento del uso diversificado del territorio que tienen los indígenas de tierras bajas, el significado espiritual del entorno natural, en algunos casos la imposibilidad de ampliación de territorios indígenas por estar rodeados de propiedades privadas, la inaccesibilidad a los recursos del bosque por tener territorios discontinuos a causa de las propiedades privadas y la superposición de tierras originarias con áreas protegidas administradas por el Estado.

La Ley INRA de 1996 y su reglamentación, a la vez que demarcaban las TCO, liberalizaban las tierras baldías para integrarlas al mercado. Si bien, la Ley consideraba que las TCO estaban excluidas de la venta y de ser divididas por tiempo perenne, podían ser expropiadas por cuestiones de "interés público" cuando el Estado decidiera destinar un área a "la conservación y protección de la biodiversidad" o a la "realización de obras públicas". La CIDOB logró que la Ley para el caso de superposición, textualmente dijera: "prevalecerá el derecho de propiedad agrícola, ganadera o de la comunidad campesina, pueblo o comunidad indígena u originaria sobre las concesiones, contratos o autorizaciones de aprovechamiento forestal" (2ª Disposición final Ley INRA).

Pese a todas las enmiendas logradas, el 2000 se reiniciaron las movilizaciones indígenas de tierras bajas, reclamando al Estado cumplir con el compromiso de 1990 de entregar títulos de propiedad sobre 20 millones de hectáreas para 34 etnias del oriente y sureste boliviano. Según Marcial Fabricano, ex dirigente máximo de la CIDOB y también ex viceministro de asuntos indígenas, en diez años sólo un 3% de ese total de hectáreas fue transferido legalmente a los indígenas, que en agosto

23 En 1990 se realizó en Quito un congreso continental indígena para tomar posición frente a la celebración que promovían los gobiernos nacionales y el de España, concluyendo que los indígenas debían también celebrar, pero, la resistencia (cf. Albó 2002b).

2001 se encontraban en conflicto por hacer respetar esa propiedad (*El Deber* 26.08.01; *Última Hora* 26.08.01). Al respecto, se ha sostenido que “la disputa por el control de la tierra supone la vieja e inconclusa disputa entre originarios dueños (es decir, indígenas) y los ‘nuevos dueños’, es decir los conquistadores. Como se observa esta contradicción ancestral todavía sigue vigente en el país y es la que, en el fondo, se expresa en la ambigüedad de la Ley INRA, [...] este propio instrumento legal no pudo [...] sancionar el despojo de las tierras, a sus propietarios originarios” (Omar Guzmán, en *Presencia* 25.07.2000). Cabe señalar que este proceso de organización en torno a la titulación de las TCO llevó a los pueblos de tierras bajas a consensuar una plataforma única de propuestas denominada “Plataforma de propuestas de los pueblos indígenas-Bolivia Pluriétnica” en junio de 2000.

En definitiva, los movimientos indígenas a lo largo de la historia han luchado permanentemente por su derecho a existir, desde su particularidad étnica y cultural, la misma que debió ser reconstruida generacionalmente. En Bolivia, en la década de los ‘60 los pequeños movimientos estuvieron directamente relacionados con la crítica a las nuevas formas de pongueaje, por tanto se reclamaba un real ejercicio de derechos y deberes; es decir, ciudadanía. En la década de los setenta, el movimiento indígena relacionaba la categoría clase campesina a etnicidad, y la lucha fue por participación y educación. En la década de los ochenta, la reivindicación más fuerte es por los recursos naturales, educación bilingüe y participación. En los noventa, las preocupaciones indígenas se concentraron en la demanda por tierra-territorio, defensa de los recursos naturales no renovables, dignidad y educación intercultural bilingüe. La primera década del 2000 se caracterizó por la demanda creciente de refundación del país, a través de una Asamblea Constituyente, que, en el marco de un nuevo tipo de democracia y de ciudadanía, asegure mayor participación política indígena en la toma de decisiones, además de la consolidación de la educación intercultural bilingüe como política de Estado, y como herramienta en la construcción de nuevas y mejores relaciones entre todos los bolivianos y bolivianas.

La presencia indígena en el escenario político boliviano logró que en 1994 se modificase la Constitución Política del Estado. Retomando elementos del Convenio 169 (Ley 1257), el país se definió como pluricultural y multiétnico, y respetuoso de la diversidad cultural y lingüística que lo caracteriza. Una nueva reforma constitucional producto de la rebelión aimara de septiembre-octubre 2003, que puso en jaque a la democracia boliviana y al sistema de gobierno vigente desde 1982, ratificó esta condición del país. Hoy se espera que la Asamblea Constituyente

profundice esta visión, desde una perspectiva de complementariedad simétrica indígenas-no-indígenas, como única vía para la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, respetuosa de los derechos individuales y colectivos.

La Asamblea Constituyente marcaría una nueva etapa en el relacionamiento indígenas y no-indígenas, así como en la lectura y entendimiento que el país hizo de la diversidad y la diferencia. Señalaría además un viraje y una ruptura con el multiculturalismo liberal que el gobierno boliviano asumió desde fines de los ochenta y lo largo de toda la década de los noventa y el primer lustro de este nuevo siglo. La democracia multicultural del reconocimiento oficial de la diversidad cultural del país y de las reformas estructurales impulsadas sobre todo durante el primer gobierno de Sánchez de Lozada (1993-1997), en cuyo marco se desarrolló la nueva Reforma Educativa y también la EIB, iría cediendo paso a un nuevo período de reafirmación política de la diversidad y de las diferencias, en el cual representantes de los propios pueblos indígenas buscan refundar el país y acceder al poder. De hecho, cabe destacar que la inevitable convocatoria a Asamblea Constituyente ha sido resultado de marchas, paros y movilizaciones indígenas periódicas que a lo largo de tres años van logrando gradualmente transformar el escenario político boliviano.

A esta demanda de los pueblos indígenas, hay hoy que sumarle también la reivindicación de regímenes autonómicos departamentales, como la liderada por la clase dirigente del departamento de Santa Cruz, en oposición a lo que ellos denominan como el centralismo andino, y la demanda de autonomías indígenas, como la aimara postulada por Felipe Quispe. El período 2002-2005 se ha visto también marcado por estas nuevas reivindicaciones, y el rechazo al centralismo y el sentimiento autonómico ha ido calando hondo en el sentimiento de muchos bolivianos de clase media, sobre todo de la Bolivia oriental. Un manifiesto de figuras políticas e intelectuales cruceños a finales del 2005 planteó con claridad la necesidad de cerrar la etapa centralista, de construir un nuevo país y una igualmente nueva democracia desde las regiones, marco en el cual habría también que apelar a interculturalidad como noción que aglutine al país.

En ese marco de cuestionamiento del sistema político que Bolivia tuvo desde su independencia en 1825 y de un relativo agotamiento del modelo multicultural liberal gubernamental, adoptado de las democracias occidentales contemporáneas, el país hoy discute si se debe continuar o no con el modelo de república unitaria con el que nació o si más bien no ha llegado el momento para imaginar nuevas formas de organización geográfico-política que den mejor cuenta de la diversidad que lo

caracteriza, habida cuenta del deseo de los pueblos y regiones que lo componen de defender su especificidad y de concebirla como fuente potencial de riqueza y no como el problema que la Revolución de 1952 pretendió erradicar desde la visión homogeneizadora de la nación mestiza. La Asamblea Constituyente a realizarse a partir del 2006 será el escenario en el cual esta Bolivia multiétnica y pluricultural encuentre un nuevo cauce político e institucional para construir la ciudadanía intercultural o diferenciada que al parecer los indígenas del país y sus organizaciones anhelan tanto para ellos como para el resto de la sociedad boliviana.

Bolivia, al ser una realidad multiétnica, multilingüe y multicultural debe tener necesariamente en su sistema educativo un factor que desarrolle lo mejor de esa realidad pluricultural y pluriétnica.

La interculturalidad y el bilingüismo tienen relación con la consolidación del sistema democrático, pues la diversidad es parte esencial de la vida política nacional. La educación boliviana, con este enfoque, podrá avanzar en la consolidación del sistema democrático, a diferencia de otras sociedades donde lo étnico es, más bien, un factor de enfrentamiento fratricida entre grupos étnicos de una misma realidad social. No queremos experiencias similares en Bolivia. La incomprensión de la naturaleza pluricultural del país conduce a que los sujetos de la educación, los educandos, tengan conductas de frustración y de rabia contenida, porque la educación no permite desarrollar lo mejor de las personas. La escuela no debe ser lugar de imposición ni de autoritarismo. Por el contrario, la educación tiene que liberar la energía social, individual y grupal de los componentes de la sociedad.

*Víctor Hugo Cárdenas, ex Vicepresidente de la República,
extractos de su presentación ante el Foro Económico del ILDIS, 1994:13.*

Somos pueblos vivos que, a pesar de haber soportado el colonialismo externo e interno por más de cinco siglos, de haber sido despojados de nuestros territorios y de estar sumidos en la marginalidad, hemos sido capaces de resguardar lo más preciado de nuestro pueblo: nuestras culturas, nuestras lenguas y nuestras posibilidades de futuro.

*Froilán Condori, diputado nacional, expresidente del Consejo Educativo
de la Nación Quechua, en López 2004c: 3.*

CAPÍTULO II

Las primeras luchas por la inclusión y las respuestas desde el Estado: De principios del siglo XX a las vísperas de una reforma educativa integral

Hablar de ‘neutralidad’ de la escuela o del ‘apoliticismo de la educación’ es mentir, un intento deliberado de encubrir las verdaderas causas de la crisis educativa, para que en base a premisas falsas se pueda justificar falsas soluciones al problema.

José Quiroga, 1988:13.

La validez histórica de los pueblos indígenas fue desmerecida por la historia oficial y escolar. Quienes pasaron por la escuela están convencidos que el castellano es el idioma de prestigio y no los idiomas nativos. También lo saben quienes no pudieron entrar en el sistema educativo o desertaron del mismo. Se instauró la diferencia de los ‘sabidos y leídos’ frente a los ‘ignorantes y ciegos’. El sistema educativo marcó con fuego que a la escuela se va sin poncho ni ll’uchu. Las niñas deben ir sin trenzas ni pollera. Pero esta desidentificación de vestido va acompañada por una desidentificación mental y cultural. Ha enraizado el concepto de que la escuela enseña. Por tanto, [sólo] quien va a la escuela sabe.

Víctor Hugo Cárdenas, 1991:48.

Nos remontamos a 1895 más o menos, donde ya se planteaba una educación para el pueblo aimara. En ese momento, se planteó una educación clandestina, en 1905 se dio por primera vez el proceso de educación itinerante, luego en 1931 nace la escuela ayllu indigenal de Warisata que Avelino Siñani, conjuntamente con Elisardo Pérez, logran consolidar, y en 1955 el pueblo aimara es protagonista al conseguir se instituya el Código de la Educación Boliviana, que luego se convirtió en un boomerang para nosotros.

Walter Gutiérrez, 2003:3.

Nosotros no somos profesionales, pero hemos estado acompañando la educación con nuestros planteamientos y por eso sí tenemos

idea de cómo debe ser la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Por eso nosotros peleamos por una EIB y logramos que en la Reforma [Educativa] entre nuestra propuesta, así como también logramos que la educación sea participativa.

Froilán Condori, 2005.

Bolivia constituye un caso interesante para el estudio de la lucha en contra de la exclusión y por la reivindicación de derechos civiles, educativos, lingüísticos y culturales indígenas en tanto, como se señaló en el capítulo anterior, se trata de uno de los dos países del continente con mayor presencia indígena de habla originaria. Bolivia es un país predominantemente indígena pero, como en el resto de sus pares latinoamericanos, desde los albores de su vida republicana sus élites apostaron por su homogeneización lingüístico-cultural.

Como lo señalamos en otro lugar (López 1994a y b), desde sus primeros días, en Bolivia la escuela y la educación de las poblaciones indígenas fueron vistas como herramientas destinadas a apoyar el proyecto político-cultural de la minoría gobernante, el mismo que apuntaba hacia la construcción del Estado-nación. La escuela fue así utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas y para incluso intentar *borrar* sus condiciones y características étnicas diferenciadas.

No obstante, por momentos y desde relativamente bastante temprano, hubo excepciones en las que se planteó la posibilidad de una educación diferente y que reconociese la diversidad sociocultural. Tal fue el caso, por ejemplo, de los liberales de fines de siglo XIX que, con apoyo de la población aimara, tomaron el poder en 1899 y, en ese marco, se preocuparon por lograr una mayor igualdad de oportunidades para la población indígena a través de la educación (Calderón 1994). De hecho, en esa época se postulaba la necesidad de una “instrucción obligatoria y gratuita” para la población mayoritaria (*Ibíd.*). Esas ideas impregnarían las primeras décadas del siglo XX, aun cuando no siempre se pusieran en práctica.

A lo largo del siglo XX, tres reformas principales se aplicaron desde el Estado en el sector educación: la primera de corte liberal a inicios de siglo, la segunda de carácter nacionalista tuvo lugar en el marco de la Revolución Nacional de los años cincuenta y la tercera, de mediados de los noventa, enmarcada en el período neoliberal y en el contexto de globalización que ahora experimentamos (cf. Contreras 1999). Entre una y otra hubo, sin embargo, otras modificaciones e intentos menores que cambiaron la estructura del sistema educativo, como ocu-

rrió en 1964 y 1973, pero que no afectaron mayormente las grandes políticas educativas, particularmente en lo que atañe a la atención de la población indígena.

La primera reforma siguió a la revolución liberal y comenzó entre 1903 y 1904, en el gobierno del presidente Pando, luego de la preparación de un proyecto de nueva ley de instrucción pública. En los inicios de esa reforma se envió una misión a Europa, dirigida por Daniel Sánchez Bustamante y en 1907 y 1909 llegaron dos misiones extranjeras al país: una de Chile y otra de Bélgica (cf. Subirats 1984:27). Durante esta primera reforma predominó un afán netamente civilizador en el discurso, desde una comprensión evolucionista de la cultura y bajo el predicamento de poner la educación al servicio de la asimilación del indígena a la cultura dominante del país o lo de que se denominaba como la *vida nacional*, de manera de construir una nacionalidad “fusionando y unificando a la población boliviana” (Calderón 1994:56). Para ello se buscó traer lo mejor de la educación europea al país, incluyendo, por ejemplo, los programas nórdicos de educación física y deportes (cf. Martínez 1999). Bajo este marco civilizatorio funcionó también la primera Escuela Normal de Maestros, creada en Sucre en 1909 desde donde, con apoyo de la misión belga, se formaron los primeros maestros para la educación primaria.¹

No obstante, hubo algunas voces discordantes, como la temprana de Sánchez Bustamante quien, como catedrático de la Universidad de San Andrés, planteó la posibilidad de una educación que partiese de las diferencias socioculturales inherentes al país, llegándose a “[...] sugerir que la educación podía servir para que los diferentes grupos culturales coexistieran armónicamente y que no era monopolio de un solo pueblo o cultura: además, que se debía respetar las tradiciones arraigadas y emplearlas como base en las transformaciones” (Ibíd.). En 1906 se ofrecie-

1 La ex Escuela Normal de Maestros de Sucre es hoy la Universidad Pedagógica Boliviana que desde tiempo busca, sin lograrlo aún, constituirse en el único centro de formación superior de todo el profesorado boliviano. Los maestros y maestras bolivianos se forman en 22 Institutos Normales Superiores, de los cuales 10 preparan docentes para la EIB. La primera escuela normal de Bolivia fue creada el 6 de junio de 1909 y su primer director fue el educador belga George Rouma. Según Plaza y Albó, a partir de Demelas, (1988:170) en sus tiempos libres este educador belga medida los cráneos de indios peones de hacienda como parte de sus investigaciones de darwinismo social. La primera normal para maestros rurales no se formaría sino hasta 1915, en La Paz: la Normal Rural de Umala; y el primer Instituto Normal Superior para maestros de secundaria se creó en La Paz en 1916 (Contreras 1999).

ron incentivos para la apertura de centros educativos particulares para indígenas, y ante la poca respuesta, se crearon entonces escuelas ambulantes de manera de llegar hasta donde ellos se encontraban. Más que escuelas ambulantes, en verdad se trataba de maestros ambulantes quienes debían atender a varias comunidades dispersas en una zona específica. Estas escuelas se habrían inspirado en las unidades educativas que entonces funcionaban en las reservas indígenas estadounidenses y fueron concebidas como instituciones colonizadoras que buscaban transformar la cultura y la sociedad indígena “hasta volverla irreconocible [...]”; la escuela debería ser utilizada para apurar la transición de un estado salvaje y pagano a una vida civilizada en el sentido de los criollos” (Robins 2005:135).

Ya como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, en 1908 y a su retorno de Europa, Sánchez Bustamante, si bien aún interesado en la educación de la población indígena, postularía, como parte de un nuevo Estatuto General de Educación, un modelo de atención educativa que priorizaba el trabajo manual, el aprendizaje del castellano, en tanto “idioma nacional”, el cálculo, la moral y el patriotismo. Empero, fue muy poco lo que se pudo o quiso hacer, en tanto los intereses de la clase dominante de entonces no iban en este sentido y se prefirió contar con una mano de obra iletrada para trabajar en las haciendas. Vale decir, los intereses de la clase dominante, y en particular de los hacendados, tampoco permitieron que el objetivo civilizador y castellanizador se cumpliera. En resumen, “las transformaciones en la educación primaria entre 1900 y 1910 no fueron tan rápidas ni tan profundas como las ideas y planteamientos de los gobernantes liberales de esa época [...]. Los gobiernos de principios de siglo [XX] confrontaron una brecha entre sus propuestas y la realidad que no pudieron salvar plenamente” (*Ibíd.*:72). La acción educativa estatal en contra de las sociedades indígenas y de sus manifestaciones culturales y lingüísticas tendría una contra-propuesta que vino desde las propias poblaciones indígenas, a través de las así llamadas escuelas indígenas. Estas mismas escuelas servirían para una nueva propuesta: la de la Escuela-Ayllu de Warisata que luego serviría a su vez como base para el planteamiento de una nueva propuesta estatal.

En la segunda reforma estatal, producto de la Revolución Nacional de 1952, fue notorio el interés particular puesto en la educación de la población indígena. Sin embargo, en la década de los años cincuenta, por decreto, los indígenas pasaron a denominarse campesinos, para privilegiar su condición de clase y no así su etnicidad. Tal vez a ello se deba que hasta hoy la gran mayoría de indígenas bolivianos de las regiones andinas prefiera para sí el apelativo de campesino antes que la denominación étnica respectiva: quechua, aimara, uru, etc. Las únicas excep-

ciones a este respecto la componen los pueblos del Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos, quienes desde fines de los años setenta y principios de los ochenta se aglutinaron en la entonces denominada Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonía Boliviana (CIDOB), y hoy Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia. También constituyen excepciones las representadas por los líderes y comunidades andinas agrupados en la Confederación de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ).

En ese contexto, el único derecho lingüístico que, en algunos momentos de la historia boliviana, se le reconoció a la población indígena fue el referido a la apropiación del idioma hablado por la minoría en el poder: el castellano. Junto a ello se inició un proceso lento pero seguro de desincentivación del uso de los idiomas nacionales ancestrales pues el país apostaba a su homogeneización lingüístico-cultural.² Para viabilizar el proceso se impulsó la educación rural y se decretó la obligatoriedad de la educación primaria, después de la Revolución de 1952 en la que irónicamente el sector social mayoritario, la población indígena, decidió el triunfo de los insurgentes.

El avance de la escuela en el medio rural en las últimas cinco décadas ha significado, además de la democratización del servicio, el inicio de un proceso de desaprendizaje de las lenguas y culturas indígenas, la consecuente pérdida paulatina de saberes y conocimientos ancestrales y, fundamentalmente, la violación del derecho a la identidad propia y a la diferencia.

A lo largo de este proceso y frente a la marginación a la que estuvo sometida, la población indígena se propuso apropiarse de la escuela y hacer de ella una herramienta que apoyase la construcción de su condición ciudadana, pues, en rigor, lo que reclamaban era ser parte de esa Bolivia que los invisibilizaba, siendo ellos mayoría. En 1950 los datos oficiales daban cuenta que la población indígena boliviana constituía un 64.1% de la población nacional (cf. Albó 1995a).

Algunos estudios llevados a cabo en Bolivia (cf. Claire 1989, Choque, R. et al 1992, Conde 1994) han intentado reconstruir la historia de la relación indígenas-escuela, cuyos inicios se remontan hacia finales del Siglo XIX y principios del XX. En esa época fue la población aimara la

2 No formó parte del proyecto político de entonces construir el Estado-nación echando mano de uno de los medios de significación y comunicación principales del país. Es bueno recordar que en el occidente del país la gran mayoría de la población boliviana, incluidos muchos miembros de la minoría criollo-mestiza y de las familias preclaras y de abolengo, hablaban una de las lenguas indígenas mayoritarias: el quechua o el aimara.

que exigió su inclusión en el sistema educativo, a través de la creación de escuelas de educación elemental destinadas a atender a los niños, niñas y jóvenes de las comunidades rurales, tal como ocurrió también en Puno al otro lado de la frontera boliviano-peruana (cf. López 1988a).

Lo que en esa época se perseguía era la apropiación del castellano y de la lectura y la escritura en este idioma, en tanto estas dos herramientas—castellano y lengua escrita—eran vistas, como a menudo ocurre hasta hoy en la gran mayoría de contextos indígenas latinoamericanos, como mecanismos de ascenso social y de acceso a los bienes y servicios que el Estado ofrece a los sectores hispanohablantes y como insumos necesarios para enriquecer su capital cultural. Tales demandas moldearon las distintas experiencias educativas llevadas a cabo en contextos indígenas y determinaron también el rol mayor o menor que se le reconoció a la lengua y la cultura indígenas en la educación.

Demás está reiterar que, en general, el espíritu que impregnó la respuesta estatal de la mayor parte del Siglo XX se caracterizó por su afán civilizatorio y que la oferta educativa oficial se inscribió en un proyecto mayor que perseguía la construcción de un Estado-nación mestizo, emulando en cierto modo el proyecto nacional mexicano postrevolucionario que, más que respetar las diferencias y buscar la unidad en la diversidad, propugnó el mestizaje como solución al llamado *problema indígena*. En tal sentido, se buscaba amalgamar lo hispano y lo mejor (sic) de lo indígena, aunque, por la asimetría y la opresión históricas, lo que en rigor se buscaba era la asimilación de la población indígena al cauce de la cultura dominante de marcada y fuerte influencia colonial.

1. Demandas y propuestas de educación indígena de principios de siglo XX

En el Siglo XX destacan en Bolivia dos experiencias surgidas, en mayor o menor grado, desde abajo. Estas buscaban responder a las crecientes demandas indígenas de inclusión en el sistema educativo: las escuelas indígenas y la experiencia de nuclearización y de participación comunitaria en el hoy casi mítico Núcleo Educativo Escolar de Warisata.

Las escuelas indígenas

Las escuelas indígenas del Altiplano boliviano se remontan a comienzos del siglo XX y constituyen un hito histórico en la lucha por el acceso al servicio educativo de la población indígena, sea por opción o

decisión comunitaria o por acción estatal o eclesial. La expansión del latifundio en el Altiplano a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX trajo consigo movimientos de resistencia comunitaria que tuvieron como protagonistas a varios educadores indígenas vinculados al movimiento de las escuelas indígenas.

En general, estas escuelas, y en particular aquellas producto de la acción comunitaria, estuvieron vinculadas con el surgimiento de los movimientos indígenas en el país, en tanto dieron cuenta de las luchas de la población indígena por apropiarse de instituciones y herramientas de la sociedad hegemónica que contribuyesen a su emancipación social y a detener el avance del latifundismo criollo (cf. Claire 1989). Las primeras escuelas indígenas nacieron en el marco del movimiento cacical y tuvieron como protagonistas a campesinos aimaras y educadores clandestinos, castigados e incluso muertos por las reacciones de la sociedad hegemónica.

En verdad, las escuelas indígenas deben ser vistas como una forma más de resistencia comunitaria, en tanto y en cuanto la búsqueda de instrucción y la necesidad de apropiarse de la lectura, la escritura y del idioma castellano estaban ligadas a la defensa de sus tierras ante la explotación de que los indígenas de esa época eran objeto por parte de los latifundistas criollos.

Estas escuelas han sido reconocidas como *escuelas clandestinas*, no sólo porque surgieron por iniciativa propia –aunque al amparo de la legislación vigente–, sino y sobre todo porque se instalaban a espaldas de los hacendados y, casi siempre, contra su voluntad.

- (i) Mi padre [decía]: ‘aprendimos clandestinamente, una vez a la semana, una vez al mes, así aprendíamos’. La enseñanza era clandestina, en casas particulares, sin hacerse ver con la gente, así se aprendía. En una ocasión ‘casi fuimos descubiertos’, cuentan... (Choque 1994: 299)

De contrabando les hacíamos educar a los niños, de ocultas, pagando dinero de nuestros bolsillos, vendiendo nuestros productos, así les hacíamos enseñar. (*Ibid.*)

- (ii) Vigilábamos como guardias [...] Desde estos dos cerros se hacía guardia para saber si venían los soldados... Si se divisaba a los soldados, que venían en gran cantidad y como remolinos, avisaban enseguida y gritaban “ya vienen los soldados”, diciendo. (Manuel Murillo, citado en Ticona y Albó 1997:154).

Teníamos harto ganado, que pastoreábamos por las rinconadas... Así cuando se acercaban y se divisaban [los soldados] por las alturas [...] se

nos comunicaba y en ese momento se despachaba a los alumnos. Luego se confundían como si fueran pastores, algunos estaban sentados, algunos miraban sorprendidos, así se disimulaba" (*Ibid.*).

No se tienen datos precisos de cuándo realmente se iniciaron estas escuelas, pero ya en 1920 se encontraban en marcha, como sostiene Félix Layme:

Los indios, de acuerdo a las leyes dictadas y las libertades de enseñanza que ya había desde el gobierno de Montes, deciden tener y mantener una escuela, claro siempre guiada por los caciques. Contratan a un maestro y por ser de lejos es despachado el profesor. Entonces ante tal actitud deciden que sea uno de los caciques el maestro. Es una persona admirable de Qalla, un tal Marcelino Llanqui hijo de Faustino Llanqui, quien vuelve a enseñar en la escuela a sus hermanos indios a leer y escribir en la misma localidad de Qhunqhu". (*Ibid.*:134).

El conocimiento que este cacique-educador tenía acerca de su propia sociedad y su conocimiento del castellano y del funcionamiento de la vida citadina, hicieron de él una figura idónea pues "en sus manos, la educación indígena no corría ciertamente el riesgo de asimilar sin más al sistema" (*Ibid.*:134). No obstante, como afirman Ticona y Albó, la posibilidad de una enseñanza a partir de la lengua materna aimara "no entraba entonces en la imaginación de los propios comunarios" (*Ibid.*). La preocupación de los machaqueños giraba en torno a la defensa de sus tierras y esta necesidad los llevaba a fomentar la apropiación del manejo de los que consideraban eran los instrumentos fundamentales del *enemigo*: el idioma castellano y la lengua escrita. No es raro, por ello, que como ocurrió también en contextos similares (cf. López 1988a) el promotor de estas escuelas en Machaca fuera denunciado y vilipendiado por "insubordinar a la indiada" (AL.EP, 1920, citado en Ticona y Albó 1997:134).

En Jesús de Machaca, la lucha por la escuela es lo que más vivo quedó después de la masacre de 1921.³ En 1926 se fundó una escuela

3 Esta masacre tuvo lugar el 12 de marzo de 1921, cuando desde el cuartel militar fronterizo de Huaqui salieron tropas para descabezar el levantamiento de los ayllus de Jesús de Machaca, producto de lo cual descabezó al movimiento indígena, quemando las casa y apresando o exterminando a los líderes machaqueños, sobre todo a quienes estaban ligados con el proyecto educativo aimara de entonces. El levantamiento de los ayllus mencionado fue producto de la reacción indígena al trato discriminatorio de los hacendados y señores que vivían en el pueblo.

particular en Yawriri, previa Resolución Ministerial. En 1931 ó 1932, Francisco Choque regresaba de la cárcel con el objetivo de darle impulso a una escuela propia. El había aprendido muchas cosas durante su reclusión: “por ejemplo, cómo el indio podría prepararse, para enfrentar a sus enemigos. Volvió con ese pensamiento y en Qhunqhu Liki Liki fundó la escuela, en Khulamarka, que queda allá arriba, había una iglesia y ahí fundó la escuela. Ahí es donde él enseñó, pensando cómo el indio podría hacer frente, cómo podríamos liberarnos de la opresión, de los malditos q’aras, todo eso pensaba. Cómo había sufrido en la cárcel, cómo le habían tratado esos q’aras, cómo le habían visto. Todo esto produjeron en él una toma de conciencia: ‘entonces yo voy a enseñar a mis hermanos’, diciendo... Eso es lo que me contaba mi abuelo” (Testimonio, en Albó y Ticona 1997: 318)

Si en este caso se trataba de responder a la ausencia de atención educativa a partir de la toma de conciencia sobre la importancia de la educación; en otros, como el de Antamarka, la escuela clandestina surgía del descontento de la población con el modelo educativo impuesto años antes por el Estado que sólo buscaba reproducir el status quo. En este ayllu la escuela data de 1898, cuando se creó por acción de los vecinos que ostentaban el poder político en la zona y desde la lógica civilizatoria de la época (cf. Ayllu Sartañani 1993). En ese contexto, los alumnos debían sujetarse a lo que decía el profesor y hablar castellano “pudiendo sin poder” y si algún alumno hablaba en aimara recibía “cada uno un palo en la mano” (*Ibíd.*:196).⁴ Frente a esta situación, los andamarqueños crean una escuela particular dependiente de los ayllus de la región, la misma que “se constituyó en una de las principales reivindicaciones de los comunarios en las primeras décadas de este siglo” (*Ibíd.*:197).

Como se puede apreciar, estas escuelas clandestinas no surgieron como resultado de la voluntad *civilizadora* de la sociedad hegemónica sino más bien como producto de la pugna de intereses entre oligarcas e indígenas y del deseo de los últimos de contar con un espacio social a partir del cual se pudieran canalizar sus reivindicaciones. Las escuelas indígenas clandestinas tuvieron carácter de particulares o privadas en tanto surgieron de la iniciativa de un conjunto de familias indígenas

4 Expresiones recogidas del reglamento oficial de la Escuela de Andamarka de 1898, reproducido en Ayllu Sartañani 1993: 195-6. Respecto del uso de lenguas, este reglamento a la letra dice que: “6°. Todos los alumnos hablarán castellano pudiendo sin poder, si algún habla aimara sufrirán cada uno un palo en la mano, (responderá el mayurista (sic) si socapa, él sufrirá por cada alumno). 7°. El que no obedece a su mayurista (sic) será multado con tres azotes”.

que sustentaron con su propio peculio el desarrollo de la educación de sus hijos (Conde 1994).

Empero, el hecho de que estas escuelas surgieran como particulares no debe inducirnos a error, pues no se trató de un movimiento que recurría a la educación privada por inconformidad con la educación pública o como alternativa a ésta, sino más bien en reacción frente a la indiferencia e inacción estatales o al aparente deseo deliberado de que la población indígena quedase al margen del sistema educativo. Tal como lo refleja el memorial que escribiera en 1928 Santus Marka T'ula, uno de los caciques aimaras del Altiplano, al entonces Ministro de Gobierno. Los indígenas tenían claros sus objetivos y reivindicaciones, el carácter integral de los mismos, así como el papel que a la educación le tocaba jugar en el reconocimiento de sus derechos civiles:

Todos los comunarios indígenas hemos acordado, señor Ministro, formar una sociedad bajo los sanos principios de la legalidad que deseamos y abrigamos los ideales más puros en bien de la patria y principalmente el bien estar (sic) de nuestra raza, porque vernos en la ignorancia y completamente alejados de toda civilización [...]. Los indígenas [...] sólo queremos el respeto a la propiedad, que no nos usurpen nuestras tierras, que existen garantías en los cantones. Para este fin deseamos una sociedad y que en cada provincia y cantón se forme un directorio, compuesto de un presidente, vocales un secretario, un tesorero y que cada socio o comunario contribuya con una cuota mensual y que el tesorero recoja y que este dinero sea para defendernos y *para la instrucción de nuestros hijos y el adelanto de nuestra raza indígena*. (Original existente en el fichero del THOA. Extracto tomado de Conde 1994, nuestro énfasis.)

En rigor, y como se puede apreciar a través de las reivindicaciones planteadas, más que particulares estas primeras escuelas indígenas fueron comunitarias o cooperativas, en tanto emanaban de la decisión de un colectivo –la comunidad o el ayllu– y la propiedad de los establecimientos era también colectiva; más aún es necesario recordar que, en la construcción de las escuelas, la comunidad invertía tanto en los materiales como con la mano de obra requerida, para lo cual se apelaba a las instituciones ancestrales del trabajo colectivo y recíproco. Lo interesante de este movimiento es que, como ocurrió en otras localidades rurales con población indígena en el continente, por lo general, la apertura de estas escuelas fue parte de una estrategia deliberada para forzar al Estado a cumplir con su obligación de otorgar a la población indígena, como a todos los demás ciudadanos del país, una educación pública y gratuita. Y es que la creación de escuelas privadas puede ser vista como parte

de la estrategia *legal* del campesinado (López 1988a) por insertarse dentro de los cánones establecidos por la sociedad hegemónica que en dicho momento no consideraba a los indígenas como ciudadanos del país. Es más, entonces las escuelas públicas instaladas en el medio rural estaban, en su mayoría, dirigidas a atender a los hijos y parientes de los hacendados y de sus capataces y administradores, mas no así a los indígenas que trabajaban en las haciendas.

El funcionamiento de estas escuelas particulares indígenas trajo consigo la reacción en contra de los entonces así llamados preceptores (maestros) criollo-mestizos quienes, al igual que los latifundistas de la época, no veían con buenos ojos la educación de los indígenas. Ello determinó que los pocos preceptores indígenas o de extracción indígena que entonces existían asumiesen la conducción de la enseñanza, bajo la protección y supervisión de los propios caciques o, más adelante, de los caciques-apoderados y/o de instituciones ad hoc creadas por los propios indígenas para organizar y defender su educación. Tal fue el caso del centro Bartolomé de las Casas apoyado por un sector de la Iglesia Católica (*Ibíd.*). “Al nacer del seno mismo de la comunidad y al desarrollarse por la interacción de los intereses contrarios de oligarcas e indígenas, podemos entender que la resistencia indígena restituyera a las escuelas campesinas la función de reproducir la vida y organización del grupo social que las había generado” (Claure 1989:229).

Paralelamente, en las primeras dos décadas del siglo XX, el Estado decidió prestar atención a la educación de la masa indígena, sobre la base de las escuelas indígenas. Así, en el marco de la reforma liberal, la primera a la que hicimos referencia al comienzo de este capítulo, se incluyó el fortalecimiento de la instrucción del indígena. Ello ocurrió a partir de 1906, durante el gobierno del presidente Montes, cuando el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de entonces, Juan Misael Saracho, creó las primeras escuelas para indígenas, bajo el nombre de escuelas ambulantes, que tenían la misión de enseñar el alfabeto y la doctrina cristiana. El nombre de ambulante se debió a que un mismo maestro debía atender dos comunidades separadas por una distancia de cinco a seis kilómetros, alternando su labor por períodos de quince días en cada una. El funcionamiento de las escuelas y la supervisión de los docentes fueron encomendados a los jilaqatas de los ayllus (Calderón 1994). Estas escuelas fueron dotadas de mobiliario, materiales didácticos y maestros seleccionados cuidadosamente (Pérez 1962). Como es de suponer, la orientación estatal iba dirigida a “La formación de indígenas estaba basada en un concepto ‘civilizatorio’ que pretendía castellanizarlos para incorporarlos a la vida nacional. [...] Para dar continuidad a este proceso se establecieron escue-

las permanentes, muchas de las cuales se crearon y desarrollaron por iniciativa de los propios indígenas" (Contreras 1994:487).

Bajo la misma óptica, desde el ámbito eclesial, también se promovieron espacios de educación para indígenas. Entre ellas se encuentran las "Escuelas de Cristo", fundadas en Potosí en 1907 por el franciscano José Zampa e implementadas allí desde enero de 1908⁵ (CEE 1988: 48-49), y las escuelas adventistas que iniciaron sus actividades al comienzo de la década de los años veinte, a partir de las experiencias que esta iglesia había desarrollado antes con población aimara de Puno, Perú (López 1988a). Ticona subraya que estas iniciativas se orientaron, de una manera u otra, a la "civilización" del indio, buscando assimilarlos a la sociedad y cultura dominantes (citado en Albó 1997:133).

Para cerrar este acápite, es menester destacar la diferencia entre estos dos procesos en muchos casos simultáneos, el de las escuelas indígenas clandestinas, surgidas desde la preocupación indígena y enmarcadas en el movimiento cacical o comunitario, y el de las escuelas indígenas ambulantes y luego permanentes, emanadas sea de la decisión estatal o de iniciativas eclesiales. Si bien ambos tipos de escuela apuntaban hacia la apropiación del castellano y de la lectura y escritura en este idioma, las escuelas indígenas clandestinas propiciaban la apropiación de estas herramientas de la sociedad hegemónica para ponerlas al servicio de la defensa de sus derechos civiles y para, de esta forma, reforzar el movimiento indígena de entonces y quien sabe si también para fortalecer su modo de vida. Las escuelas indígenas estatales, por su parte, buscaban la asimilación del indígena a lo que entonces se tenía como vida civilizada; de allí el énfasis que también ponían en la paralela cristianización de la población.

La escuela-ayllu de Warisata

Como se ha señalado, la experiencia de Warisata debe ser analizada en el marco de las escuelas indígenas pues, en rigor, se trata de una

5 Zampa fundó 4 escuelas en los barrios marginales potosinos. Al cumplirse los 10 años del Centenario de la Independencia Potosina, Zampa organizó un Congreso Católico-Obrero, cuyas principales conclusiones fueron: creación de cooperativas, cajas de ahorro, librerías populares y escuelas gratuitas para las clases populares. El presidente Montes lo expulsó del país en 1913. Retornó a Bolivia en 1921 y fundó las primeras escuelas de Cristo rurales. Zampa daba como razón de sus escuelas la erradicación de la ignorancia causa del subdesarrollo y de la explotación (cf. CEE 1988).

innovación que aprovecha mucho de las experiencias que la precedieron. De hecho, Warisata comienza cuando “los nativos contrataron gente educada y dispuesta a dar clases entre gallos y media noche [...] los miembros de la comunidad participaron en la construcción de una escuela, acarreando piedras, mezclando argamasa, erigiendo vigas. Hasta los labriegos de haciendas vecinas se sumaban por las noches a la tarea” (Entrevista a B. Rojas, en BID América 1999:7).

La experiencia del núcleo escolar campesino de Warisata: la “Escuela Ayllu Warisata”, iniciada en 1931 y que se extiende hasta fines de la década de los 40, surge como resultado de la confluencia de intereses del maestro criollo-mestizo Elizardo Pérez, quien estaba imbuido de ideales contrarios al gamonalismo y la opresión feudal, y del cacique y educador aimara Avelino Siñani, quien desde 1917 había luchado por la educación de su pueblo, primero y junto a otros miembros de su familia, desde el ámbito de las escuelas clandestinas, y posteriormente también desde las escuelas indígenas permanentes (cf. Rossi 1995). A ello se debe que Warisata fuera considerada como la síntesis de la resistencia comunitaria de los años anteriores (Claure 1989).

Para Pérez, la educación indígena no debía consistir en el traslado de los estudiantes hasta los centros poblados. Por el contrario, ésta debía estar ubicada “en el ambiente indio, allá donde él [el indio] lucha para no desaparecer” (Pérez 1962:81). Esta, además:

no debe contraerse únicamente al alfabeto sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico; que los padres de familia deben cooperar a su construcción con su propio trabajo y cediendo tierras como un tributo a la obra de su cultura; [así mismo...] la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad y atender al desarrollo armónico y simultáneo de todas las aptitudes del niño en su proceso educativo. (*Ibid.*)

Precisamente, Avelino Siñani, natural de Warisata y pionero de la educación en esa región, cedió sus terrenos para la construcción del local de la escuela ayllu y dirigió su construcción.

La propuesta educativa de Warisata incorporó al currículo contenidos y actividades relacionados con la organización social aimara y con la producción agrícola, pecuaria y artesanal. Por esta vía se intentó hacer de la escuela el centro de la actividad comunitaria y el motor del desarrollo campesino. “La escuela de Warisata, establecida por Elizardo Pérez, trató de reforzar los patrones de la sociedad aimara haciendo de la escuela el centro de la organización comunitaria. La escuela se convirtió [así] en una pequeña fábrica de ladrillos, textiles, y de entrenamiento

agropecuario y agrícola dirigido por los dirigentes de la comunidad" (cf. Salmón 1997:135). Posteriormente, experiencias como éstas trascienden el ámbito de Warisata y se replican en otras localidades del país, a través de la instalación de talleres en la escuela.

El mismo Pérez consideraba que Warisata tenía que dotar a todos los indígenas de "todos los conocimientos para levantarlos en su condición por medio del trabajo y del esfuerzo que producen bienestar y riqueza y elevan la dignidad del individuo" (1992:89). Es evidente que si bien tras esta preocupación, estaba la lucha contra el pensamiento racista hegemónico de la época que veía a los indígenas como flojos e incapaces, también se percibía una vocación mestizante que se traducía en el deseo de incorporar al indígena al mercado, al convertirlo en productor semi industrial y también en consumidor. Para lograrlo, se apuntaba a una escuela activa, que combinara el trabajo en el salón de clases, con el trabajo en el campo y en talleres.

La mayor significación que la experiencia de Warisata tiene para el tema que ahora nos ocupa viene más por el lado de lo intercultural que de lo bilingüe. Warisata se adelantó al actual planteamiento de la interculturalidad en la gestión educativa en tanto postulaba y practicaba lo que ahora se denomina en Bolivia como participación popular en la educación. En lo relativo a lo primero, la Escuela-Ayllu "toma del ayllu indígena su estructura orgánica, su concepción comunitaria y sus valores culturales propios. Se constituye en una unidad de trabajo, productiva y colectivista. Su fin último, la liberación india y el restablecimiento de la cultura andina destruida por la colonización europea" (Quiroga 1988:16). En cuanto a lo segundo, en Warisata se instauró el Parlamento de Amautas, un consejo de sabios indígenas aimaras que participaba de la toma de decisiones de lo que se hacía en la escuela o a quienes se consultaba respecto de lo que allí debía ocurrir: "el parlamento amauta administra la escuela, critica las labores, las fiscaliza, sugiere formas de actividad, denuncia y en todo hace de tribunal y de centro de irradiación dinámica para la creación" (Pérez 1995:32). Recuérdese que ya antes, durante los gobiernos liberales de la primera década del siglo XX, se había encomendado a los jilaqatas de los ayllus supervisar la educación e incluso evaluar al docente.

Desde esa misma óptica, al plantear el sistema nuclear intentó generar un modelo de gestión educativa que aprovechara las formas de organización social andinas, basándose en la estructura del ayllu y la marka aimara. Así como la marka reunía a varios ayllus, el núcleo escolar debía también reunir a escuelas ubicadas en cada uno de estos ayllus. Desde esa perspectiva, Warisata, la escuela central, era el centro educativo

completo para toda la marka y en ese sentido atendía o ejercía su radio de acción sobre otras escuelas seccionales, ubicadas en otros ayllus (cf. Schroeder 1994:149-150). Es por ello que fue considerada como una “verdadera ‘escuela de indios’: una escuela que no sólo había sido erigida para los indios, sino que al mismo tiempo estaba incorporada al tejido social tradicional de las comunidades indias y se encontraba conectada a la organización administrativa [...] de los indios” (*Ibíd.*:150).

No parece, sin embargo, mucho lo hecho en cuanto a la utilización del aimara en la educación (cf. Albó 2004; Plaza y Albó 1988), salvo tal vez en lo referente al uso informal de esta lengua en el contexto escolar y a su empleo en la iniciación a la lectura y escritura, en tanto, tenemos noticias que, al otro lado del Lago Titicaca, en Puno, maestros que interactuaron con Pérez y que mantuvieron vínculos estrechos con Warisata desarrollaron cartillas básicas bilingües para la alfabetización de niños y adultos aimarahablantes (cf. López 1988a). No contamos, sin embargo, con mayores evidencias que den cuenta de este hecho en el caso boliviano, salvo la mención a que Avelino Siñani utilizaba palabras aimaras junto a las del castellano cuando alfabetizaba a sus hermanos (Rossi 1995).⁶ No queda claro si ello ocurrió en el contexto de las escuelas indígenas clandestinas que precedieron a Warisata o si en este último contexto. Plaza y Albó (1988:170) son más categóricos al afirmar que Elizardo Pérez “no captó la importancia de la educación en lengua materna. Su meta y su medio de enseñanza era el castellano”. Schroeder (1994) afirma, sin embargo, que el aimara era utilizado en Warisata como vehículo de educación y Layme (2004), aunque sin dar referencias exactas como el autor anterior, comenta que la educación allí era bilingüe, para que los idiomas nativos no se perdiesen. Por su parte, Plaza (1994:15) es de la opinión que en Warisata “la cuestión lingüística se reduce a un bilingüismo instrumental, es decir el uso del aymara para facilitar la comprensión”.

Según algunos, Pérez bebió de las seminales propuestas de Tamayo que nunca se pudieron implementar por la fragilidad política del momento (cf. Schroeder 1994), aunque la visión de Tamayo respecto del

6 “Con ayuda de un texto abecedario enseñaba a formar palabras con los nombres de los productos del lugar. Sabía dar tareas a sus casas, para que los niños aprendan a pronunciar bien algunas palabras, tanto en aymara como en castellano. Avelino Siñani nunca quiso que se olvidaran de su propia lengua, su propia costumbre, sino pensaba que todos sus hermanos lleguen a aprender otras cosas: como seres humanos tienen derecho a conocer otras nuevas cosas” (Siñani 1995: 46).

indígena era no sólo paternalista, como pudo haber sido también la de Pérez, sino además contradictoria. Por un lado, reclamaba la necesidad de construir una pedagogía nacional, sobre la base de las tradiciones culturales ancestrales (cf. Subirats 1984:27), y, por otro, por momentos se mostraba tan estigmatizadora y denigradora de lo indio como la que caracterizó la reflexión de principios de siglo de la cual él formó parte.⁷ Recuérdese también que Warisata se nutrió del pensamiento indigenista de la época, para posteriormente también retroalimentarlo con una experiencia exitosa de colaboración entre indígenas y no-indígenas, que conllevó a la virtual aceptación y apropiación de una institución ajena: la escuela.

Las experiencias de Warisata fueron rápidamente replicadas en otras localidades de la zona rural boliviana, en las cuales se crearon núcleos escolares. Entre ellas destacan comunidades y regiones aimaras y quechuas como Jesús de Machaqa, Qhunqhu, Siwinkani, Caiza, Llica, Canasmoro y Mojocoya. En el oriente del país dos de los núcleos inspirados en Warisata fueron el de San Antonio de Parapetí y el de Casarabe.

En Jesús de Machaqa, la primera escuela oficial de 1937 estuvo estrechamente vinculada a la de Warisata. El núcleo indigenal de esa zona fue fundado en la frontera de los doce ayllus, Sullkatiti Qhunqhu, el 30 de mayo de ese año⁸. Antes, Pérez había ido al cabildo de Jesús de Machaqa a presentar la experiencia de Warisata y había sido escuchado por 24 representantes de los 12 ayllus. Luego, una delegación de 27 autoridades indígenas visitó Warisata, donde fueron recibidos por el Parlamento Amauta, que en gran asamblea les hicieron conocer todo el trabajo y lo que llegó a significar para ellos la construcción de su escuela. Al retorno de las autoridades a Machaqa, “en gran asamblea el cabildo resolvió por unanimidad, y previa autorización de las doce comunidades, cooperar material y moralmente a la construcción de la escuela central” (Pérez 1962: 257).

Años más tarde, en algunos de los lugares a los cuales se extendió la experiencia de Warisata se abrieron escuelas normales para formar maestros rurales, como en la propia Warisata. Esto también ocurrió en Caiza, Llica⁹ y Canasmoro. La fundación de estas normales fue el resultado del

7 Tamayo escribió que el indio se caracterizaba por “... una inteligencia secularmente dormida. En medio de las magníficas condiciones morales que han caracterizado siempre la historia del indio, se encuentra siempre una *deficiencia de organización mental y la falta de un superior alcance intelectual. La verdad es que el indio ha querido siempre y ha pensado poco*” (1910: 153, mi énfasis).

8 Consejo Educativo Jesús de Machaqa, Primer Congreso Regional de 1998

9 La Escuela Normal de Llica, hoy dependiente del Instituto Normal Superior “Eduardo Avaroa” de Potosí, en calidad de unidad académica del

descontento con los maestros formados en las escuelas normales urbanas, aun con aquellos de extracción indígena: "Pérez no estaba satisfecho. Aunque los maestros en su escuela eran de origen indígena, provenían de la clase media y tenían dificultades para relacionarse con los estudiantes campesinos. Esto llevó a Pérez a fundar [...] una nueva escuela [...] para capacitar a maestros indígenas para estudiantes indígenas" (Entrevista a B. Rojas, en BIDAmérica 1999:7). Bajo esas premisas, la formación docente constituía la etapa culminante de la preparación escolar, y venía inmediatamente después de concluir la educación básica.

En 1936 el sistema nuclear logró reconocimiento oficial en el país; y para 1940, se contaba con 16 núcleos escolares en distintas localidades del país, con un número igual de escuelas centrales y de 63 seccionales (Schroeder 1994). Entre estos núcleos, como se ha señalado, se incluía el de Casarabe, ubicado en el Departamento del Beni, que atendía a población sirionó.¹⁰ Como en el caso de Jesús de Machaqa, la instalación de cada uno de estos núcleos fue precedida por visitas de observación a Warisata. Ese mismo año, Warisata atendía a 22 escuelas seccionales con un total de 1000 alumnos y 22 maestros (*Ibíd.*).

Warisata también contribuyó al desarrollo del pensamiento educativo boliviano y latinoamericano, en general, al incorporar la organización de escuelas en núcleos o en agrupaciones de ellas, en las cuales la escuela con mejores condiciones asumía la centralidad organizativa y apoyaba el desarrollo de las otras de su entorno e integrantes de lo que hoy reconoceríamos como red. El sistema nuclear buscaba responder al tipo de educación que, según Pérez, necesitaba la población indígena y, por ello, a través de las escuelas seccionales intentaba llegar hasta las comunidades indígenas en las que antes no había escuelas, al menos para ofrecer los primeros tramos de la escuela primaria. La escuela central, por su parte, estaba equipada con talleres para trascender la alfabetización y ofrecer la educación técnica por la que optó Warisata. El sistema de núcleos fue posteriormente implementado en el Perú, en Puno y Cuzco, y luego extendido a otras zonas rurales de este país como también a otros países como Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y

mismo, como el Instituto Normal Superior de Warisata, forma docentes de EIB, con apoyo del Proyecto de Institutos Normales Superiores de EIB (PINSEIB) que coejecutan, en el marco de la Reforma Educativa, el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

10 Plaza y Carvajal (1994:171) recogen información respecto que en Casarabe, en 1937, se fundó una Escuela Indígenal por cuenta del Estado.

México. Fue precisamente en este último país que a Pérez le tocó reproducir su sistema en uno de los estados mexicanos (Schroeder 1994).

La expansión del sistema, sin embargo, tendría lugar cinco años después que la experiencia de Pérez y Siñani en Warisata hubiese concluido. En 1945 los ministros de educación de Bolivia y Perú, My. Jorge Calero y Dr. Luis E. Valcárcel, suscribieron en Arequipa un convenio binacional referido a la educación indígena. Posteriormente ese año en Warisata se realizó una conferencia internacional sobre los núcleos escolares campesinos. En 1946, en la Granja Salcedo de Puno, se dictaría el curso para supervisores de núcleos escolares campesinos para maestros de Puno, Cuzco y Bolivia (cf. López 1988a). A partir de entonces y por varios años más los dos países siguieron trabajando juntos en la ampliación de la educación rural bajo un predicamento compartido: formar “antes que artesanos, trabajadores para las industrias agrícolas, ganaderas y sus derivados [... en la medida que se buscaba] propender por todos los medios posibles a arraigar al campesino en su medio ambiente en evolución, impartándole una educación e instrucción orientadas a dicho fin para evitar el despoblamiento del campo y la congestión demográfica de las ciudades” (Primer Reglamento de Warisata de 1945, citado por Aparicio 1955:211)¹¹

Diversos factores debilitaron la labor de Pérez y Siñani e incidieron en la conclusión de la experiencia de Warisata: la Guerra del Chaco (Contreras 1999); la reacción de los latifundistas de la época que vieron con preocupación el desarrollo de un modelo educativo que reconocía el poder local y que podría contribuir al empoderamiento de la población indígena (cf. Claire 1989), tal como ocurriera años antes con las escuelas indígenas; y los celos de los propios colegas de Pérez, tal como él mismo lo relatara (Pérez 1992).

La Guerra del Chaco (1932-1935) interrumpió el normal desarrollo de Warisata que había sido fundada sólo un año antes. Indígenas y maestros fueron reclutados para ir a la guerra y sus hijos debían dejar la escuela para atender las tareas agrícolas (Contreras 1999).¹² En rigor, esta confrontación determinó un gran retroceso para todo el sistema educativo nacional (Berríos 1994).

Por su parte, las acciones llevadas a cabo en Warisata merecieron la reacción en contra de los más diversos sectores de la sociedad boliviana,

11 Aparicio, Guillermo. *Educación fundamental*. Cuzco: Editorial Garcilaso, el que su vez es citado por López 1988: 312.

12 Se estima que más de 50.000 soldados bolivianos, en un alto porcentaje indígenas, murieron en el campo de batalla.

comenzando por los hacendados que circundaban el lugar escogido para la escuela (cf. Pérez 1962). En rigor, como lo señalara el propio Pérez en el recuento de su experiencia, el lugar donde se había instalado la escuela no era más que “un centro latifundista donde no llegaban a una decena los indios libres, esto es los pertenecientes al Ayllu” (*op. cit.*:73). Los demás estaban al servicio de los hacendados de la zona y, como en el caso de las escuelas indígenas, los gamonales de la época vieron la educación de los indígenas con temor. Y no les faltaba razón pues la organización de los indígenas alrededor de la escuela y sus problemas y necesidades generó, posteriormente, formas de organización sindical que cuestionaban el status quo, hecho que agudizó el temor y la reacción de los latifundistas en contra de las escuelas y sus maestros, cuando el presidente boliviano que alentó este experimento falleció en 1940 (Schroeder 1994).

Apenas se percatan las clases dominantes de la peligrosidad de la experiencia de Warisata para los intereses del gamonalismo, deciden acabar con ella a través de la represión política y mediante la desnaturalización de su concepción original. Rafael Reyeros que funda la Escuela Rural ‘Utama’ en Caquiaviri, pretende sustituir ‘la escuela-ayllu’ por la ‘escuela-marca’ que busca incorporar al indio a la sociedad boliviana a través de la castellanización, eliminando la servidumbre, pero también la tradición indígena. Vicente Donoso Torres postula una escuela campesina de tipo urbano para formar ‘bolivianos’ y no ‘indios’, considerando a la Educación Campesina como simple extensión de la Educación Urbana, busca reforzar la discriminación social y la servidumbre feudal. (Quiroga 1988: 36)

Como se puede colegir, además de todo ello, contribuyeron al fin de Warisata los celos de otros educadores bolivianos que vieron con preocupación el avance de Pérez en Warisata y la dimensión internacional que su obra alcanzaba. Recuérdese que fue el propio gobierno boliviano, que influido por algunos de estos maestros y por sus intrigas, creó un “Tribunal investigador” para enjuiciar el trabajo que se desarrolló en este pionero núcleo escolar (cf. Pérez 1992). Al respecto, Tomasa Siñani, hija de Avelino, en una semblanza de su padre, recuerda que, “un sábado 30 de enero de 1941, llegaron a la escuela de Warisata los señores Vicente Donoso Torres y Max Byron. Reunieron a la gente para hacerles conocer cuáles eran sus propósitos y los del gobierno: lo primero que hicieron fue criticar el haber alzado ‘edificios de dos pisos’, cuando según ellos, las escuelas para indios debían ser de un piso. Después manifestaron que todo estaba mal hecho y que ellos castigarían a los responsables, especialmente a Avelino Siñani y Elizardo Pérez: que todo debía

comenzar de nuevo” (Siñani 1995:50). Al respecto, el propio Pérez, refiriéndose al intento de eliminación del parlamento de amautas, manifiesta que “[...] posteriormente la escuela pierde su brillo por la acción negativa del Consejo Nacional de Educación [...] y en nombre de una intervención que el tiempo llenará de vergüenza a quienes permitieron ese crimen; creyeron echar a los amautas de la escuela privándoles de sus salarios de trabajadores, pero los amautas no la abandonaron, pues están unidos en ella por el espíritu y no por el estómago, como los usurpadores” (Pérez 1995: 33).

Directores y maestros de las escuelas indias fueron despedidos sin previo aviso y perseguidos, las escuelas saqueadas y destruidas. Los mayores enemigos de Pérez ocupaban los puestos más influyentes en el ministerio de educación, y modificaron la legislación que hasta ese momento se había establecido acerca del complejo de la escuela nuclear. Incluso los alumnos de las escuelas indias fueron perseguidos, encarcelados, azotados y sancionados con multas. En Casarabe, una escuela nuclear que se dedicaba preferentemente a la educación y civilización de tribus indias primitivas (sic), en la zona selvática de Bolivia, a los ‘salvajes’ se los torturó de la manera más cruel hasta diezmarlos, de manera que de 350 alumnos escasamente 8 sobrevivieron. (Bauer-Stimmann, 1971: 118)¹³

Pese a todo ello, Warisata es un elemento constitutivo del imaginario socioeducativo boliviano y aún hoy se habla de las experiencias, reales o idealizadas, que allí se llevaron a cabo. Parte de su atractivo tiene que ver, de un lado, con un adecuado engarce entre la estructura social tradicional y la organización escolar, en la gestión democrática de la educación, al crear el Parlamento de Amautas y al involucrar a padres y maestros en la toma de decisiones escolares, así como también con la recuperación de algunos conocimientos y saberes indígenas y su incorporación al currículo escolar. Son pocos los que dejan en claro que esta iniciativa no fue en paralelo ni se propuso la recuperación y revitalización del idioma aimara y su incorporación a la escuela y al aula como idioma de educación. Tampoco es usual que se ponga sobre el tapete el hecho de que Warisata recibiese atención estatal. En verdad, este modelo de gestión compartida, entre la dirigencia indígena y funcionarios gubernamentales como Pérez, contribuyó a que el Estado boliviano pudiese llegar con mayor facilidad y a menor costo a un número importante de comunidades rurales e incluso hasta los lugares más alejados del país,

13 Bauer-Stimmann, I. 1971. *Der sozialistische Staat der Inka*. Hamburgo. Citada por Schroeder, 1994:153.

de ahí la aceptación gubernamental de la que gozó y el interés que despertó en distintos países de la región.

Empero, el interés gubernamental en Warisata parece haber ido más allá. Un estudio reciente (Brienen 2005:140) destaca que:

como demuestran el apoyo y el continuo interés en el experimento, los planes e ideales de la escuela no eran del todo extraños a los personeros del Estado, como a menudo se presume. De hecho, la división oficial entre un currículum indígena y uno urbano había sido definida en el casi olvidado *Estatuto para la educación de la raza indígena* de 1919 que estipulaba esencialmente los mismos principios delineados por Pérez y sus colegas en Warisata en su famosa *Declaración de los Principios de la Escuela Campesina* (1934). Este último documento formulaba la misma diferenciación entre ‘educación formal y académica’ para las clases urbanas y las clases no indias, por un lado, y una educación práctica basada en la experiencia y antecedentes culturales de los pueblos indígenas, por otro. En realidad la lista de materias de las escuelas indígenas era muy similar a la planteada por Pérez y Siñani, las que se concentraban principalmente en la agricultura y arte y artesanía aplicadas.

Quien sabe si también la fascinación por Warisata no se derive del hecho de que, en mucho, se trató de un trabajo de co-gestión, o “en yunta”, entre un criollo sensible y comprometido con la causa indígena, Pérez, y un aimara preocupado por el bienestar de su pueblo, Siñani, pues se trata de un momento histórico en el cual se consideraba al mestizaje como la mejor salida para el así llamado “problema indígena”, ideología aún compartida por muchos intelectuales y políticos bolivianos. No hay duda alguna, sin embargo, que fue Pérez quien ideó e implementó muchas de las ideas y propuestas que se pusieron en marcha en este núcleo campesino (cf. Pérez 1992), aunque inspiradas en el movimiento en pro de la educación que Siñani había generado en la zona.

Tal vez a esta colaboración criollo-indígena se deba la singular apropiación colectiva y reconocimiento que Warisata ha merecido por parte la historia oficial boliviana, como el caso por excelencia de educación indígena o campesina, desconociéndose claramente todos los movimientos educativos indígenas de las primeras décadas del siglo XX y, en particular, las escuelas indígenas clandestinas de mayor arraigo en la dirigencia y entre las propias comunidades campesinas de entonces. Conde (1994), al recoger la historia de las escuelas indígenas desde su condición de profesional aimara, así lo reclama, sin desconocer los obvios méritos que Warisata tuvo para su tiempo. Hasta hoy Warisata persiste en el ideario nacional como una de las mejores experiencias de educación indígena surgidas e implementadas “desde abajo”, a sabiendas

que Pérez no fue indígena y que sin su participación, sus ideas y sus contactos, tanto en el país como en el extranjero, la situación de la escuela de Warisata probablemente hubiera sido otra.

Aun cuando sea hasta hoy habitual referirse al equipo Pérez-Siñani, es importante destacar la autoría del primero en cuanto a lo pedagógico. De hecho, el libro que Pérez escribió en las décadas de los '60 sobre su experiencia en Warisata constituye una suerte de autobiografía en la cual relata cómo imaginó y llevó a cabo la experiencia, incluyendo la descripción de algunos de los problemas que experimentó con la propia población local –léase indígena– que no comprendía sus planteamientos (cf. Pérez 1992). Al respecto resulta útil recordar que Pérez fungió de Director de Educación Indígenal, del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, durante el gobierno de Busch (en 1937) (cf. Dandler y Torrico 184:146), así como también que, en 1931, en los albores de su trabajo con Siñani, el recibió el encargo del Ministro de Educación de entonces, Bailón Mercado, para crear una escuela Modelo de Maestros Indígenas, “marco en el cual se desarrolló la experiencia de Warisata” (cf. Subirats 1984:27).

Lo que se debe reconocer a Elizardo Pérez fue su capacidad de leer el contexto, de escuchar y aprender de Avelino Siñani y de tantos otros amautas para desarrollar una propuesta pedagógica como la de Warisata. No cabe duda alguna que sin el trabajo previo realizado en varios lugares de esa región por Siñani y algunos de sus parientes, ya sea en escuelas clandestinas o en escuelas indígenas oficiales, Pérez no hubiese podido avanzar por sí solo (*Ibid.*).

Finalmente, es menester recordar que los avances de Warisata y la expansión de sus iniciativas hacia otras localidades del país contribuyeron también a la formación política de la población indígena. Resulta ilustrador a este respecto incluir dos testimonios recogidos por Dandler y Torrico (1984:140), el primero de un campesino y el segundo de un exhacendado de la región de Cochabamba, cuando indagaban sobre el Congreso Nacional Indígena de 1945 y la rebelión campesina de Ayopaya de 1947:

- (i) Nos dimos cuenta que las cosas cambiaban durante el gobierno de Busch [1937], cuando los periódicos y alguna gente tenían artículos y folletos que hablaban a favor de los campesinos. Una vez cuando llevábamos a lomo de mula la papa a la casa del patrón en Vinto, unos amigos nos leyeron los periódicos sobre los decretos de educación. Pero el patrón nos castigó con su látigo porque estábamos cerca de la estación del ferrocarril hablando con otros campesinos. Era muy difícil enterarnos sobre Busch y sus decretos y promesas porque los patrones y administradores no querían que hablemos con los del valle o del pueblo [...]

También estaba prohibido leer los periódicos en la hacienda. Además, muy pocos colonos sabían leer y por eso teníamos que hablar con la gente del valle. En Morochata la gente nos trataba como pongos y animales. Después de todo [a pesar de] lo que oímos sobre estos decretos y promesas nadie nos ayudó y por orden del patrón fuimos tratados más cruelmente que nunca... Pero ya por esa época empezamos a defendernos como hombres.

- (ii) Los campesinos “envalentonados” por un gobierno que les ofrecía promesas y gente que promovía escuelas indígenas, abogados, políticos y proselitistas sindicales, y hasta administradores y mayordomos de hacienda resentidos, comenzaron a agitar entre la “colonada” contra los patrones.

Plaza y Albó (1988: 171) destacan que los esfuerzos de educación rural desplegados en el país, aunque pocos, fueron “interesantes por ser un desafío a la educación [y política] elitista del pasado. En Uncureña, por ejemplo, [...] la escuela, el primer sindicato capesino, la lucha por la tierra, y las actividades productivas asociadas nacieron simultáneamente. Y, cuando pocos años después, los colonos recuperaron las tierras, la escuela no sólo enseñaba a los niños sino que era el centro de formación sindical de sus padres. También allí se enseñaba en castellano pero se llevaban a cabo eventos sociales (como sociodramas) de fuerte contenido social en quechua”.

Como nos lo sugieren estos datos, y como también lo veremos más adelante, esta época se caracterizó también por la efervescencia de demandas indígenas y de iniciativas de apropiación de la escuela y de inserción en el sistema escolar vigente. Por entonces, lo que la población indígena buscaba no era otra cosa que la conquista de aquellos elementos culturales que hacían al capital cultural mínimo necesario para estar en condiciones ya sea para defender sus derechos civiles y de defenderse del despojo de sus tierras o para formar parte de la llamada *vida nacional*: hablar castellano y leer y escribir en esta lengua.

2. Las propuestas desde el Estado

Si bien en un momento las escuelas indígenas y la propia experiencia de Warisata merecieron el interés y cierto apoyo del entonces incipiente sector educativo estatal, éstas fueron cerradas en el momento en el cual los funcionarios gubernamentales se percataban del avance en la toma de conciencia indígena y de los conflictos que surgían a par-

tir de los intereses reales de los hacendados o cuando eran presionados por ellos. En ese proceso, muchos maestros rurales se alinearon con los hacendados en tanto compartían intereses de clase. No obstante, y como veremos más adelante, es a partir de la experiencia de las escuelas indígenas y de Warisata que en el país se asumen los núcleos escolares campesinos y la educación rural como política estatal. Si bien esto pudo constituir un avance, aspectos como el de la participación comunitaria en la educación fueron tergiversados y, con la complicidad de algunos maestros, el antiguo Parlamento de Amautas de Warisata se redujo a la figura de las juntas de auxilio escolar del Código de 1955 que, como su nombre lo precisa, intentaron poner al campesinado al servicio de la escuela y no al revés. Y es que, en rigor, las innovaciones planteadas por Siñani y Pérez fueron modificándose y *adecuándose* a las nuevas circunstancias en la medida que se difundían, replicaban y pasaban a formar parte de las políticas nacionales.

Sin embargo, y como se señaló líneas arriba, sería sobre todo en esta etapa que la experiencia warisateña resonaría más internacionalmente por la noción de los núcleos escolares campesinos, aunque estos hubiesen perdido su entronque con la dinámica sociocultural indígena y se hubieran reducido a una estrategia administrativa y de gestión del sistema educativo nacional.

Empero, la demanda por la educación había ya logrado instalarse en el ideario de los campesinos y de los indígenas que entonces demandaban su reconocimiento como ciudadanos, en épocas en las que parlamentarios bolivianos denunciaban la “existencia de reglamentos que [...] prohibían el tránsito libre de ‘indígenas’ por algunas calles y plazas de La Paz y otras ciudades” (Dandler y Torrico 1984:151). Así en el Congreso Nacional Indígena de 1945, al cual asistió el presidente de la república de entonces, el reclamo por la educación, junto a otras demandas como la relativa a la tierra, cobró particular importancia (cf. Dandler y Torrico 1984). Para ilustrarlo, nos remitimos al manifiesto de dieciocho demandas producto del congreso regional campesino de Sucre de 1944, preparatorio del nacional de un año después. En ese manifiesto se consideraba demandas como:

[La] Creación del Patronato Nacional de Indígenas, *fomento por el Estado a la alfabetización indigenal*, abolición del ponguaje, recomendar a la Convención Nacional (Legislatura) la creación de un Código Agrario, restitución de las Fiscalías provinciales, creación de Oficinas Jurídicas en las ciudades para la atención gratuita de asuntos indigenales, revisita general de tierras para establecer la legalidad de los títulos de posesión de las tierras de comunidades y latifundios, revisión por una comisión especial de los juicios

de despojo de tierras elevadas por comunidades contra las haciendas que están archivadas en juzgados, creación de Inspectores de Trabajo Indígena a cargo del Ministerio de Trabajo, creación de brigadas sanitarias para atender a la población rural (*Los Tiempos*, Cochabamba, Abril 5, 1945, énfasis mío, citado en Dandler y Torrico, 1984:148).

Por dicha época e incluso desde antes, algunos partidos políticos bolivianos habían hecho suyas las demandas indígenas y habían tomado posición sobre ellas. Así, el Partido de la Izquierda Revolucionaria, de orientación marxista, postuló ya en 1941 la necesidad de una vasta acción del Estado para brindar servicios educativos a la población indígena, marco en el cual consideraban la necesidad de “la enseñanza intensiva de la lectura y escritura a los indios quechuas y aymaras en sus idiomas nativos” (cf. Dandler y Torrico op. cit.:150).

Desde la década de los cincuenta, las propuestas del Estado en educación se materializaron a través de dos modalidades: aquellas que emanaron como parte de una política estatal de cobertura nacional, fuese o no en respuesta a demandas sociales o a coyunturas específicas, o desde proyectos y programas focalizados que se ejecutaron a solicitud del Gobierno Boliviano o de conformidad con éste. Entre éstos destacan, por una parte, la Reforma Educativa producto de la Revolución Nacionalista de 1952 y, por otro y casi a las postrimerías de la vigencia de la misma y luego de otra reforma de menor cuantía impulsada por Banzer, cuando fue ministro de educación en el gobierno del Gral. Barrientos, el desarrollo de varios proyectos piloto de educación bilingüe y, más adelante, de educación intercultural bilingüe.

La reforma educativa nacionalista del 55

La educación fue considerada por la Revolución Nacional como un mecanismo necesario para la reconstrucción del país, en general, y como herramienta del desarrollo económico y social, en particular. En ese marco, se dictó en 1955 el Código de la Educación Boliviana que entre sus principios destacaba el papel liberador de la educación y por medio del cual se buscó extender la educación a las mayorías indígenas y campesinas que habían permanecido excluidas de ella.

La educación rural se basaba en una orientación predominantemente técnica, a partir de una educación fundamental de amplia cobertura que priorizaba la castellanización, la lectura, la escritura y la aritmética, tal como se explicita en cuatro artículos del Título XI del mencionado código. En lo que respecta a la enseñanza y uso de las lenguas indígenas

en la educación, se prescribía el uso de las lenguas vernáculas pero únicamente para la etapa inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura, pues después el énfasis estaba puesto en la castellanización de la población. Nótese, además, que el castellano debía enseñarse lo más rápidamente posible y que los alfabetos con los que se debían escribir las lenguas indígenas debían guardar “la mayor semejanza posible” con el alfabeto castellano” (Art. 115). Es necesario reconocer que el artículo comentado circunscribía este uso transitorio de la lengua indígena sólo a la alfabetización de adultos, pues se suponía que la apropiación de la lengua escrita por parte de los niños y niñas debía ser mediada directamente por el castellano. Nótese al respecto que al abordar este asunto en el artículo 120 no se hace referencia alguna a las lenguas originarias.

Artículo 115.- La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano, como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto se adoptarán los alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano.

Artículo 118.- El Estado dedica preferente atención a la educación fundamental campesina que comprende a la mayoría del pueblo boliviano, privada hasta hoy de los beneficios de la enseñanza, marginada de la técnica, de la economía monetaria y del ejercicio efectivo de sus derechos políticos.

Artículo 119.- La escuela campesina cumple dos funciones: educar al niño en función del medio y cooperar en el mejoramiento general de la comunidad.

Artículo 120.- Son objetivos de la educación fundamental campesina:

- 1) Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.
- 2) Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética.
- 3) Enseñarle a ser buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales.
- 4) Estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo.
- 5) Cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica.

- 6) Desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la Nación.

Como se puede apreciar, la Revolución enfatizó la necesidad de incorporar a la población indígena a la vida nacional, proceso en el cual a la educación se le asignaba un papel decisivo. Para ello, había que insertarla en el mercado y «la economía monetaria», y tecnificarla a través de «una educación científica» que los cualificara como productores y propiciara su aculturación y el abandono de algunas de sus prácticas culturales. Inserto en una preocupación por consolidar el Estado-nación boliviano, el Código del 55, si bien estableció una diferencia de régimen y tratamiento entre una educación urbana y otra rural, propugnaba una educación uniforme y homogeneizadora que únicamente prestara atención a una condición de clase que diferenciaba a los educandos de las zonas rurales de las urbanas: su carácter campesino.

Y es que, como ya se ha señalado, fue precisamente durante este período histórico que se intentó *desindigenizar* a los indígenas bolivianos y convertirlos en campesinos, término que oculta las diferencias étnico-culturales y que también uniformiza a un sinnúmero de colectivos sociohistóricos. El Movimiento Nacionalista Revolucionario ensalzó el “poder de la raza indomestiza” (Rolón Anaya 1966, citado en Salmón 1997). Por la misma época otros autores reseñados por Salmón (*Ibíd.*) consideraban al mestizaje como una categoría que superaba las posiciones racistas que precedieron a la revolución. “Al abolir el término ‘indio’ del vocabulario nacional y decir que no hay ni indios ni blancos se está negando la existencia del conflicto racial y cosificando la mezcla racial como representativa de la nación” (*Ibíd.*:127). Para la Revolución, el indígena tenía que tecnificarse, convertirse en campesino, aprender a “ser un buen trabajador agropecuario” y, de esta manera, contribuir al desarrollo económico y social del país y alcanzar la ciudadanía. Fue precisamente en este mismo período que, a raíz del reclamo de los quechuas del Valle Alto de Cochabamba, se dio inicio a una profunda Reforma Agraria y se reconoció el derecho de los campesinos a elegir y ser elegidos, al reconocerse el voto universal que antes alcanzaba sólo a la población letrada y que, por tanto, excluía a los indígenas.

En ese marco de profundas reformas estructurales de corte estatista, la educación del indígena estaba destinada no sólo a propiciar el aprendizaje del castellano y de la lengua escrita (Art. 115), sino también al cambio de hábitos de vida, a partir de los parámetros de la clase domi-

nante. Se promovieron “buenos hábitos de vida”, interviniendo en la alimentación, la higiene, la salud, la vivienda y el vestuario, y se propuso la prevención y erradicación de las “prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica” (Art. 120). Como lo resume acertadamente Cárdenas (1991:49), “La reforma educativa del 55 [...] asumió con vocabulario renovado el contenido y sentido de las campañas civilizatorias de la educación indigenista tradicional” y por medio de ellas intentó transformar profundamente la relación que los indígenas mantenían con sus códigos de comunicación, expresión y comportamiento, así como también su organización social al imponer la fórmula del sindicato agrario e imponer que cada comunidad indígena se organizase como una célula sindical. La educación promovida por esta reforma “jugó un rol desestructurante de los hábitos indígenas lo que provocó un desclasamiento acelerado de su población [...] La educación no fue diseñada nunca para poner en igualdad de condiciones a indios y blancos, ni para promover la movilidad social” (Patzi 2000: 73).

Las propuestas aquí brevemente reseñadas fueron elaboradas por una comisión que reunió a representantes de los diversos sectores sociales y estatales del país y, por tanto, gozó de un gran consenso en las ciudades y, sobre todo, entre los maestros y maestras del país, incluidos aquellos que trabajaban en el medio rural.¹⁴ Recuérdese que desde entonces el magisterio prácticamente asumió la conducción del Ministerio de Educación¹⁵, que, por entonces, era responsable únicamente de la

14 La Comisión fue conformada en 1953, la misma que un primer seminario, y a diferencia de lo anteriormente planteado por Pérez, decide poner mayor énfasis en la alfabetización; en el 54 un segundo seminario de educación fundamental opta por la utilización “en la enseñanza de la lectura y escritura [de] las lenguas vernáculas y el castellano simultáneamente”; un año después, un tercer seminario, que reitera la recomendación respecto al uso de las lenguas indígenas en la alfabetización, define al castellano como “idioma de unificación y entendimiento entre los diversos grupos que habitan el país” (Piérola, V. *Algunas experiencias de alfabetización en Bolivia: 1952-1983*. La Paz: CEBIAE, citada por Plaza 1994:15).

15 De aquí en adelante nos referiremos al Ministerio de Educación, como tal, pese a que en las últimas dos décadas ha cambiado de denominación, como Ministerio de Educación y Cultura (a lo largo de los '80), Secretaría Nacional de Educación (a raíz de la reestructuración del Estado que tuvo lugar en 1993 cuando se creó el Ministerio de Desarrollo Humano, del cual formaba parte), Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (entre 1997 y 2002) y Ministerio de Educación, a partir de fines del 2002.

educación urbana pues la rural caía bajo la responsabilidad del Ministerio de Asuntos Campesinos como Educación Fundamental.

Aun cuando el nuevo sistema educativo boliviano nacionalista reducía lo indígena a lo campesino, logró una incorporación masiva de niños y niñas del área rural al sistema escolar. Se estima que, gracias a estos cambios, en los 14 años de Revolución Nacional, bajo el predominio del Movimiento Nacionalista Revolucionario, la educación alcanzó a un 40% más de indígenas (Contreras 1999, con base en Kelley y Klein 1981). No obstante, esta “enorme expansión cuantitativa no pudo ser acompañada de la necesaria calidad en los servicios educativos” (Ipiña 1996:188), hecho que guarda relación con que “más allá de su fervor por la causa de los campesinos, la reforma no se preocupó mucho del problema (sic) pluricultural de Bolivia. Ni siquiera lo advirtió en los documentos oficiales de orientación educativa; tampoco en los hechos, siempre más elocuentes que las proclamas o los decretos” (*Ibíd.*:189).

En un estudio reciente (cf. Contreras 2002), que contradice la visión casi generalizada del éxito logrado por esta segunda reforma en cuanto al crecimiento de la cobertura escolar, se demuestra, sin embargo, que el aumento de cobertura que se le achaca a la implantación del Código no es más que el resultado natural de una tendencia que se había iniciado décadas antes de la Revolución del 52, pues en verdad durante el período revolucionario el presupuesto dedicado a la educación disminuyó, a diferencia de lo que todos suponen (*Ibíd.*). De hecho, y con evidencias contundentes, se concluye que el Código, lejos de implementarse, se quedó únicamente en las proclamas o decretos a los que se ha hecho alusión aquí. No obstante, no cabe duda alguna que el discurso reformista de entonces y el articulado del código tuvieron un impacto decisivo en la ideología magisterial y en la visión que muchos educadores e intelectuales bolivianos desarrollaron de la educación nacional y de esta reforma. Es más, los planteamientos del Código, tal vez por haber sido construidos por una comisión de amplia base, impregnaron también el discurso de las organizaciones populares del país, y particularmente el de la COB.

En lo que atañe exclusivamente al carácter idiomático de la educación o al uso de las lenguas indígenas en la escuela, para resumir, esta etapa se caracteriza principalmente por el afán castellanizador y occidentalizante que marcó a la educación boliviana, reduciendo el papel de las lenguas originarias al de puente hacia el castellano y restringiéndolas sólo a lenguas de alfabetización inicial. Confluyó en este momento la voluntad indígena de trascender los límites de la “tradicción” y construir su modernidad, apropiándose también de herramientas que la sociedad

dominante tenía como propias y de uso exclusivo; y la propuesta oficial y revolucionaria de buscar la homogeneización cultural y lingüística del país, que iba aparejada con la “igualación” social y política de los marginados. Junto a los ideales liberales de los revolucionarios estaba también la visión compartida de una modernidad anhelada que se sustentaba en el abandono de todo lo ancestral, en tanto visto como sinónimo de atraso y de impedimento para el avance individual y social.

Ello conllevó al refuerzo, sobre todo en algunas comunidades de la zona andina, de una educación bilingüe *de facto* que se remonta a los antecedentes de esta modalidad¹⁶ y, de otro, principalmente en los llanos y florestas del oriente al inicio de una educación bilingüe *planificada*; es decir, a una propuesta educativa que, a partir de la identificación de las características socioculturales y lingüísticas de una población específica, se plantea objetivos y estrategias lingüoeducativos concretos.¹⁷ No obstante, en la mayoría de escuelas rurales andinas primó la imposición del castellano e incluso el uso de medidas represivas cuando los niños y niñas optaban por hablar en su idioma originario. Y es que, “pudiendo sin poder”, ellos debían hablar únicamente en castellano como ocurría con los niños y niñas de Antamarka (cf. nota de pie de página No. 3).

No tuvieron el suficiente efecto esperado los acuerdos y recomendaciones del III Congreso Indigenista Interamericano que se reunió en La Paz en 1954 –un año antes de la dación del Código–. Entre las resoluciones aprobadas, se encuentran las referidas a la escritura y la alfabetización en las lenguas indígenas, la promoción y difusión de la literatura indígena y el empleo de los idiomas indígenas en programas de educación bilingüe. En este congreso se aprobó un alfabeto para el quechua y

16 Por *educación bilingüe de facto* nos referimos al uso espontáneo que hace el maestro de la lengua que, exclusiva o predominantemente, hablan sus alumnos y alumnas que hace un docente sensible de la diversidad idiomática, cuando cae en cuenta que ellos no entienden lo que dice y en consecuencia no pueden seguir el desarrollo de sus clases. Si se quiere, se recurre a la lengua de los niños sólo para «salir del paso». Esta práctica es bastante común en las áreas indígenas de América Latina durante los primeros dos o tres grados de la escuela primaria, aun cuando la política educativa oficial no promueva una educación en dos lenguas.

17 Una *educación bilingüe planificada*, sin embargo, puede perseguir objetivos diferentes e incluso contrapuestos: la asimilación al cauce de lo dominante o el pluralismo cultural; la castellanización a ultranza o la promoción de un bilingüismo equilibrado y sostenible.

otro para el aimara que fueron oficializados por Decreto Ley No 03280 de septiembre de 1954 (Layme 2004).

Con la promulgación del Código de la Educación Boliviana, en 1955, la hegemonía del castellano en la escuela se reforzó en tanto el país apostó entonces a la homogeneización cultural y lingüística que nunca habría de lograrse. Pese a ello, es necesario reconocer que, como producto de la ampliación de cobertura en el medio rural y de la consecuente democratización de los servicios, las lenguas originarias fueron ganando terreno, por lo menos en el ámbito de la comunicación informal y de su uso oral en un ambiente hasta ahí considerado reducto exclusivo del castellano. Muchos maestros rurales de extracción campesina, aún aquellos imbuidos de la ideología civilizatoria del nuevo Estado, no tuvieron más remedio que recurrir a la lengua materna de los educandos para hacer menos dura su inserción en el mundo escolar. De esta manera, la educación bilingüe *de facto* se extendió a más escuelas rurales, practicándose sobre todo durante los primeros dos grados de la primaria y mientras los niños que hablaban un idioma originario eran considerados *cerrados*.¹⁸

Desde la esfera oficial persistió, sin embargo, la visión civilizadora del maestro y aún cuando muchos jóvenes de extracción campesina e indígena se hicieron docentes, la Escuela Normal logró uno de los objetivos políticos del sistema: reforzar la inseguridad que la escuela oficial había sembrado en ellos respecto a la validez de su lengua y cultura y a la conveniencia de despojar a las nuevas generaciones de tales elementos que no contribuían a otra cosa que a afirmar el *retraso* del país. Los maestros rurales indígenas *blanqueados* por la educación, se sumaron a la cruzada nacional de erradicación de las diferencias y de castellanización forzada.¹⁹ Recuérdese a este respecto tanto la reacción de los preceptores criollos en la época de las escuelas indígenas como el reclamo de Pérez ya en las épocas de Warisata. Fueron ésas las eras de la prohibición del uso de las lenguas indígenas en el recinto escolar y de los castigos

18 Era usual en la época denominar *cerrado* a quien no hablaba castellano, por ser monolingüe de lengua originaria.

19 No insistimos en una descripción detallada de lo que dicha etapa significó, en tanto se cuenta con suficientes diagnósticos al respecto no sólo para la situación boliviana sino para diferentes países latinoamericanos. Para el caso boliviano y tal vez por provenir de los propios beneficiarios (sic) del sistema educativo, el diagnóstico implícito en la propuesta elaborada por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUCTB) de 1991 es uno de los más completos (Cf. *Hacia una EIB*).

o multas a aquellos educandos que osaban quebrar los designios de esa política lingüística no explícita pero de hecho vigente (cf. CSUTCB 1991).

Dentro de este mismo marco, por invitación del Presidente Paz Estenssoro, en 1955, llegaron al país los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que dos décadas antes también por convenio o contrato con el gobierno mexicano comenzaron a desarrollar programas de educación bilingüe para niños y jóvenes indígenas. El 12 de agosto de 1954, el Gobierno Boliviano, a través del Ministerio de Asuntos Campesinos, firmó un convenio con el ILV que el 18.01.1955 fue elevado a Decreto Supremo. Es en función de estos dispositivos que «El Gobierno boliviano, a través del ILV, ha trabajado con quince de estas minorías lingüísticas, ayudándoles por varios medios a *aceptar la vida social y económica del país*» (ILV 1975; el subrayado es nuestro).

A diferencia, de las experiencias anteriores, y fundamentalmente en la región oriental del país, esta vez se recurría a una educación bilingüe sistemática para atender la educación de las poblaciones indígenas, en tanto el uso de las lenguas originarias trascendía el plano de la comunicación oral e informal y comenzaban a ser utilizadas como idiomas vehiculares de la educación. Para ello se diseñaron materiales educativos en lengua indígena y en castellano para los primeros grados de la primaria (cf. López 1994; Castro 1997).

El ILV, si bien atendió por algún tiempo a algunas poblaciones indígenas del occidente andino como los uru-chipaya, prestó particular atención a las poblaciones minoritarias del Oriente, del Chaco y de la Amazonía a las cuales, desde su óptica, no sólo había que educar sino también castellanizar y evangelizar para, vía ello, incorporarlos a la vida *nacional*, como su contrato lo exigía. De hecho, por más de 30 años, las escuelas del ILV constituyeron los únicos establecimientos educativos existentes en muchas de esas regiones y aún hoy, en muchos lugares remotos de la Amazonía, los indígenas capacitados por el ILV como maestros bilingües y quienes como niños fueron usuarios de la educación bilingüe de entonces son los únicos que prestan servicios educativos a los educandos de los pueblos a los que pertenecen.

Durante el período que permaneció en Bolivia, el ILV trabajó con hasta 17 idiomas indígenas diferentes, elaborando alfabetos, vocabularios, descripciones gramaticales y textos escritos en estas lenguas. Según un informe del profesor Carlos Aguada, Supervisor de la Escuelas Bilingües del ILV, para 1983 había 49 escuelas bilingües en 9 comunidades etnolingüísticas bolivianas ubicadas en 4 distintos departamentos del país: cavineños, chácobos, ese-ejjas, chimanes, chipayas (los únicos andinos), ayoreos, chiquitanos, guarayos e ignacianos, concentrándose

los mayores números de escuelas atendidas en los pueblos chiquitano, chimán e ignaciano (cf. Plaza y Carvajal 1985).

Con la llegada del ILV, la educación de los indígenas, a través de la educación bilingüe, se profesionalizó y, a diferencia de lo que ocurría en la educación bilingüe de facto y no planificada que pudo haber existido antes, la lengua indígena comenzó a ser usada, a partir de entonces, de manera intencional y de conformidad con un plan previamente establecido. Tal profesionalización, sin embargo, tiene que ver exclusivamente con el hecho de que existía un cuerpo de profesionales en la toma de decisiones linguopedagógicas y en tareas de índole técnicolingüística, como es la elaboración de alfabetos, la formulación de propuestas metodológicas bilingües y de materiales educativos en lenguas indígenas. No significó, en cambio, la profesionalización del cuerpo docente ni tampoco la preparación académica en lingüística, antropología y educación de cuadros indígenas, en tanto, durante los 30 años que permanecieron en Bolivia, los misioneros del ILV trabajaron con personas con escolaridad limitada a quienes únicamente enseñaron los rudimentos básicos que les permitiesen la escritura en sus idiomas y la utilización de los materiales educativos diseñados por los profesionales-misioneros para enseñar la lectura y la escritura y otros contenidos básicos de la escuela primaria. Como se ha señalado, el ILV entrenaba hablantes nativos como maestros y los proveía “de los materiales educativos que los lingüistas de la institución preparaban de antemano” (Plaza y Albó 1988:172).

El modelo político-cultural y sociolingüístico subyacente siguió siendo el mismo. Como antes, se buscaba la castellanización y aculturación de los pueblos indígenas, con vistas a su *integración* –entendida como asimilación– a un país visto entonces no sólo como cristiano sino también como potencialmente *occidental*, aunque, en aproximación a este ideal desde el mestizaje. Se dio así una convergencia de intereses entre los misioneros y los revolucionarios de entonces, en tanto se suponía que la modernización del país debía darse dentro de los cauces de la occidentalización y, por ende, de la evangelización, componentes ambos de un proceso necesario de *civilización*. Además, los misioneros del ILV colaboraron con los gobiernos de entonces con la virtual incorporación al país de los territorios amazónicos. No en vano su centro de operaciones fue ubicado bastante bien al norte y camino a la frontera boliviano-brasileña, en la localidad de Tumichucua. Fue en ese contexto que muchos pueblos indígenas orientales, chaqueños y amazónicos fueron *reducidos*, a la usanza de las antiguas misiones coloniales, y forzados a sedentarizarse y a dedicarse a prácticas agrícolas y artesanales.

Pese al afán aculturizador y evangelizante que caracterizó la labor del ILV entre los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia, hay que reconocer que el uso que se le dio a la lengua indígena en la escuela y el empleo cotidiano que le dieron los misioneros norteamericanos y europeos, en la medida en que aprendían la lengua y la escribían, coadyuvaron a la toma de conciencia de los indígenas respecto de la importancia de sus lenguas y, en gran medida, a la puesta en valor de las mismas en el nivel comunitario. Además, un informe, producto de una visita, realizada en 1980, a dos escuelas bilingües multigrado, una ese ejja y otra cavineña, atendidas ambas por profesores indígenas preparados por el ILV, daba cuenta de que “los niños leían con fluidez en la lengua nativa, estaban aprendiendo a hablar y leer en castellano y podían efectuar sin errores operaciones aritméticas (Briggs 1983:86).²⁰ Todo ello apoyó la revitalización de varios idiomas indígenas, aun cuando las lenguas fuesen en muchos casos literalmente vaciadas de muchos de sus contenidos semántico-ideológicos para dar paso al proceso evangelizador que tuvo a la escuela bilingüe como su punta de lanza. En este contexto la lengua indígena se constituyó en el vehículo privilegiado a través del cual se transmitían los contenidos oficiales del currículo nacional y se buscaba también la bolivianización de los indígenas, de conformidad con el convenio que los misioneros del ILV habían suscrito con el gobierno boliviano.

Según Carlos Aguada²¹ (comunicación personal, 12.03), contribuyeron de manera significativa al cambio docente los cursos de capacita-

20 Mi traducción del original en inglés: “In November 1980 I was invited to visit two primary school for Ese Ejja and Cavineña speakers, taught by native speakers of the languages who had been trained as teachers by SIL. Each school was multigrade, with about fifteen children ranging in age from five to twelve. The children read fluently in the native language, were learning to speak and read Spanish, and were able to do accurate arithmetic”.

21 Ramón Carlos Aguada Aranda es descendiente del pueblo tacana de la Provincia Vaca Diez, profesor jubilado, trabajó 35 años como profesor del Estado, de los cuales 25 años estuvo en el ILV dedicado a la educación bilingüe para los pueblos indígenas de Pando, Beni, Santa Cruz, Cochabamba y Oruro. Fue becado por USAID para un estudio lingüístico en la Universidad Xaveriana de Bogotá, Colombia. En el ILV asumió los siguientes cargos: docente en los cursos de entrenamiento, director de los cursos de capacitación, supervisor de las escuelas promovidas por el ILV. En 1984 estuvo presente en la transferencia de Tumichucua al Ministerio de Educación. Formó parte del equipo que diagnosticó la situación educativa de los pueblos indígenas a partir del convenio entre el MEC y UNICEF.

ción del ILV, organizados en tres especialidades: alfabetizadores en la propia lengua, promotores de salud y líderes. El primer curso para nativos de diversos pueblos indígenas, profundizaba en el conocimiento de la lengua propia, de manera que pudiesen desarrollar la tarea alfabetizadora en sus comunidades. El segundo grupo era preparado para velar por la salud de las comunidades; y, el tercero para desarrollar un liderazgo con base en las normas políticas estatales.

[Los estudiantes] eran entrenados como líderes para las comunidades indígenas, porque el liderazgo nativo con el liderazgo nacional eran un poco chocante. Entonces tenían que entender [...] los jóvenes que se estaban preparando como líderes [...] la vida nacional con su Constitución, con sus leyes, etc, para llevar esto y asociar con lo que tenían. Y justo en ese proceso ahora vemos, el INRA por ejemplo, comunidades de origen, vemos que ya han asociado, en todo está siempre reflejándose, así es que el Instituto ha estado trabajando en todo esto. (Carlos Aguada, 9.12.03)

Los cuestionamientos al currículo escolar que tienen lugar décadas después y que destacan la falta de pertinencia cultural y lingüística de la propuesta educativa estatal no se sienten en las décadas de los '50, '60 y '70, en tanto la oferta educativa estatal coincide con la demanda social indígena: la creación de escuelas en el medio rural, el envío de docentes a estas áreas y la enseñanza del castellano y de la lectura y la escritura en esta lengua. Sólo una vez logrado un incremento significativo de la cobertura educativa en el área rural, comienza a saltar a la vista la ineficiencia del sistema, dadas las tasas de repetición y de deserción que marcan diferencias importantes entre las áreas urbanas y rurales del país.

En el ámbito institucional, destaca la implantación de la organización de las escuelas en núcleos o redes de unidades educativas en todas las zonas rurales del país que, a semejanza de lo que se había planteado dos décadas antes desde Warisata, se establecieron agrupaciones de escuelas en busca de complementariedad entre ellas, ofreciendo en una escuela central el entonces ciclo básico completo (de cinco grados) y en las escuelas satélites o asociadas, por lo general, sólo los primeros tres grados, en su mayoría, a través de una modalidad de escuela multigrado. Fueron precisamente la organización en núcleos y la modalidad multigrado las que contribuyeron al incremento de la cobertura escolar en el área rural. No obstante y en muchos casos, los núcleos no tomaron en cuenta la afinidad sociocultural de las comunidades en las que se ubicaban las escuelas que se buscaba vincular. Tal fue el caso del ayllu de Antamarka, en el que "dicha distribución no contempla el concepto

espacial de los ayllunaka y menos aún de la marka. Por ejemplo, la escuela seccional del ayllu Paqumarka-Kupakawana dependía antes [de 1955] de Jurinuka Marka (ahora Cantón Juriwuka) y actualmente, con la creación de una Central en el Cantón Avaroa, pasa a depender de ésta que corresponde a la supervisoría de la zona "N" de la Provincia Sud Karankas" (Ayllu Sartañani 1993:197).

En resumen, la reforma nacionalista convocó a la sociedad nacional en torno a la educación, asignándole un papel estratégico en el proceso revolucionario y postrevolucionario de entonces e hizo suyas las demandas de las poblaciones indígenas en cuanto a la apropiación de la escuela en el medio rural, aunque no hubiese hecho mayor cosa por contribuir significativamente al aumento de la cobertura, pues como estudios recientes lo destacan el incremento que se dio fue el resultado de políticas anteriores al régimen revolucionario (cf. Contreras 2002). No obstante, el hecho es que, coincidentemente o no, la cobertura educativa que en el ámbito nacional en 1950 era únicamente de 138.924 estudiantes, se incrementó en 1976 a 1.035.152. Asimismo, cuando en 1950 el analfabetismo alcanzaba el 67.9% de la población, dos décadas después éste se había reducido a un 44.0% (cf. Contreras 1999).

Cambios de tal magnitud no hubiesen tenido lugar de no haberse despertado en el país una conciencia nacional respecto a la desigualdad que marcaba la relación entre blancos y criollo-mestizos e indígenas, así como acerca de los derechos de la población indígena, aun cuando la lógica desde la que se buscó superar la desigualdad hubiese sido la de la incorporación asimilacionista a la forma de vida criolla y a los patrones culturales hegemónicos. Fue precisamente en este marco que la educación cobró preponderancia en el camino hacia el desarrollo individual y social de todos los bolivianos, incluidos los indígenas que hasta entonces habían permanecido postergados y sus necesidades ignoradas. Este es un mérito que sí tiene que reconocérsele a esta segunda reforma. Pobladores chiquitanos de San Antonio de Lomerío, cuando se les preguntó al respecto, manifestaron que fue gracias a la Revolución del 52 que ellos lograron liberarse del régimen de esclavitud al que estaban sometidos por los terratenientes que se hicieron de su territorio ancestral. Por eso, los revolucionarios de entonces fueron vistos por "los abuelos y padres chiquitanos de la época como Simón Bolívar y hasta como dioses" (Lucas Choré, maestro chiquitano, comunicación personal, 5.2003).

La implementación de la educación boliviana de los '50 en el área rural del país coincidió con otro proceso sociocultural de importancia: la aparición de los radio-transistores, su amplia difusión incluso en las

comunidades más aisladas y la apertura de programas radiales y luego de estaciones que se dirigían de manera específica a la población campesina, particularmente a aquella de habla aimara y quechua, según se verá más adelante.

Sentando bases para una educación bilingüe diferente en las tierras altas²²

En la década de los '60, cuando el entonces Coronel Hugo Bánzer fue ministro de educación, en 1965 se creó el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL), institución pionera que jugó un rol determinante en la formulación e implementación de acciones dirigidas a la promoción de las lenguas indígenas, particularmente del aimara y del quechua, y sobre todo de su enseñanza. Martha Hardman, lingüista norteamericana y estudiosa de las lenguas de la familia aimara desde la Universidad de Florida en Gainesville,²³ convenció al gobierno boliviano de entonces respecto de la conveniencia y necesidad de una institución que se dedicase al estudio de las lenguas nativas, en un momento en el cual ninguna universidad nacional había incursionado en este campo. La acompañó en esta inquietud Julia Elena Fortún. El INEL fue creado como dependencia del Instituto Nacional de Antropología, entonces dependiente del Ministerio de Educación, dirigido por Fortún, con el objetivo de "solucionar los problemas de comunicación existentes en el país de manera de promover una mejor comprensión entre los distintos sectores sociales de la población boliviana" (Jayma 18-19, Mayo Junio 1987, citado en Aymara Language Materials Program).

Durante su permanencia en el país con una beca Fulbright, entre 1965 y 1967, Hardman organizó y dictó los primeros dos cursos de lingüística ofrecidos en el país en los que participaron 180 educadores, quienes en su mayoría trabajaban en el medio rural. Se trató de dos cursos intensivos sobre introducción a la lingüística y fonología general. Entre otros, cursaron estos cursos, Pedro Plaza, quechua, y Juan de Dios

22 Sección construida principalmente con información proporcionada por el lingüista quechua Pedro Plaza en abril 2004. Complementada con datos tomados de "Aymara Language Materials Program", en línea: www.grove.ufl.edu/~hardman/almp/aymlin.html. Consulta 10.05.2004.

23 A principios de los años setenta, Hardman fundó y dirigió, desde Gainesville, el Aymara Language Materials Project. En 1975, con Juan de Dios Yapita y Juana Vásquez publicó su método para la enseñanza del aimara como segunda lengua a estudiantes universitarios de habla inglesa.

Yapita y Félix Layme, aimaras, profesionales pioneros de la EIB boliviana quienes en el futuro jugarían un rol determinante en la promoción de las lenguas quechua y aimara, respectivamente, y en la promoción de la escritura alfabética en estas lenguas. Sobre todo Plaza y Yapita también formarían a nuevas generaciones de aimara y quechuablantes en aspectos relacionados con la EIB. El curso dictado por Hardman en el INEL se constituyó en el único semillero de formación lingüística en el país, dado que ninguna universidad nacional ofrecía entonces formación académica en este campo.

En 1967, Plaza ingresó al INEL, como secretario, para posteriormente asumir su dirección entre 1972 y 1985. En este período, el INEL cobró particular importancia en el país, llegando a tener un equipo de 8 personas, produciendo importantes materiales para la enseñanza del aimara y del quechua como L2, acogiendo investigadores extranjeros interesados en la cuestión lingüística nacional, realizando investigaciones sobre diversos tópicos y elaborando una publicación periódica que circuló en distintos países, pese a su formato y modo de impresión modestos. Por más de una década, *Notas y noticias lingüísticas* informó a la comunidad científica internacional sobre los avances de los estudios lingüísticos en el país y se constituyó en la única publicación periódica boliviana en materia lingüística, sociolingüística y de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas indígenas. Como se verá más adelante, a inicios de la década de los '80, el INEL también jugaría un rol importante en la implementación de programas de alfabetización de adultos en lenguas originarias.

En 1985, Juan Carvajal asumió la conducción del INEL y posteriormente lo hizo Vitaliano Huanca. No se sabe a ciencia cierta qué ocurrió más adelante con el INEL ni tampoco hasta cuándo realmente operó. Tampoco se conoce por qué ni la institución ni su personal fueron tomados en cuenta en la preparación y organización del PEIB.²⁴ Lo cierto es que al desactivarse el Instituto Boliviano de Cultura, del cual dependía a inicios de la década de los '90, con la dación de la Ley 1565 y de la consecuente re-estructuración del Ministerio de Educación, el INEL prácticamente había dejado ya de operar. Uno de sus últimos trabajos de importancia fue la publicación en 1985 de la obra *Lenguas y etnias de*

24 La última noticia registrada del INEL data de octubre de 1989, cuando Vitaliano Huanca, entonces su director, asistió en representación de la institución al Seminario sobre Normalización de Lenguaje Pedagógico que organizan el UNICEF y el Ministerio de Educación, en Santa Cruz de la Sierrra, con auspicio de la UNESCO-OREALC y del AECI (cf. capítulo III).

Bolivia, trabajo que, por primera vez en Bolivia, recogía información básica sobre todas las lenguas habladas en el país. Con ella, el INEL incursionaba en la problemática lingüística y sociolingüística del oriente boliviano, después de más de dos décadas de concentración casi exclusiva en las lenguas andinas (cf. Plaza y Carvajal 1984).

Otra institución que jugó un rol importante a lo largo de la década de los setenta y también entrados los ochenta fue el Centro Portales de Cochabamba, hoy Centro Pedagógico y Cultural Simón I. Patiño, de las Fundaciones Patiño & Pro Bolivia. Entre 1973 y 1976 organizó, también con apoyo del INEL, tres congresos de lenguas nacionales, primeras instancias en el país de reflexión en torno a la problemática lingüística y sociolingüística nacional. El primer congreso de 1973 convocó a lingüistas norteamericanos y peruanos, entre los que se encontraba el conocido especialista en lenguas andinas Rodolfo Cerrón-Palomino. En estos eventos se discutieron además las bases y fundamentos de la educación bilingüe de lengua indígena y castellano así como también se intercambiaban experiencias sobre la enseñanza del aimara y del quechua como L2 y respecto de la aplicación focalizada de experiencias de educación bilingüe en la escuela primaria. El volumen correspondiente al III Congreso de Lenguas Nacionales fue publicado en 1977 por el Instituto Boliviano de Cultura, en La Paz, bajo el título de *Lingüística y Educación*.

Una de las experiencias que el Centro Portales apoyó, en la región de Parotani, Cochabamba, estuvo dirigida precisamente a la elaboración de materiales de lectura bilingües en quechua y castellano, en la que se involucró a maestros y comuneros quechua hablantes. El proyecto en cuestión recurría a la variedad del quechua hablada por los alumnos y sus padres, aun cuando ésta recurriese al uso indistinto de léxico del castellano y del quechua. La idea residía precisamente en recuperar la confianza de los sujetos sobre sus medios de expresión, tal y como éstos eran, despojándose de todo afán purista, por lo menos, para dar pie a la adquisición de la lengua escrita.

También durante la década de los setenta, y luego de su salida del INEL, Juan de Dios Yapita, especialista aimara, fundó en La Paz el Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA), con Pedro Nacho y Pedro Copana. Desde su apertura en 1972, el ILCA difundió la escritura del idioma aimara y llevó a cabo inicialmente programas destinados a la apropiación de la lengua escrita en aimara por parte de jóvenes y adultos aimarahablantes, por lo general letrados en castellano, de manera que ellos pudiesen escribir su propia historia y preparar textos para niños, jóvenes y adultos aimaras. Para ello, y con base en sus aprendizajes de fonología y en convenciones sugeridas por el Alfabeto Fonético In-

ternacional (AFI), para reducir vernáculos a la escritura, elaboró el que en adelante se llamaría el Alfabeto Yapita.

Además de ello, el ILCA tenía como objetivos: enseñar el aimara como segunda lengua a no hablantes de este idioma, preparar maestros para la educación bilingüe (a través de cursos de lingüística general, gramática aimara, sociolingüística, antropología cultural, educación bilingüe), elaborar material didáctico y publicar boletines y periódicos en aimara (cf. Jayma, *op. cit.*). El ILCA puso énfasis en la producción escrita en aimara, para lo cual recolectaba y transcribía materiales de la tradición oral aimara y en una ocasión distribuyó entre maestros y maestras aimara hablantes del medio rural materiales gratuitos de iniciación a la lectura y escritura alfabética en este idioma (Briggs 1983). Por muchos años el ILCA publicó el periódico *Yatiñasawa* (Debemos estar informados), en esa época único periódico en aimara, que vio la luz inicialmente en la Universidad de Florida, cuando Yapita trabajaba allá con Hardman en un proyecto de elaboración de materiales para la enseñanza y estudio del aimara.²⁵ Yapita publicó también diversos manuales para la enseñanza del aimara como segunda lengua y por muchos años, al igual que Plaza, fue docente de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz.

Los años setenta también fueron fructíferos en materia de una educación popular radiofónica. El proceso que se iniciara en los años cincuenta en contexto aimara avanzó en el sentido de una educación de adultos participativa y “mucho más integrada en la problemática global del adulto” (Plaza y Albó 1988: 179), superando los rígidos esquemas con los que se iniciaron los proyectos de alfabetización. La importancia de la reflexión, heredada de Freire, y los estilos propios de la educación radiofónica contribuyeron a configurar una educación diferente. Por su parte, la presencia de reporteros populares que entraban en cadena en el sistema de ERBOL, generó situaciones de intercambio horizontal entre campesinos en las cuales afloraban las lenguas indígenas con naturalidad.

A configurar un nuevo tipo de alfabetización y de educación de adultos también contribuyeron las ONG, a través de su trabajo de promoción y desarrollo rural. Para ello también inspirados en las ideas freirianas entonces en boga recuperaban, en la labor pedagógica, las vivencias y experiencias culturalmente determinadas de los participantes. Aunque los materiales utilizados, por lo general, estaban es-

25 También trabajaron en Florida las profesoras Juana Vásquez, Bertha Villanueva y Basilia Copana Yapita.

critos en castellano, sí recurrían a los idiomas originarios en el material audiovisual que producían (*Ibíd.*)

Desde el ámbito universitario, la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz (UMSA) sería el centro de estudios superiores pionero en el campo de la educación bilingüe. La UMSA fue, por mucho tiempo, la única universidad que ofrecía formación especializada en aspectos relacionados con el uso y enseñanza de las lenguas aimara y quechua en la educación. Con apoyo de Hardman, en 1968, se incorpora en la universidad la enseñanza de los idiomas aimara y quechua, primero como parte del departamento de idiomas,²⁶ y posteriormente, en 1979, como área de formación profesional dirigida a la preparación de profesionales capaces de enseñar las lenguas aimara y quechua como segunda lengua (Briggs 1983, Layme 2004). En sus inicios, la carrera adopta el modelo de los departamentos de lenguas modernas que entonces predominaban en las universidades estadounidenses y estructura una oferta mixta que toma algunos aspectos de la lingüística descriptiva, otros de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas y a la traducción e incluso otros de índole más cultural, como los cursos de literatura aimara y/o quechua. Tal vez por estar dirigidos, inicialmente, sólo a maestros rurales que eran hablantes nativos de estos idiomas, se pensaba que ellos requerían únicamente de algunos insumos teóricos que les permitiese enseñar estos idiomas. Lo cierto es que las carencias en materia lingüística rápidamente se volvieron evidentes así como también aquellos relativos a la enseñanza de un idioma como lengua materna, por lo que los profesores que cursaron el programa no pudieron incidir en la medida de lo esperado en cambios decisivos en el aula. A finales de los '80, el programa de estudios de la carrera fue modificándose paulatinamente para incorporar más contenidos lingüísticos. Por esa misma época, un equipo de la UMSA apoyaría la réplica de la carrera de lingüística e idiomas nativos en la Universidad Tomás Frías de Potosí, en la que hasta hoy se ofrecen las especialidades de quechua e inglés y de aimara e inglés. Este programa se vio afectado por el golpe de Estado de julio de 1980, al cerrarse la Universidad, reiniciándose dos años después.

26 Luis Carrasco y Eustaquia Terceros, exalumnos de Hardman, fueron los pioneros en la enseñanza del aimara y del quechua, respectivamente. Ambos previamente elaboraron materiales para la enseñanza de estos idiomas con metodología de segunda lengua. Estas clases se extendieron luego a otras instituciones como la Casa de la Cultura de La Paz y la Alianza Francesa. (cf. Jayma, op.cit.)

No obstante, los profesores rurales que pasaron por las aulas de la UMSA fueron, por muchos años, los únicos en el país con alguna formación dirigida a la implementación de programas de enseñanza de aimara y quechua. Con esa formación, varios de ellos participarían más adelante en el desarrollo de programas educativos bilingües. En la década de los '80 esta carrera se involucraría también en un proyecto de educación bilingüe aimara-castellano en algunas comunidades rurales aimaras del departamento de La Paz. En ese contexto se desarrollarían materiales educativos para el primer y segundo grados de la escuela primaria y se elaborarían glosarios con terminología especializada para la enseñanza de y en aimara y quechua.

Un proyecto que contribuyó a sentar las bases para una educación bilingüe diferente en el país, fue el Aymara Language Materials Program (ALMP) que dirigió Hardman entre 1969 y 1990, en la Universidad de Florida, desde su Centro de Estudios Latinoamericanos y al cual nos referimos en páginas precedentes.²⁷ El ALMP se convirtió en una base académica de referencia para el estudio científico del aimara y por el pasaron diversos estudiosos norteamericanos que contribuyeron a un mejor conocimiento de esta lengua, entre quienes destacó Lucy Briggs, quien también trabajó en Bolivia en la implantación de un proyecto de educación bilingüe auspiciado por la agencia de cooperación estadounidense (el PEIA, incluido en la siguiente sección). También cuatro estudiantes aimaras de Bolivia, Chile y Perú cursaron estudios de maestría.²⁸

Bajo la dirección de Hardman se produjeron materiales para la enseñanza del aimara como segunda lengua, una gramática pedagógica y diversos materiales complementarios que, por largo tiempo, fueron los únicos disponibles para el aprendizaje del aimara. La primera edición de estos materiales data de 1975.²⁹ La tesis doctoral de Lucy Briggs de 1976 constituyó un importante antecedente al estudio de la variación

27 Esta y la información que sigue han sido tomadas de M. Hardman. "Aymara Language Materials Program. A Brief History." En línea: www.grove.ufl.edu/hardman/almp/history.html. Consulta 10.05.04.

28 Tomas Huanca, hoy docente de la UMSA, cursó sus estudios de maestría en antropología en Florida. Justino Llanque y Francisco Mamani, de Puno, y Manuel Mamani, de Arica, fueron también egresados de maestría de la misma universidad en educación, periodismo y antropología, respectivamente.

29 La versión en castellano de *Aymar ar yatiquañatakí* (Para aprender la lengua aimara) de M. Hardman, J.D. Yapita y J. Vásquez, con la colaboración L. Martin-Barber, L. Briggs y N. England, salió en La Paz en 1988, bajo el sello de ILCA.

dialectal en el aimara y la de Andrew Miracle, también de 1976, sobre los efectos de la escolaridad tradicional en la percepción cultural de los educandos aimaras, arrojó información importante para el planteamiento de una educación intercultural bilingüe. Los trabajos sobre el mundo aimara, producidos desde la Universidad de Florida, en el marco de este proyecto, trascendieron el plano idiomático para abarcar también diversos y variados aspectos socioculturales aimaras. La propia Hardman, desde temprano, fue más allá de su preocupación por el aimara, para ver este idioma en relación con las otras dos lenguas de la misma familia: el jaqaru y el kawki, hablados hasta hoy en la sierra de Lima, Perú.

Una transición menos dura hacia el castellano: los proyectos bilingües

A las experiencias educativas bilingües impulsadas por el ILV se añadieron después, prácticamente desde la misma ideología lingüístico-cultural, los ensayos desarrollados en el altiplano de habla aimara y en comunidades quechuahablantes cochabambinas, en el marco del Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) y del Proyecto Educativo Rural I (PER I). Estos proyectos resultaron de convenios internacionales y del apoyo técnico y financiero prestado por el Banco Mundial y por la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), respectivamente. Ambos programas fueron ejecutados por la Dirección General de Educación Rural del Ministerio de Educación.

Dos de los lingüistas que más activamente trabajaron en el PER I y que desarrollaron materiales de alfabetización en quechua fueron dos miembros del ILV: los esposos Donald y Nadine Burns que en dicha ocasión formaban parte del cuerpo de expertos de la Universidad de Nuevo México, contratada para el proyecto. Diez años antes, los esposos Burns habían participado en proyectos similares también con población quechua en comunidades ayacuchanas en el Perú con el ILV. Si bien, en el caso boliviano, la presencia de lo religioso en los materiales educativos no era obvia, la política lingüística que sustentaba las acciones de educación bilingüe del PER I –la orientación transicional– no difería en mucho de la práctica linguopedagógica de la institución religiosa a la que pertenecían (cf. Burns 1968).

El PER I tuvo un subcomponente de educación bilingüe, cuya ejecución en aula con apoyo internacional duró tres años, entre 1978 y 1980, en 22 escuelas rurales de Cochabamba. Antes, en 1975, también con apoyo de la USAID se levantó información sociolingüística en comunidades quechuas del departamento de Cochabamba.

Según Pedro Plaza (comunicación personal, 10.2003), el diagnóstico sociolingüístico en cuestión fue diseñado inicialmente desde el INEL con el asesoramiento de connotados sociolingüistas de entonces articulados al Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas (PILEI) del cual también formaba parte Plaza. Wolfgang Wölck y Paul Garvin, de la Universidad de Nueva York, en Buffalo, trabajarían en el diseño con un equipo local conformado por Xavier Albó, Juan de Dios Yapita, Luis Rojas Aspiazú y el mismo Luque. Al no llevarse a cabo por el INEL, los datos serían recogidos por Donald Burns y Florián Luque, con apoyo de USAID en los prolegómenos del PER I. USAID solicitaría al INEL posteriormente asumir el procesamiento de la información recogida, acción que por problemas de financiamiento nunca se pudo realizar.

A partir de entonces y hasta 1983,³⁰ el gobierno boliviano desarrolló algunas acciones de educación bilingüe de transición en los primeros tres grados de la escuela primaria, con niños monolingües quechuahablantes en 6 núcleos educativos y 22 comunidades de escasa interacción con la zona urbana, de cara a acelerar su castellanización y producir lo que se denominó como bilingüismo sociocultural, pues “la lengua materna [...] era] gradualmente reemplazada por el castellano” (Encinas y Burns 1978:148, citados por Plaza y Albó 1988:173). Ello ocurría cuando los alumnos llegaban al cuarto grado (cf. Briggs 1983).

Para ello se elaboraron textos y guías metodológicas de desigual calidad para las áreas de lecto-escritura, castellano oral y matemática (cf. Zúñiga y Amadio 1988). Estos materiales, tomados en parte de una experiencia anterior de EIB desarrollada por el ILV en Ayacucho, Perú (Plaza y Albó 1988), eran parte de la construcción de un prototipo de educación bilingüe que buscaba contribuir a: (i) el mejoramiento profesional de los maestros rurales bolivianos de Cochabamba, (ii) la revisión del currículo escolar y la elaboración de materiales educativos bilingües, (iii) el desarrollo del sistema educativo nuclear, como centro de la comunidad, (iv) la implementación de proyectos agrícolas vinculados al proyecto escolar y (v) el mejoramiento de la infraestructura y mobiliario escolar (Ulibarri 1981). De estos objetivos, el último recibió mayor atención

30 Entre 1980 y 1983 se ejecutó el PER II, que dio continuidad al primer proyecto y debía también trabajar en el ámbito de la formación docente en el Instituto Superior de Educación de Tarija, de manera de superar las deficiencias detectadas en la capacitación; además de lo cual debía extender su cobertura en 75 escuelas y hasta el 5º grado. El golpe de Estado de la época que conllevó a la reducción y posterior suspensión del apoyo de USAID determinó que no todo lo previsto se implementase (cf. Briggs 1983).

Pese a las deficiencias, en términos de concepción y de elaboración de materiales educativos que algunos autores señalaron (cf. Amadío y Zúñiga 1989)³¹, la evaluación final del PER I arrojó resultados en favor de la educación bilingüe entre los que hay que señalar los referidos al dominio logrado por los niños que habían cursado consecutivamente los tres primeros grados de la escuela primaria en cuanto a lectura comprensiva en ambos idiomas, a la escritura en quechua con letra legible, y al manejo de conceptos y procesos básicos de la matemática.³²

Luego de analizar videos no editados de sesiones de clase, Briggs (1993) comentaba que los niños atendidos por el proyecto podían leer en quechua y en castellano al nivel del cuarto grado y también contestar oralmente preguntas de comprensión sobre lo leído. Informes de USAID referidos por esta misma autora daban cuenta también de una reducción en las tasas de deserción y de opiniones diversas por parte de padres de familia, maestros y directores. Al parecer las opiniones variaban de acuerdo con la lengua utilizada por el entrevistador, resultando negativas cuando las preguntas eran formuladas en castellano (*Ibíd.*).

Por su parte, el PEIA, entre 1978 y 1980, desarrolló un componente experimental de educación bilingüe transicional, inicialmente pensado para abarcar los tres primeros grados de la escuela primaria. En 15 centros educativos de cuatro provincias aimarahablantes del departamento de La Paz se utilizó un primer libro de lectura que pretendía, esta vez, enseñar a los niños a leer simultáneamente en aimara y en castellano. “El método no establecía distinción alguna entre el aprendizaje de la lectura y el aprendizaje del castellano como segunda lengua (dos destrezas distintas); tampoco estableció previsión alguna para la enseñanza del caste-

31 Plaza y Albó, sin embargo, discrepan con esta afirmación y califican de buenos los materiales didácticos en quechua producidos por el PER I (1988:174). Lo propio hace Briggs (1983) al llamar la atención respecto a que estos textos aprovechaban formatos culturalmente compatibles, que aprovechaban las adivinanzas y rimas y recurrían a las tres vocales fonológicas del quechua en vez de las cinco que entonces se usaba, al calcar la estructura fonológica del castellano. Esta autora va incluso más allá al sugerir que estos materiales podrían fácilmente adaptarse para su utilización en la enseñanza del aimara.

32 Consúltense los informes de: Estudio Rivera, 1980, *Social Soundness Analysis. Informe Final Proyecto de Educación Bilingüe USAID/Bolivia*. La Paz (Mimeo); y de Development Associates, 1980, *Reporte Final. Evaluación y Análisis de la Educación Bilingüe en Bolivia*. La Paz (Mimeo). En la evaluación realizada por el Estudio Rivera participaron: Jorge Rivera, Alberto Rivera, Juan de Dios Yapita, Gonzalo Flores, Xavier Albó, Jorge Dandler, Julio Zúñiga y Leonardo Yana.

llano como segunda lengua”, contexto en el cual era frecuente que los maestros tradujesen simultáneamente al aimara lo que decían en castellano (*Ibíd.*:90)³³. En los grados segundo y tercero el proyecto promovió el uso de materiales escritos únicamente en castellano para apoyar la enseñanza del lenguaje y estudios sociales. Luego de una evaluación interna, el PEIA fue interrumpido y no llegó a su tercer año de experimentación. Al nunca haber sido objeto de una evaluación externa, no es posible obtener mayor información sobre el desempeño de los educandos y los logros obtenidos con la aplicación de la nueva metodología. Empero, informes de la asesora internacional del proyecto, dan cuenta de avances en la percepción de los maestros y padres de las comunidades involucrados respecto de la posibilidad de una educación bilingüe y del uso escolar del aimara; también y de cierto modo daba cuenta de ciertos niveles de apropiación de la lectura y escritura en aimara por parte de los niños y niñas del proyecto (*Ibíd.*). No obstante, ella consideraba que para que la educación bilingüe pudiese continuar, había que generar un cambio de actitud entre los maestros rurales que trabajaban en el Ministerio de Educación quienes consideraban que los niños y niñas indígenas debían ser castellanizados a la brevedad posible. Dadas estas actitudes, ella discrepaba de una de las condiciones planteadas por el PER I y II respecto a la creación en La Paz de una Dirección General de Educación Bilingüe. Ella no veía eso ni necesario ni provechoso, en tanto había condiciones estructurales y mentales que impedían el desarrollo de la educación bilingüe en el país, tanto en los niveles centrales como en los desconcentrados (*Ibíd.*).

Resulta interesante observar que ni el PER ni el PEIA aprovecharon suficientemente la infraestructura instalada en el INEL para implementar los nuevos planes de educación bilingüe en el país. Con el PER hubo acercamientos iniciales que no concluyeron en acuerdos efectivos de colaboración, cuando se trató de analizar los datos recogidos en el marco del diagnóstico sociolingüístico de 1975, cuyas encuestas nunca llegaron a procesarse (P. Plaza, comunicación personal 10.2004). También llama la atención que, tratándose de dos proyectos coetáneos y de orientación similar, estos fuesen administrados por distintas entidades del Ministerio de Educación, particularmente cuando en el equipo responsable del PEIA no había ni profesionales formados en EIB ni maestros con formación en algunas de las disciplinas que hacen a esta modalidad (cf. Briggs 1983).

33 Nuestra traducción de: “The method made no distinction between teaching children to read and teaching Spanish as a second language (two different skills)”.

En ambos casos, los informes de los especialistas extranjeros involucrados en el desarrollo del PER I y II y del PEIA resienten la falta de un marco institucional que facilite la implantación de innovaciones educativas en el país: los cambios de maestros eran frecuentes, su insuficiente preparación profesional y la falta de comprensión de los mismos, así como también de los técnicos nominados por el Ministerio de Educación, respecto de las razones que sustentan el uso de las lenguas indígenas en la educación se constituyeron también en serios obstáculos para el desarrollo de la educación bilingüe; además, la lentitud administrativa y la demora en los desembolsos para la ejecución de acciones en terreno minaban la credibilidad respecto de los fines y objetivos de cada proyecto (Ulibarri 1981 y Briggs 1983). También se observaba falta de interés, y hasta oposición, por parte de las autoridades educativas nacionales, y al decir de la asesora internacional del PEIA, las posibilidades para la educación bilingüe en Bolivia eran entonces “muy pequeñas, y continuarán reducidas mientras quienes tienen poder de decisión en el proyecto y sus superiores en el Ministerio de Educación no cambien sus puntos de vista sobre la educación bilingüe” (Briggs 1981:10, citada en Plaza y Albó 1988:179).³⁴

Y es que, en verdad, el PER I y el PEIA se desarrollaron en un contexto de vacío de políticas oficiales respecto a educación bilingüe (Amadío y Zúñiga 1989) o de ausencia de reivindicaciones de los sectores sociales que deberían interesarse en este tipo de educación. No había llegado todavía el momento en el cual la educación bilingüe respondiese a una demanda de las poblaciones a las que se dirigía y ésta no era más que el resultado del interés y preocupación de terceros. Pese a ello, se observa una clara coincidencia entre todas ellas en cuanto perseguían el mismo fin: la castellanización y aculturación de la población indígena y campesina, para lo cual recurrían a la lengua originaria únicamente como puente hacia el castellano, desde una perspectiva de educación bilingüe de transición. Es por ello que coincidimos con aquellos que precisan que no contar con dispositivos legales que expliciten el tipo de política lingüística a seguir no significa que ésta no exista y que la sociedad hegemónica carezca de claridad respecto a sus objetivos para con los pueblos indígenas (Plaza 1989).

Años más tarde, los propios campesinos bolivianos, supuestos beneficiarios de los cambios impulsados a partir del 52, en su propuesta

34 Briggs, L. 1981 “Análisis técnico del programa de educación bilingüe del PEIA. 1979” La Paz. Mimeo.

educativa presentada al Congreso Nacional de la Educación de 1992 evaluaron lo ocurrido en materia educativa a lo largo de este periodo, señalando que:

«Hace 36 años hemos conquistado el derecho a la educación escolar; hasta entonces saber leer y escribir era un delito, incluso saber firmar era también un delito. Los patrones castigaban a quienes sabían firmar, leer o escribir, pero nuestros abuelos y abuelas, en algunos lugares y de forma oculta, habían aprendido a firmar, leer y escribir...

Después de muchos sacrificios por la causa de nuestra educación, en 1955 se firmo el Código de la Educación Boliviana.

[Sin embargo] el sistema educativo nos discrimina dándonos una educación de segunda o tercera llamada desde 1955 educación fundamental y hoy [en día] se llama educación rural.

La escuela que hemos conocido nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trato con afecto y cariño; en fin nos reprimió y no dejó desarrollar nuestra creatividad y nuestra imaginación.

En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano alquito podían entender. En nuestras casas hablábamos bien en nuestros idiomas pero teníamos que callarnos en la escuela porque nuestros idiomas no se hablaban ahí. Había profesores de origen campesino, aimara, quechua, guaraní, uru, mojeño, etc. que no hablaban en la clase en sus idiomas originarios; unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado.

Esa escuela rural era un lugar donde no se aprendía nada, sólo se perdía el tiempo por el desconocimiento del idioma, porque los maestros y los alumnos hablaban diferentes idiomas. Ya no podemos seguir mirando así nomás como la escuela, hoy mismo, saca del campo a nuestros hijos e hijas, les muestra el espejo de la ciudad y les hace sentir vergüenza de su propia historia, lengua y cultura.

La educación nos ha metido la idea de que era malo todo lo nuestro: la lengua, las costumbres, la vestimenta, nuestro pensamiento y nuestras tierras; muchos escolares se avergüenzan de ser campesinos [...] piensan que deben negar a sus padres, a su familia, a su comunidad e irse a la ciudad. Los contenidos de la educación de nuestros hijos e hijas están alejados de la vida diaria del campo, pertenecen a la cultura oficial. No nos son útiles, sólo logran una pérdida diaria de nuestra identidad nacional, cultural y lingüística.

La prohibición en el uso de su lengua materna acompleja a los niños; les hace sentir como si fueran inútiles; por eso no toman ninguna iniciativa y se mantienen callados.

Esta situación empeora porque los maestros que trabajan en las escuelas rurales tienen formación para las escuelas urbanas y son portadores de la cultura occidental» (CSUTCB, 1991:2-7).

Como se ha podido apreciar, a través de las observaciones planteadas por los campesinos, así como también por medio de nuestra descripción de la política educativa y lingüística boliviana en lo que hace a la educación de la población indígena, esta etapa se caracterizó por la búsqueda de la homogeneización cultural y lingüística, marco en el cual se concibió la diversidad como problema. En ese contexto, las lenguas originarias fueron vistas como un escollo tanto para la educación cuanto para la comunicación en general. No es raro por ello que la única concesión que el sistema hiciera respecto a las lenguas indígenas fuese la de usarlas temporalmente bajo una modalidad de educación bilingüe de transición, orientada a apoyar científicamente y técnicamente la voluntad estatal de asimilar lo más rápidamente posible a la población indígena al cauce de la cultura «oficial» dominante, en tanto se sabía que las lenguas originarias podían ser también utilizadas para castellanizar más rápidamente a los niños indígenas.

3. Hacia una reforma integral: el redescubrimiento de la pluralidad

Con la reinserción del país en la democracia, luego de una larga sucesión de gobiernos dictatoriales, y con el inicio del proceso de búsqueda de soluciones político-sociales a los problemas que lo aquejaban se inicia una nueva etapa en la educación de los indígenas. Esta comenzó en 1982 y se caracterizó también por el replanteamiento del carácter plural y heterogéneo del país.

Con la llegada al gobierno de la Unidad Democrática Popular (UDP) y con ella de sectores sociales y organizaciones populares que, desde las catacumbas y en clara oposición a las corrientes hegemónicas, habían venido analizando la realidad sociocultural del país y cuestionando la legitimidad del paradigma uniformizador, se destaca desde esferas oficiales el carácter pluriétnico, multilingüe y pluricultural de Bolivia. A partir de entonces se promulgaron disposiciones legales y

plantearon acciones relativas a la educación bilingüe desde una ideología sociolingüística y político-cultural diferente a las de la etapa precedente. Como veremos más adelante, ello se dio tanto desde el Estado como desde la sociedad civil.

Y es que, con el retorno a la democracia, se experimentó una confluencia inicial de intereses entre Estado y sociedad civil, en tanto fue esta última la que, en cierto sentido, logró derrotar a la dictadura y asumir la conducción del país. Jugó un rol decisivo en este proceso el movimiento aimara katarista, inspirado en la figura de Tupaj Katari, revolucionario aimara de fines del siglo XVIII quien simultáneamente a su par quechua Tupa³⁵ Amaru, del Cuzco, se alzó en armas en contra de la Corona Española. El movimiento katarista que se había venido gestando desde la década anterior, a raíz de los manifiestos indianistas tempranos de Fausto Reynaga³⁶, se consolidó cuando el líder aimara Jenaro Flores asumió en 1971 la conducción de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos (CNTC), creada en el contexto de la Revolución Nacional del 52. Los kataristas no sólo hicieron suyas demandas anteriores relativas al derecho a la tierra que habían heredado de sus predecesores revolucionarios del 52, exigiendo la entrega de las haciendas no afectadas por la Reforma Agraria, sino que además plantearon reivindicaciones de índole étnica como su propia denominación y la adopción de la wiphala como su propia bandera. (Para mayor información sobre el movimiento katarista, cf. Albó 1999 y Rivera 1994.) Durante el gobierno dictatorial de Bánzer (1971-1978), y en los otros gobiernos del mismo signo que lo sucedieron, los kataristas fueron perseguidos, hecho que debe haber contribuido a su crecimiento.

No obstante, para 1973 el katarismo era ya un movimiento amplio que aglutinaba diversas organizaciones de las ciudades de La Paz y Oruro, a partir de una sólida base de estudiantes universitarios que reivindicaban su aimaridad. Ese año el katarismo lanza su primer documento público: "El Manifiesto de Tiwanaku", que en su parte introductoria toma posición frente a la histórica opresión de los indígenas:

35 La diferencia ortográfica entre «Tupaj» y «Tupaq» tiene que ver con variaciones existentes en cuanto a la escritura de las lenguas aimara y quechua.

36 Reynaga fundó el Movimiento Indio Tupak Katari que impulsaba, fundamentalmente entre los aimaras, la reivindicación del derecho de identidad nacional propia.

Nosotros los campesinos quechuas y aymaras, lo mismo que los de otras culturas autóctonas del país, decimos lo mismo. Nos sentimos económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas sino una superposición y dominación, habiendo permanecido nosotros en el estrato más bajo y explotado de esa pirámide. (Manifiesto de Tiwanaku 1973)

Declarándose extranjeros en su propio país, y en clara crítica a las leyes emanadas en el contexto de la Revolución Nacional, veían a la educación oficial de entonces como la promotora de prácticas alienantes y discriminadoras:

La educación no sólo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista. (Manifiesto de Tiwanaku 1973)

No se han respetado nuestras virtudes ni nuestra propia visión del mundo y de la vida [...] no se ha respetado nuestra cultura ni comprendido nuestra mentalidad. (Manifiesto de Tiwanaku 1973)

En 1977, después de un tiempo de clandestinidad de Jenaro Flores y de la CNTC, los dirigentes se reorganizan bajo el nombre de “Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos Tupak Katari” y, en junio de 1979, por convocatoria de la COB, se realizó el Congreso de Unidad Campesina que dio origen a la actual Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). Desde ese momento, la CSUTCB ha jugado un rol fundamental en la política boliviana, ya sea luchando por la instauración de la democracia, por los trabajadores del agro, por los derechos campesinos y luego indígenas (cf. Cárdenas 1988; Rivera 2003). La CSUTCB sólo pudo hacerse visible con el retorno de la democracia en 1982. “La CSUTCB subrayó desde un principio la necesidad de analizar los problemas y buscar solución con sus ‘dos ojos’: como campesinos, junto con toda la clase explotada, y como aymaras, quechuas, ayoreos, moxeños, etc., junto con todas las naciones oprimidas del país” (Albó 1999b:473).

La emisión de programas radiales en aimara de naturaleza variada jugó también un papel importante en el desarrollo del sentido pluricultural y multilingüe de Bolivia como en el desarrollo del propio movimiento katarista. La contribución de la radio al movimiento en pro de la interculturalidad y el bilingüismo en Bolivia ha sido determinante y en este contexto destaca el rol pionero que jugó Radio San Gabriel, creada por la Congregación Maryknoll en 1955, en plena Revolución Nacional

y como impulso a la educación campesina.³⁷ También merece destacar el papel cumplido por los radialistas aimaras, pioneros de lo que hoy sería una de las más amplias redes de estaciones radiales con programas en lenguas indígenas en el continente. Sobre la base de las experiencias de los comunicadores aimaras paceños, que habían ganado experiencia con la producción y difusión de programas radiales en aimara en estaciones comerciales, en 1978 se fundó la Asociación de Radioemisoras Aymaras de La Paz; después vendrían los cursos de capacitación y formación de radialistas aimaras y de reporteros comunitarios en distintas provincias de La Paz (cf. Condori 2004) y la organización de radios comunitarias en distintas localidades del país. Muchas de estas emisoras prestaron particular atención a la educación, sea reforzando la labor que se desplegaba en programas de alfabetización, bilingüe o no, o llevando a cabo programas educativos a distancia en los que se utilizaba las lenguas originarias. No menos importante fue la red de radios populares y comunitarias articuladas a ERBOL, que opera hasta hoy y que presta particular atención al uso y difusión de los idiomas originarios y que ha asumido la defensa de los derechos indígenas.

A todo esto se sumó, desde las tierras bajas, la creación de la CIDOB que planteó reivindicaciones étnico-políticas en el oriente del país desde 1982.³⁸ Desde sus inicios, sus planteamientos incluyeron la reivindicación de una EIB. Cinco años más tarde, en el Chaco, en 1987, se crearía la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), base de CIDOB, y pionera en materia de una EIB participativa y orientada al fortalecimiento étnico-político.

Pero la historia no sería hoy la misma si, desde el seno del Estado, la UDP no hubiese emprendido una agresiva campaña de alfabetización en lenguas nativas, a través del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), creado en 1983, como entidad descentralizada del Ministerio de Educación, con respaldo y participación de la CSUTCB y la COB. La UDP, en su afán por incorporar a nuevos actores

37 Cabe destacar la evolución que Radio San Gabriel ha experimentado desde su creación, pues de sus primeras dos décadas de existencia hasta la actualidad ha pasado de una posición civilizadora hacia una postura más bien alineada con el pueblo aimara y sus reivindicaciones. Tal vez en ello jueguen un papel decisivo los propios comunicadores aimaras que trabajan en esta emisora.

38 En la creación de CIDOB intervinieron los guaraníes del Izozo, los ayoreos, chiquitanos y guarayos (APCOB 1994).

sociales en el proceso de reconstrucción democrática, aprueba, por decreto supremo del 14 de marzo de ese mismo año, el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular «Prof. Elizardo Pérez». A partir de este momento, los ideales de interculturalidad y bilingüismo, y la temática indígena en general se instalan en el discurso pedagógico y político boliviano y se comienza a avizorar de una manera distinta la relación indígenas-no indígenas, fundamentalmente a partir de la esfera educativa. Más tarde, esta postura intercultural y bilingüe impregnaría también el sistema de educación formal, contribuyendo al desarrollo de una conciencia crítica de la realidad socioeconómica del país, e impulsando la participación comunitaria.

Desde el SENALEP se desarrollaron acciones de alfabetización a través de una comunicación presencial y directa entre los educadores y alfabetizandos. Para ello se organizaron equipos de trabajo, con participación de profesionales, técnicos y educadores, en coordinación con diversas instituciones del Estado y de la sociedad civil; se produjo cartillas de alfabetización en tres lenguas indígenas y en una variedad popular del castellano, adoptando el método de las oraciones generadoras, de manera de establecer una relación compatible entre la selección de las oraciones y su contenido ideológico, a fin de promover una lectura reflexiva y crítica de la realidad social; se capacitó a educadores populares seleccionados de entre las propias poblaciones beneficiarias, bajo un modelo de efecto multiplicador, para lo cual se organizaron dos instancias progresivas de formación y entrenamiento de maestros, promotores y alfabetizadores, complementadas por acciones de seguimiento y acompañamiento in situ.

Si desde algunas experiencias anteriores la idea de una educación participativa había sido sugerida, con el SENALEP ésta tomó fuerza pues su propuesta técnica enfatizaba la importancia de que el proceso educativo esté en manos de los propios interesados y de sus organizaciones, “ya no en el magisterio rural u otros extraños, quienes se limitarían a apoyar y asesorar” (Plaza y Albó 1988:181). Las propuestas de Freire de enfatizar la reflexión y la concientización, que habían antes inspirado diversas iniciativas de educación popular en Bolivia, influyeron en el diseño pedagógico y también en los textos que se elaboraron tanto en lenguas indígenas como en castellano. Desde esa perspectiva, la educación fue concebida como una acción fundamentalmente política destinada a movilizar a la población, para lo cual se considera fundamental recuperar y revalorar el conocimiento y los saberes populares (cf. Rivera 1983). Uno de los objetivos del plan era precisamente “dinamizar la conciencia popular, fortalecer la organización popular y promover la

participación popular en todas las instancias de la vida social” (Rivera, J. 1987:161, citado en Plaza y Albó 1988:182).³⁹

En ese contexto, el país se vio también ante la necesidad de tomar posición frente a la escritura, primero, del quechua y del aimara, y, posteriormente, también del guaraní, con la consecuente aprobación de los alfabetos oficiales de estas lenguas. Para entonces, en 1968, el INEL había ya revisado el alfabeto oficial aprobado en la década de los '50 como producto del III Congreso Indigenista Interamericano, pero se continuaban utilizando hasta tres alfabetos diferentes para escribir en ambas lenguas y en 1968 Yapita había propuesto un alfabeto fonémico para la escritura del aimara (cf. Layme 2004). En el marco de un seminario internacional sobre EIB, realizado en Cochabamba en 1983 y convocado por el Ministerio de Educación y el SENAEP, más de 300 representantes de distintas organizaciones populares e instituciones del país, aprobaron alfabetos unificados para el quechua y el aimara.⁴⁰ En julio de 1984, el DS 20227 oficializó los nuevos alfabetos que fueron utilizados en las cartillas de alfabetización del SENAEP (Albó y Plaza 1988). Una de las instituciones nacionales convocadas para prestar apoyo técnico-lingüístico fue el INEL, cuyos especialistas trabajaron codo a codo con los del SENAEP, tanto en los aspectos relativos a la elaboración de los alfabetos y a la definición de los sistemas de escritura para las lenguas aimara y quechua, fundamentalmente, como también en la elaboración de las cartillas de alfabetización en estas lenguas.

Como logros de esta experiencia de alfabetización y educación de adultos se pueden indicar las siguientes:

El afianzamiento del alfabeto unificado del quechua y del aimara en los textos producidos, así como la recuperación y afirmación de la identidad, los valores culturales y los derechos de los diversos pueblos originarios.

La elaboración y producción de materiales educativos, entre cartillas, cuadernos de escritura, guías del alfabetizador, manuales de supervisión, afiches de reflexión, entre otros.

39 Rivera, J. 1987. “Alfabetización y educación popular desde las perspectivas de las culturas nacionales. La experiencia boliviana”. En M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva (eds.). 159-168.

40 Por invitación del Gobierno de Bolivia, ilustraron la toma de decisiones en Cochabamba los casos de Puno, Perú –presentado por Luis Enrique López– y de Ecuador –presentado por Consuelo Yáñez. Las discusiones más álgidas giraron alrededor de la representación trivocálica o pentavocálica de estas dos lenguas andinas, imponiéndose la primera.

La movilización, organización y promoción de la población de las comunidades rurales y barrios urbano-marginales para su participación en el proceso de su propia alfabetización, estimulando al mismo tiempo la responsabilidad de las organizaciones comunitarias, cívicas y populares en la solución de sus problemas.

La motivación y promoción de un debate nacional sobre la pluralidad lingüística, cultural y regional de la sociedad boliviana (PNUD-UNESCO 1992: 90).

El involucramiento de las organizaciones matrices del sindicalismo boliviano en el proceso, hecho que contribuyó a la flexibilización de sus posturas respecto de la diversidad lingüístico-cultural del país, con el innegable rebote que todo ello tuvo sobre muchos maestros y maestras rurales que se mostraban entonces renuentes a la posibilidad de utilizar los idiomas originarios como lengua vehicular de la educación.

En síntesis, se movilizó a la población indígena y campesina en torno a su lengua y cultura, con lo que, consiguientemente, en el país se inició un cambio en materia de política lingüística y cultural que hasta hoy marca el quehacer nacional. La brecha abierta por el SENAEP es luego seguida por diversas iniciativas tanto desde otros organismos del Estado como desde la sociedad civil.

Según Ipiña (1996:200), el SENAEP contribuyó de manera significativa a la reducción del analfabetismo en Bolivia, pues se pasó de un 37% de analfabetos en 1982 a un 20% en 1992, una década después de implementadas las políticas de alfabetización en los idiomas originarios mayoritarios del país.

Nada de todo esto se hubiese podido lograr desde el seno del propio Ministerio de Educación, ya en control de un magisterio sindicalizado y poco abierto y sensible a la diversidad cultural y lingüística. Para avanzar por una nueva senda e ir configurando una nueva educación fue necesario crear una institución descentralizada con la autonomía suficiente y en alianza con organizaciones de base diversas.⁴¹ Hay que destacar, sin embargo, que poco tiempo después sería ese mismo magisterio sindicalizado el que plantearía cambios severos en los modelos educativos que ellos mismos implementaban.

41 Los maestros rurales nunca llegaron a superar lo que ellos consideraron como una marginación del gremio de un proceso que, por el Código del 55, "les pertenecía". Así lo manifestó uno de sus dirigentes en 1992, cuando se discutió la institucionalización y expansión de la EIB y cuando ellos manifestaron su oposición a la creación de una Dirección General de EIB (cf. ETARE 1993d:34).

En ese mismo contexto, en 1983 y en el ámbito a la educación formal, el Ministerio de Educación dictó una resolución ministerial que determinaba el aprendizaje obligatorio del aimara y del quechua –medida que nunca llegó a cumplirse– y en 1985 apareció el documento oficial «Políticas y Plan de Educación Rural Intercultural Bilingüe». Todo ello iba en respuesta a lo que planteaban distintas organizaciones populares, destacando la necesidad de una EIB. Así lo hizo la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB) en 1984 y la Central Obrera Boliviana (COB) en 1989 en su “Proyecto Educativo Popular”.

La COB logró precisar incluso que el tipo de educación bilingüe que el país requería era aquella enmarcada dentro del «mantenimiento y desarrollo permanente de lenguas y culturas nativas, junto con el aprendizaje y el desarrollo de la lengua de comunicación nacional» (COB 1989:68). Todo ello debía ocurrir en el marco de un proyecto educativo popular de gran alcance con propuesta de carácter integral para todo el sistema educativo y para los distintos niveles y modalidades que lo componen. Se buscaba crear “las premisas de una pedagogía nacional como base para unificar el Sistema Educativo Nacional” (Quiroga 1998: 36).

Las propuestas educativas de los maestros rurales no se restringían al ámbito en el que ellos se desempeñaban. Por el contrario, pensaba que era necesario ruralizar toda la educación boliviana, de manera de restituirle el sentido nacionalista y de realidad perdido (Quiroga 1988). En respuesta a ello, “surge la Educación Intercultural Bilingüe como concepción educativa descolonizadora, orientada a superar los resabios colonialistas subsistentes, a través del rescate y fortalecimiento de la lengua y los valores culturales propios” (*Ibíd.*:81-82).

Frente a la Educación Colonizadora, de negación de la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidad y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país. (COB 1989: 68)

Según el asesor de la COB –el profesor José Quiroga (1988:83), la educación intercultural bilingüe se planteaba como objetivos, los siguientes:

- El rescate, uso y estudio y desarrollo de las lenguas nativas.

- El rescate, la valoración, el estudio y potenciamiento de nuestras culturas vernaculares.
- El fortalecimiento de la identidad étnica y conciencia de clase de los pueblos indígenas.
- El autodesarrollo económico, social y político de las grandes nacionalidades y los diversos grupos étnicos existentes en el país.
- El fortalecimiento de la identidad nacional como país de mayoría indígena y el acrecentamiento de la unidad nacional a través del respeto y trato igualitario a todas las expresiones etno-culturales existentes en nuestra nación.

Las contradicciones, sin embargo, persistían. La apertura de los obreros y maestros rurales a las lenguas y culturas indígenas se tropezaba, a menudo en los mismos párrafos, con resabios del período que se buscaba superar, tal vez como producto de su adhesión infranqueable al modelo de Estado-nación, a su temor ante la fragmentación del país que podía traer una descentralización de la educación, como la prevista en el marco del modelo de ajuste estructural instaurado en la década de los ochenta, así como también por su insistencia en el modelo de república unitaria y en la creación de *una* cultura nacional (cf. Quiroga *op. cit.*). Así, en su Plan Global de Reestructuración del Sistema de la Educación Rural de 1984, que fuera además apoyado por el III Congreso de la CSUTCB de 1988, los maestros rurales bolivianos criticaban la imposición autoritaria del castellano, calificándola incluso de etnocida (p. 30); pero, a la vez que revaloraban las lenguas y culturas nativas, las restringían al papel de “base para comprender la lengua oficial y aprehender los elementos de la cultural universal (p. 29), pues, en rigor, se seguía postulando la incorporación “del indio a la civilización” (*Ibíd.*). Por lo demás, al considerar como uno de sus componentes la educación primaria intercultural y bilingüe, frente a otro de educación técnico-humanística en castellano, quedaba claro que el techo para el uso de las lenguas indígenas era la primaria. No obstante, se rechazaba el uso transicional de los idiomas indígenas y, como desde la COB, se postulaba más bien su mantenimiento. Cinco años después, la CSUTCB, en su III Congreso votaría a favor de “una EIB en el área rural y en todo el sistema educativo” (CSUTCB 1988: 28-9).

También desde el ámbito de la educación formal, en este mismo período, un nuevo proyecto intentó poner en práctica algunos de estos nuevos predicamentos para incluso avanzar hacia una educación bilingüe de mantenimiento. El proyecto se ejecutó en algunas escuelas de comunidades rurales aimarahablantes del altiplano paceño y estuvo a

cargo de un equipo de la Comisión Episcopal de Educación (CEE).⁴² A diferencia de todos los proyectos escolares desarrollados hasta entonces, que perseguían un rápido y pronto pasaje al castellano y veían la pluriculturalidad y al bilingüismo como un problema y como una *dificultad* que los niños campesinos debían superar, la propuesta de la CEE postulaba el mantenimiento de las lenguas indígenas y el uso del aimara a lo largo del ciclo básico, en un contexto mayor en el cual la Iglesia Católica postulaba una educación liberadora, influida por la Teología de la Liberación.

Dicha propuesta se materializó en la ejecución del Proyecto Texto Rural Bilingüe, llevado a cabo entre 1981 y 1985, en escuelas de alumnos aimaras, y posteriormente entre 1986 y 1992, con alumnos quechuas; en esta segunda etapa el proyecto pasó a denominarse Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), de manera de trascender la producción de materiales educativos. A fines de 1989 el PEIB de la CEE estableció acuerdos con el PEIB del Ministerio de Educación que entonces se iniciaba de manera de trabajar juntos tanto en la elaboración de materiales, como en la capacitación docente.

Al margen de las deficiencias y problemas que el Proyecto Texto Rural Bilingüe tuvo en su aplicación,⁴³ es necesario reconocer que por primera vez en el país se elaboraron materiales educativos en lenguas originarias que trascendían los dos o tres primeros grados a los cuales anteriormente se confinaba la EIB. Fue la primera ocasión que en el país

42 La Comisión Episcopal de Educación es un organismo especializado de la Iglesia Católica, con sede en La Paz, que asesora y promueve la labor educativa de esta iglesia.

43 En sus inicios, el proyecto Texto Rural Bilingüe de la CEE dotó de materiales educativos bilingües para los cinco grados del entonces ciclo básico a 9 escuelas rurales con niños predominantemente monolingües aimara hablantes y, en su desarrollo, fue perdiendo diversas escuelas hasta concluir el experimento en sólo una de ellas. Las razones de esta merma fueron diversas y, entre ellas: la frecuente movilidad de los docentes capacitados por el proyecto, la oposición de los padres de familia a una educación en lengua indígena, resultante del carácter temporal de los proyectos anteriores, el retraso con el que llegaban los materiales educativos a la escuela y los problemas técnicos experimentados por el Proyecto para asegurar un buen y rápido aprendizaje del castellano por parte de los educandos. A ello se añadió una todavía insuficiente reflexión lingüístico-pedagógica que orientara las acciones del proyecto y que plasmara una ideología válida en acciones concretas y técnicamente solventes y, junto a ello, el no contar con recursos humanos en la calidad y cantidad necesarios para llevar a cabo esta misión.

se intentó hacer una educación orientada a la revitalización de una lengua indígena, abriendo una senda de búsqueda de una estrategia distinta en materia de educación bilingüe. Desde una perspectiva de educación bilingüe de mantenimiento, se impulsó el uso de las lenguas indígenas no sólo como instrumento de más eficiente pasaje al castellano sino con vistas a asegurar y consolidar su uso en la escuela a través de todo el ciclo básico. Este nuevo planteamiento dotó a la lengua originaria de un rol y estatus renovados frente a la lengua de prestigio.

Además de ello, este nuevo proyecto de la CEE se planteó la educación bilingüe “como un proceso participativo que involucra a toda la comunidad y aspira a la formación de un hombre nuevo... en busca de su realización personal y comunitaria, dentro de su propia cultura y del país en su conjunto” (Goytia y otros 1987:54-5). Tal participación incluía tanto el involucramiento de maestros y maestras rurales en la elaboración de los materiales educativos bilingües, como el de los padres y madres de familia en las acciones de evaluación del avance de sus hijos.

Como en casos anteriores, estas propuestas se toparon con innumerables tropiezos para ser llevadas a la práctica. El cambio frecuente de maestros, la oposición de los docentes de las comunidades seleccionadas al uso escolar del aimara, la visión compartida por padres de familia y maestros de la educación bilingüe como retroceso a un estadio ya superado por la educación boliviana, una insuficiente capacitación docente, la falta de guías de orientación didáctica, un presupuesto limitado y el no haber tomado en cuenta la naturaleza multigrado de las escuelas rurales contribuyeron a que el proyecto concluyese sin mayores logros, aunque a juicio de sus evaluadores finales el bilingüismo escolar simultáneo sí logró favorecer una transferencia efectiva de lo aprendido en aimara al aprendizaje en castellano (cf. Goytia y otros 1987).

Para uno de los responsables de la CEE, esta etapa es acertadamente caracterizada como pionera en el país pues los maestros rurales se aferraban acriticamente a lo previsto en el Código del 55 y continuaban en su línea de castellanización y uniformización forzada. Los padres de familia, influidos también por la ideología homogeneizante y conscientes del valor social del castellano y de la necesidad de que sus hijos se apropiasen de este idioma, veían con temor el uso del idioma originario en el aula.

Estos primeros pasos estuvieron destinados a abrir camino para la educación bilingüe en un medio hostil porque docentes y padres de familia del área rural ofrecían una resistencia casi cerrada a esta propuesta educativa [intercultural y bilingüe]. Los unos bajo el criterio de que el aimara ‘saben no más’ y que ellos querían que sus hijos ‘aprendan castellano’, y, los otros,

con el argumento de que la educación bilingüe era 'un retroceso'. (Ayllón 1996:3)

Toda esta situación se hacía aún más compleja debido a que en el medio aimara la aplicación del PEIA fue descontinuada y no dejó resultados visibles.

Pese a las limitaciones anotadas, no cabe duda que los principios de la década de los '80 marcan una apertura y un virtual desmarque de los "ideales" del Código de la Educación del 55, que significó la aceptación inicial de la heterogeneidad étnica y sociocultural boliviana y el planteamiento de una EIB, por parte de organizaciones sindicales eminentemente clasistas, como la COB y la CONMERB. Ello no hubiese ocurrido sin la decidida influencia que en tales procesos tuvo el profesor José Quiroga, reconocido educador tarijeño, entonces acérrimo defensor del Código pero quien, durante el exilio en México a inicios de los años '80, descubrió las posibilidades de una educación étnicamente diferenciada desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependencia en la que le tocó trabajar.⁴⁴ A su retorno a Bolivia, Quiroga asesoró a la COB y a la CONMERB, estableció alianzas con la CSUTCB y formó en la práctica a líderes sindicales en el espíritu de la interculturalidad y el bilingüismo, y posteriormente, intervino en la gestación y desarrollo inicial de los proyectos de educación intercultural bilingüe (PEIB) y de escuela multigrado (PEM). Su preocupación lo llevó incluso más allá, llegando a plantearse una EIB inserta en un plan mayor de transformación del sistema educativo nacional.

44 Don José Quiroga comenta que al llegar a México como exiliado, por su condición de maestro y de boliviano, se le ofreció la posibilidad de trabajar en la DGEI. El, sin embargo, por provenir de un hogar chapaco, no hablaba ni quechua ni aimara y su cultura de referencia no era otra que la tarijeña chapaca y de habla castellana (José Quiroga, comunicación personal 07.2004). Quiroga, como actor indiscutible de la educación rural de entonces, participó también en las negociaciones con el UNICEF para persuadir a este organismo a involucrarse en el desarrollo de la educación rural, apoyando tanto la educación multigrado como la EIB. Participó también en la selección de los primeros becarios bolivianos en EIB a la Universidad Nacional del Altiplano, se involucró en la alfabetización bilingüe de adultos y en la educación de adultos indígenas, en general, y entre el año 2004 y 2005 fue asesor del Viceministro de Educación Escolarizada y Alternativa, Celestino Choque, con quien antes compartiera trabajos diversos en la CONMERB y en el Ministerio de Educación, en el marco del PEIB. Desde el Bloque Popular del Consejo Nacional de Educación, coordinó con otras personas y sectores la realización del Congreso Nacional de Educación.

En los años 80, fui exiliado por el gobierno dictatorial de Luis García Mesa a México, donde ya estaban implementando la educación bilingüe [...]. Dio la casualidad que en ese entonces estaba también, en calidad de exiliado, don Hernán Siles Suazo. En una oportunidad le comenté que había estado trabajando en un plan de reforma educativa de la educación rural boliviana. Esto fue posible gracias a los conocimientos y experiencias que adquirí en el trabajo que me dieron los mexicanos. Una vez iniciado el proceso democrático en nuestro país, a la cabeza de don Hernán, fui en busca de su presencia para entregarle el documento ya terminado, el cual ya contemplaba la EIB para la educación rural primaria. Ese plan se desarrolló con ayuda de UNICEF [...]. A partir de entonces y en colaboración con el SENALEP, que trabajaba en educación popular y EIB de adultos, se fue avanzando en esta dirección. (Entrevista, julio 2004)

Como veremos en el capítulo siguiente, a partir de todo ello el Ministerio de Educación comenzó a desarrollar políticas para educación formal que partían de demandas populares. Y desde entonces el país comienza a desechar, por lo menos desde la elaboración discursiva de las organizaciones populares y también de determinadas instituciones y reparticiones del Estado, la ideología de homogeneización idiomática y de la transición lingüística y del uso de las lenguas indígenas como meros puentes hacia el castellano. En dicha elaboración, primero, el castellano no era identificado como lengua oficial sino como idioma de comunicación nacional.⁴⁵ Al lado de ello, se quiso marcar una diferencia con etapas anteriores al postular el mantenimiento y desarrollo de aquellas lenguas y culturas definidas como nativas.

En todo este proceso, diversos sectores de la Iglesia Católica que apoyaron el retorno a la democracia se alinearon con el movimiento popular y jugaron también un papel preponderante en la reinterpretación de la naturaleza étnica y sociocultural del país. En una declaración del Episcopado Boliviano que analiza la misión de la Iglesia Católica en la educación, en 1999, se manifestaba que «Nuestra educación, especialmente a través del sistema educativo, *aparece desvinculada de nuestra realidad*, tanto en sus objetivos, contenido y métodos como en las finalidades que se propone [...] *La diversidad cultural de nuestra población no es suficientemente atendida en los planes y programas de estudio; más aún, no existe un proyecto claro de*

45 A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de países de América Latina, la Constitución boliviana no identifica idioma oficial alguno. Un decreto supremo dado en el año 2001, por el gobierno del presidente Bánzer, reconoce como oficiales a todas las lenguas indígenas habladas en el país, pero no se pronuncia respecto del estatuto del castellano.

lo que se pretende al respecto [...]. En resumen, nuestro sistema educativo aparece situado al margen de nuestra realidad, como rito que da validez y legítima una sociedad y un estado de cosas dado, en lugar de ser un elemento dinámico de apoyo para una transformación y un cambio social⁴⁶ (citado en Ipiña 1996:196-7; los énfasis son nuestros).

Un programa que, aunque no nacional, ejerció relativa influencia en la educación bilingüe boliviana fue el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P), ejecutado entre 1979 y 1990 en comunidades quechua y aimarahablantes peruanas, algunas de las cuales colindaban con territorio boliviano. El proyecto de Puno atrajo la atención de diversas instituciones y profesionales bolivianos y, desde temprano, se establecieron nexos entre la educación bilingüe boliviana y la puneña, motivados por las innumerables semejanzas existentes entre ambos contextos socioculturales y lingüísticos y por el hecho que en ambas situaciones se atendía a los mismos pueblos, el quechua y el aimara, que si bien separados por las fronteras de los actuales Estados a los que ahora pertenecen, mantienen vínculos de índole diversa desde tiempos inmemoriales. Por lo demás, en el proyecto puneño trabajaron algunos profesionales bolivianos, reforzando la labor de sus colegas peruanos, sea como capacitadores de maestros, traductores o coautores de textos escolares.⁴⁷

Estos lazos boliviano-peruanos, como veremos en el capítulo siguiente, se acrecentaron a partir de 1984, cuando la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNA-P) abrió su programa de postgrado en Lingüística Andina y Educación. Hasta hoy, en el postgrado puneño participan profesores bolivianos.

En 1988, en los albores de una nueva etapa de la educación bilingüe boliviana, la UNA-P recibió un primer contingente de maestros rurales

46 A este respecto, es necesario referirse a un grupo pionero de sacerdotes jesuitas de origen catalán que, seguramente por reminiscencia de sus propias reivindicaciones lingüísticas, apoyaron iniciativas, sobre todo, de algunos aimaras, quechuas y guaraníes que comenzaban a cuestionar el ideal homogeneizador y castellanizante que el país oficial había asumido, así como también las iniciativas de educación formal que poco antes había desplegado la CEE, sobre la base de la experiencia acumulada en largos años de trabajo en la educación no-formal con pobladores que hablaban un idioma originario.

47 Se trata fundamentalmente de los lingüistas Pedro Plaza (quechua) y Juan Carvajal (aimara). En algunas ocasiones también apoyaron acciones en Puno la especialista aimara Juana Vásquez y el lingüista José Mendoza, quien en esa época dirigía la Carrera de Lingüística e Idiomas en la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz.

quechua y aimarahablantes que, posteriormente, asumieron desde el Ministerio de Educación la conducción de la educación bilingüe. En un lapso de 6 años, 75 maestros rurales y profesionales bolivianos egresaron de la Segunda Especialización en Lingüística Andina y Educación, entre los cuales se encuentran no sólo profesores quechua y aimara hablantes sino también 8 maestros del oriente boliviano, hablantes de guaraní, bisiro (chiquitano) y moxeño-trinitario. El postgrado contó también, en diversos momentos de su ejecución, con algunos profesores visitantes de nacionalidad boliviana.

Los contactos entre las experiencias puneña y boliviana y la necesidad de capitalizar los esfuerzos vecinos y ahorrar etapas a la naciente EIB boliviana fueron el aliciente para que en marzo de 1990 los Ministros de Educación de Bolivia y del Perú suscribieran en Lima un convenio de cooperación mutua en EIB. Por medio de este convenio, el ministerio peruano autorizaba a su par boliviano la reproducción de textos escolares, guías metodológicas y otros materiales producidos en Puno para su utilización en Bolivia y en reciprocidad el ministerio boliviano hacía lo propio respecto de los materiales aimaras y quechuas producidos en Bolivia (cf. López y D'Emilio 1991). Por decisión de los profesores bolivianos que integraron los equipos de EIB del Ministerio de Educación, este acuerdo no fue aprovechado en toda su extensión, optándose más bien por la elaboración de textos escolares propios. No obstante, sí se adecuaron y reprodujeron en Bolivia a partir de 1990 algunos de los textos preparados en Puno para la enseñanza de castellano como segunda lengua y los materiales en quechua y aimara fueron tomados como base para la preparación de los nuevos libros escolares de uso en ese momento en la EIB. Si bien no utilizado en toda su capacidad, este convenio boliviano-peruano constituyó una herramienta valiosa para apoyar el desarrollo de la EIB en las comunidades quechua y aimara hablantes bolivianas, en tanto puso a su disposición un conjunto considerable de materiales educativos probados por más de una década al otro lado de la frontera.

Para cerrar el análisis de esta etapa, es menester destacar que sólo a partir de 1983, tanto desde el ámbito estatal como desde las organizaciones populares, se comienza a hablar en Bolivia de EIB y ya no de educación bilingüe a secas, como hasta entonces se hacía. Se determina, de este modo, la centralidad de la cultura en la que están insertos el acto educativo y el propio aprendiz, y se descubre que no basta con diseñar una estrategia lingüística o una educación de o en lenguas sino que es necesario además reconceptualizar el modelo educativo vigente, asignándole roles distintos tanto a la lengua materna de los educandos cuanto

a la cultura originaria y a los saberes y conocimientos que conlleva. Recuérdese que si bien lo lingüístico y lo cultural están estrechamente relacionados, lo bilingüe tiene que ver, sobretodo, con el cómo de la educación mientras que lo intercultural atañe principalmente al qué.

En Bolivia, las categorías "intercultural" y "bilingüe" se han estado construyendo como un binomio indisoluble, de manera tal que ahora *toda educación bilingüe pretende también constituirse en una educación intercultural*. Según Enrique Ipiña, Ministro de Educación en 1983 cuando inicialmente se observa este viraje en la educación boliviana, este nuevo y vigoroso empuje a la educación y la sociedad bolivianas estaba «llamado a hacer saltar al viejo Sistema Educativo por sus cuatro costados. Con la concepción intercultural y bilingüe que por primera vez se asumía desde el mundo de la educación en nuestro país, el proyecto estaba ligado al desarrollo social integral» (Ipiña 1996:199, énfasis del original).

Es igualmente importante señalar que, durante esta etapa, también por primera vez y coincidentemente con el planteamiento de la interculturalidad, se comienza a hablar de una educación bilingüe de mantenimiento, dejando atrás, por lo menos en el ámbito discursivo, la condición de lenguas de pasaje o de puente que hasta entonces había sido asignada a los idiomas originarios. La educación bilingüe de mantenimiento comienza entonces a ser vista como la modalidad más apropiada para atender poblaciones rurales de habla vernácula, en la medida que se plantea, como política, trascender el uso de los idiomas indígenas sólo como puente, para tomarlas como fin en sí mismo y propugnar tanto su mantenimiento como su desarrollo; es decir, se busca hacer de las lenguas originarias idiomas normales como cualquier otro y, por ende, ser objeto de utilización formal en la escuela y fuera de ella.

Con ello se comienza a perfilar en el país un nuevo tipo de bilingüismo y, por lo menos, una nueva manera de concebir la relación entre las manifestaciones culturales de los pueblos originarios y las de la sociedad hegemónica. A partir de entonces, tanto desde el Estado como desde la sociedad civil, el planteamiento de una educación en lengua propia y desde la propia cultura es reconocido y aceptado por la mayoría de sectores sociales del país y, particularmente, por las organizaciones de base. Consideramos que esto ocurre en Bolivia, porque, a diferencia de lo que acontece en otros países de la región, aquí las nociones de interculturalidad y de EIB surgen de la educación no-formal o popular y desde esfuerzos alternativos ante la necesidad de reaccionar frente a regímenes dictatoriales y ante la inercia de la educación escolar pública. Es decir, la EIB nació impregnada de un fuerte contenido político-ideo-

lógico, además obvió está de las consideraciones pedagógicas que la sustentan. No obstante, debieron pasar todavía varios años antes de que las coincidencias entre Estado, organizaciones populares e Iglesia Católica se materializaran en acciones concretas que transformasen la manera en la que los niños y niñas indígenas aprendían en las escuelas a las que asistían.

Al margen de las observaciones que es posible hacer a cada uno de los documentos y planteamientos formulados a lo largo de esta etapa, es importante reconocer que ellos crearon en el país una condición favorable para la EIB (Albó y D'Emilio 1991) y contribuyeron, sobre todo, a la estructuración de un discurso reivindicativo que, como nunca antes había ocurrido, subrayaba la naturaleza multilingüe del país y, con ello, la necesidad de una educación diferenciada y en lengua propia. Cabe destacarlo en tanto se trata de un caso atípico en América Latina. Desde 1983, en Bolivia todas las organizaciones populares más importantes, la mayoría de las cuales estaban entonces imbuidas de un espíritu clasista, abogan por una EIB, llegando incluso a plantear esta modalidad educativa para *toda* la población del país y no sólo para los indígenas, como es usual. Vale decir, a diferencia del resto de países latinoamericanos en los cuales, de aceptarse, la EIB es vista como una modalidad compensatoria sólo para indígenas, en Bolivia, a partir de esta etapa comienza a avizorarse la posibilidad de que la EIB, o por lo menos algunos de los principios que la inspiran, impregnen toda la educación nacional. Sin embargo, es largo todavía el trecho entre el discurso y la práctica, debido fundamentalmente a una insuficiencia de recursos humanos y materiales.

Es preciso también reconocer que, tras el uso de estos términos, se observa todavía una notoria falta de elaboración conceptual. Tal vez a ello se haya debido el preocupante hecho que nociones como *bilingüismo de mantenimiento* e *interculturalidad* no lograran trascender los límites del discurso ideológico-reivindicativo. De hecho, la EIB se desarrollaba en un contexto de extrema fragilidad institucional no sólo porque su cobertura era sumamente modesta sino por cuanto, aún para desarrollarse en un número limitado de escuelas y sólo en el marco de un proyecto experimental, las responsabilidades del Ministerio de Educación eran escasas y, en la práctica, se limitaban a la asignación de plazas en las escuelas. Y es que, como en casi todos los demás países de la región, la EIB estaba siendo ejecutada únicamente a través de proyectos y con carácter de experimentalidad. El Estado no la asumía financieramente y se corría el riesgo de que un proyecto durase tanto como la asistencia externa.

Quizá por haber sido objeto de varios proyectos experimentales, los 80 representantes comunitarios convocados por la APG, en septiembre

de 1989, para discutir el inicio del Proyecto de EIB del Ministerio de Educación (PEIB), se mostraran renuentes a aceptar que las acciones de este proyecto fueran definidas como experimentales. La APG apoyaba la EIB, la hizo suya y la deseaba como modalidad educativa permanente para su pueblo; pero consideraba que una propuesta como ésta funcionaría sólo si todos los involucrados la respaldaban y se comprometían en su desarrollo. A ello se debió que no aceptasen la calificación de *experimental*, pues, a su juicio, los experimentos eran siempre de naturaleza transitoria (cf. D'Emilio 1990; López 1997a) y particularmente los *experimentos* en educación bilingüe constituían una invención de los blancos para posteriormente concluir que la EIB no funcionaba. Seguros de lo contrario, ellos querían más bien que la experiencia que estaba por iniciarse perdurase y se convirtiera en política nacional:

Esto es un proyecto para todos, no podemos discriminar [...] Aquí estamos en una lucha de todos [...], y que los ajustes se vayan haciendo en el camino a medida que el trabajo avanza, pero no hace falta todo un plan de experimentación y ahí se acaba y ver después cómo empezar [nuevamente]. (Comentario recogido por D'Emilio 1991:42)⁴⁸

El ministro de educación de entonces, Enrique Ipiña, dos años antes había expresado algo parecido, en el marco de las “Jornadas sobre Políticas y Estrategias de Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia”, de 1987. En esa ocasión, Ipiña pensaba que era urgente definir políticas específicas de EIB, aprovechando las experiencias acumuladas en materia de educación bilingüe, tanto en el país como en las naciones vecinas; consideraba que había llegado el “tiempo para recoger trabajos..., experiencias y ya no para seguir experimentando”:

A nosotros nos interesa salir del laboratorio..., nos interesa aplicar la educación bilingüe en la escuela primaria... Cada año hay pequeños infiernos [en las escuelas] con niños que se enfrentan con un idioma que no comprenden... Si no consolidamos una política hacia el bilingüismo, los trabajos que se han hecho ya quedarán como monumentos arqueológicos. (Trozo de su intervención inaugural registrada por Plaza y Albó 1988:187)

Todo parece suponer que, por lo menos en Bolivia, al ministro y a los líderes guaraníes, el tiempo les daría la razón. Años antes, en el

48 Extracto de un comentario de un comunero guaraní participante en la reunión de planificación del PEIB y de selección de las primeras escuelas que intervendrían en este proyecto.

marco de la UDP y como alternativas para un desarrollo diferente del país, se habían hecho propias las ideas mariateguistas de la unidad en la diversidad y se había postulado la tesis de la creación cultural propia⁴⁹. En el campo educativo, había comenzado a superarse la exclusión sistemática de las poblaciones indígenas del debate educativo, aunque este debate no había alcanzado todavía a los padres y madres de familia y a los líderes comunitarios y se había establecido sobre todo con los dirigentes indígenas y originarios de las organizaciones matrices del campesino y de algunos pueblos indígenas, como el guaraní.

Quien años más tarde sería el primer indígena en acceder al cargo de Vicepresidente de la República de Bolivia, en 1991, establecía parte de la agenda del cambio que los indígenas bolivianos demandaban:

Un cambio verdadero no puede apuntar a modernizar nuevamente el discurso educativo hacia esas mayorías sino crear las condiciones de oírlos. No podrá existir una verdadera educación si los pueblos indígenas no asumen para ellos la discusión, el análisis y la solución de los problemas educativos. La interculturalidad debe ser el marco global de ese cambio. Apostamos a construir una sociedad pluricultural, pluritécnica y multilingüe. Por tanto, nuestra imaginación educativa debe guiarse por la interculturalidad como un criterio central del reordenamiento educativo. Y en este sentido trascendemos la reducción de lo étnico al ámbito de los pueblos indígenas. [...] La educación bilingüe es un buen paso pero debemos ir más allá, hacia una educación intercultural. (Cárdenas 1991:50)

49 Plaza y Albó recogen esta tesis planteada por Ipiña en 1983, a la luz de los esfuerzos que entonces desplegaba el SENAEP.

CAPÍTULO III

El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe

El escaso aprovechamiento escolar y el proceso de despersonalización que se opera en los educandos campesinos como resultado de una enseñanza impartida en una lengua extraña y a partir de valores culturales ajenos al medio, determina la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, que rescate y desarrolle los valores culturales propios, fortaleciendo la identidad étnica y afianzando la personalidad del educando campesino.

José Quiroga, 1988:38-39.

Ya en 1988 nosotros creamos nuestro propio proyecto bilingüe con una sola escolita. No sabíamos cómo hacer, pero empezamos. Queríamos que nuestros niños estudien en su propia lengua. Buscábamos una educación distinta, queríamos que los niños supieran que eran guaraníes y que su lengua y su cultura eran también importantes y sobre todo útiles. Después en el '90 ya vinieron UNICEF y el Ministerio.

Enrique Camargo, pionero de la EIB guaraní, 04.2004.¹

Con la EIB aprendíamos dos lenguas, o sea el idioma materno que es quechua y el otro sería el idioma castellano. La EIB es para mí aprender en nuestro idioma incorporando nuestra cultura, nuestra tradición y a través de ello también aprender muchas cosas, también aprender lo que se estudia en otros países; todo eso es interculturalidad.

Ramber Molina, ex alumno quechua del PEIB en Raqaypampa, 03.2004.²

-
- 1 Enrique Camargo, fue directivo de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y también exViceministro de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios de Bolivia.
 - 2 Ramber Molina es hoy estudiante universitario, el 2005 cursaba el segundo año de derecho y aspiraba a ser alcalde de Mizque, ciudad mestiza bajo cuya influencia política se encuentra la región indígena de la cual proviene: Raqaypampa.

Cuando empecé a estudiar en guaraní me sentí contenta porque estaba aprendiendo en mi idioma y también en castellano. No ha sido difícil para mí y hasta ahora no me es difícil. Yo hablo tranquilamente mi idioma guaraní y el castellano, he aprendido a escribir bien en mi idioma y el castellano igual. Yo creo que para todos nosotros ha sido bien esto que hemos aprendido en nuestro idioma y en castellano, hemos aprendido a leer y escribir y hemos aprendido muchas cosas.

*M. Arumbari, exalumna del PEIB en El Espino*³

La década de los noventa constituyó en Bolivia una etapa fructífera de reflexión y cuestionamiento de su carácter multilingüe y pluricultural, tanto desde la sociedad civil como del Estado. A diferencia de las dos décadas precedentes en las que afloraron algunos planteamientos multiculturalistas, en ésta el Estado asumió el multiculturalismo liberal contemporáneo (Postero 2005), a través de un conjunto de medidas destinadas a consolidar la democracia y el marco socioeconómico imperante desde entonces en el continente. En este marco, la EIB, que había comenzando a ver la luz también en la década los ochenta, se implementó con renovada fuerza en un marco de importantes alianzas entre el Estado, la sociedad civil y la cooperación internacional.

Como vimos al concluir el capítulo II, la EIB se inició en el ámbito de proyectos, sea desde el Estado o de la Comisión Episcopal de Educación (CEE) o de algunas ONG con experiencia de trabajo con poblaciones indígenas, bajo una nueva propuesta lingüística y política –la del mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias y en el marco del discurso intercultural–. También en este contexto, algunas organizaciones campesinas e indígenas esbozan demandas y planes relacionados con la EIB y otras, como la APG, inician experiencias en este campo prácticamente desde su creación. Pero sólo a partir de los años noventa la educación formal estatal hace suyas estas propuestas y las convierte gradualmente en políticas de Estado, sobre la base de los avances que el país había logrado en el ámbito de la educación no-formal y popular.

Casi simultáneamente al desarrollo del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que apoyó el UNICEF entre 1988 y 1995 para transformar la práctica pedagógica en aulas de primaria en las regiones sociolingüísticas aimara, guaraní y quechua, se dio inicio a la preparación de una transformación, de aún mayor envergadura, destinada a

3 Testimonio recogido en Ministerio de Educación. 2003b:2.

modificar radicalmente la educación boliviana en su conjunto: la Reforma Educativa. Que el PEIB y el Programa de Reforma Educativa (PRE) surgiesen casi coetáneamente y que algunos de los actores de cada una de estas innovaciones fuesen los mismos influye, como veremos más adelante, en el curso que tanto una como otra siguen, y de hecho resulta difícil, sino imposible, referirse a una de estas iniciativas sin hacer referencia a la otra. Como veremos, ambas han logrado modificar para siempre la historia de la educación boliviana. Aún cuando hoy sea frecuente escuchar voces en contra del PRE o incluso hablar de su conclusión,⁴ en el marco de la reacción casi generalizada existente ahora en Bolivia a muchas de las reformas estructurales implementadas en los años '90, resultan innegables los cambios que la educación boliviana ha experimentado, sobre todo y como veremos más adelante, en lo tocante tanto a la participación popular en la gestión y el quehacer educativos cuanto en lo referido a la reflexión sobre la pertinencia social y cultural de la oferta educativa nacional y a la consecuente perspectiva intercultural y bilingüe que ha adoptado el sistema educativo boliviano (cf. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004).

Cuando estos cambios comenzaron a darse, la tarea resultaba particularmente difícil pues, como lo definió en la época un exministro de educación, entonces el sistema educativo estaba estructurado en un sistema urbano y otro rural, "ambos furiosamente hispano parlantes, guiados por la castellanización como sinónimo de progreso y cultura" (Camacho 1993: 32). La ideología de la homogeneización había hecho carne en los maestros rurales quienes asumían acriticamente y de forma bastante dogmática la defensa de los postulados del Código del 55. Le tocaría, precisamente, a un grupo de ellos abrir brecha hacia una educación diferente y, aún a costa de ser objeto de crítica de su gremio, comenzar a replantear el papel de las culturas y lenguas originarias en la educación, incluso para alcanzar las metas de la castellanización que muchos ansiaban.

En este capítulo, de forma resumida, mostraremos, desde la perspectiva de los actores principales, el proceso de la gestación y culminación del PEIB poniendo énfasis en algunos de sus componentes princi-

4 Desde agosto 2002 se comenzaron a dar los primeros intentos de desactivación del PRE y en mayo 2005 la entonces Ministra de Educación se refirió a la conclusión de la Reforma Educativa e hizo alusión a una nueva estrategia educativa. Sin embargo, desde el año 2002 a la fecha el marco de referencia de las acciones concretas en materia educativa en el país siguen siendo las mismas: desde la Ley 1565, todavía vigente, hasta los dispositivos pedagógicos construidos en la década de los noventa.

pales; explicitaremos también aquello que destacaron las evaluaciones internas y externas realizadas; para, finalmente, exponer los aportes que, en su condición de proyecto educativo innovador, el PEIB realizó a la Reforma Educativa boliviana, cuando la EIB se convirtió en una política educativa estatal.

1. Surgimiento y gestión del PEIB

Para la educación de la población indígena boliviana, a mediados de 1988 comenzó una nueva etapa, cuando el UNICEF y el Ministerio de Educación –aún desde el estrecho margen que ofrecía el Código de la Educación Bolivia de 1955, previa concertación con la CONMERB, la CSUTCB y la APG– decidieron iniciar, formalmente, acciones educativas innovadoras con niños indígenas en algunas escuelas piloto de las regiones quechua, aimara y guaraní de Bolivia. Nos referimos concretamente a la implementación del PEIB en el entonces ciclo básico de la escuela primaria (primeros cinco años de escolaridad y únicos hasta entonces obligatorios, según la Constitución boliviana entonces vigente).

En las tres macro-regiones sociolingüísticas en las que se puso en vigencia, el PEIB se desarrolló en dos etapas: una de preparación y otra de implementación. La primera comprendió el período de 1988 a 1990 y la segunda el de 1990 a 1995.

La primera etapa se inició a mediados de 1988 con la realización de un taller nacional de capacitación sobre bases y fundamentos de EIB, en el cual participaron docentes en servicio de Cochabamba, Chuquisaca, La Paz, Oruro, Pando, Potosí y Santa Cruz, quienes en su mayoría hablaban un idioma originario (Pedro Apala, comunicación personal, 2004).⁵ En este taller, convocado por el Ministerio de Educación y la CONMERB, con apoyo técnico y financiero del UNICEF, se introdujeron los conceptos básicos del bilingüismo y la interculturalidad, se discutieron los principios y resultados de investigación que sustentaban una educación bilingüe en contextos como el boliviano indígena y se analizaron aproximaciones a lo que podría ser la EIB en Bolivia, con docentes que entonces trabajaban con educandos indígenas tanto de tierras altas como de tierras bajas; también participó en el taller una profesional comisionada por la Comisión Episcopal de Educación (CEE), institución

5 Pedro Apala, fue Coordinador Aimara del PEIB en el periodo 1991-1994. Hoy es asesor técnico del Consejo Educativo Aimara (CEA).

que en ese momento conducía una experiencia de EIB en escuelas quechuas. Entre los maestros participantes en el curso se encontraban algunos que habían desarrollado experiencias iniciales de educación bilingüe con educandos ese-éjjas y guaraníes.⁶

Al concluir el evento, de entre los participantes, se escogió a 7 becarios para cursar estudios de especialización en lingüística andina y educación bilingüe en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú (UNAP). La selección de los docentes enviados a Puno estuvo a cargo de una comisión mixta conformada por un representante del Ministerio, otro de la CONMERB y el tercero de la UNAP.

Otra actividad realizada en este período de preparación fue un diagnóstico sociolingüístico y socioeducativo que contó con la participación activa de docentes rurales y de dirigentes indígenas de las tres áreas sociolingüísticas en las que se implementaría el PEIB. En el área guaraní, este relevamiento contó con la activa y decidida participación de la APG, organización que delegó a varios dirigentes y jóvenes guaraníes ligados al movimiento para participar en el estudio.⁷

Los resultados obtenidos permitieron identificar inicialmente los núcleos educativos y escuelas que formarían parte del PEIB, aunque, como es de entender, además de estos criterios técnicos, en la escogencia final de las comunidades y escuelas intervinieron otras consideraciones no menos importantes producto de la negociación con algunos de los actores e instituciones involucrados en el proceso. Los resultados de estos estudios también posibilitaron la detección de aquellos aspectos que debían trabajarse en cursos de capacitación docente y de jornadas de sensibilización con padres y madres de familia y líderes comunitarios, en tanto traslucían opiniones, históricamente determinadas por la condición colonial vigente, en contra de la utilización de las lenguas originarias en la educación.

Este primer período concluyó con el retorno a Bolivia de los becarios de la UNAP y con la conformación del Equipo Técnico Nacional del PEIB, en el seno de la Dirección General de Educación Rural del Ministerio de Educación, para el caso de la atención a las poblaciones aimara y quechua, y de un Equipo Técnico Guaraní, en alianza con una ONG ligada a la Igle-

6 El curso estuvo a cargo de Massimo Amadio de UNESCO-OREALC y Luis Enrique López del PEEB-P y de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú.

7 El diagnóstico fue coordinado por Luis Enrique López y Tomás Robles, por encargo del UNICEF, y en el procesamiento de los datos también participó activamente Angel Yandura, activo líder y profesional guaraní.

sia Católica pionera de la EIB en esa región. Junto a estos 7 becarios, de los cuales 6 eran maestros en servicio y, por ende, contaban con una plaza del sector público fueron comisionados para esta tarea, el UNICEF, previo acuerdo con el Ministerio, contrató a algunos profesionales de apoyo, seleccionados de entre aquellos que en etapas anteriores habían desarrollado experiencias de educación bilingüe en el país. Posteriormente, se sumarían al equipo otros becarios a su retorno al país. Para el caso guaraní se seleccionó a algunos docentes guaraní hablantes motivados y con alguna experiencia previa en esta materia. También se adscribieron permanentemente representantes de la CSUTCB, de la APG y de la CONMERB.

El Equipo Técnico Nacional de EIB asumió la conducción de la EIB en el país y todas las acciones técnicas y administrativas derivadas de la ejecución del proyecto apoyado por el UNICEF.⁸ Este equipo trabajó inicialmente en La Paz, atendiendo desde el nivel central la educación en las regiones aimara y quechua. Dos años después, se descentralizó el equipo, aprovechando las lecciones que el caso guaraní arrojaba.

8 El Equipo Técnico del PEIB inicialmente estuvo conformado por Pedro Apala, Celestino Choque, Renato Martínez, Adrián Montalvo, David Ramírez, Dionisio Siñani, todos maestros rurales, a quienes se sumaron los dirigentes Juvenal Pérez y Primitivo Álvarez (CSUTCB), Juan Carlos Parra (CONMERB), y los profesionales independientes Carmen Rosa Huanca (originalmente miembro del equipo de la CEE), Juan Carvajal y Félix Layme. Este equipo tuvo en Camiri una extensión, conformada por cuatro maestros rurales y tres líderes guaraníes que asumieron la conducción de la EIB en el territorio guaraní. Este brazo del equipo nacional estuvo integrado por José Barrientos, Silvia Chumira, Elsa Ayreyu y Raúl Aruchari (maestros rurales) y Cosme Cumandiri, Mario Cuellar y Enrique Camargo, representantes de la APG. Posteriormente, más profesionales independientes se sumarían a esta tarea, entre ellos Pedro Plaza, quien en 1992 y por encargo del UNICEF fue nombrado como Coordinador Nacional del Proyecto —no sin reacción en contra de los maestros rurales que veían al proyecto como suyo—, Félix López, Adán Pari, Miriam Sotomayor, Rosa Mónica Salinas y Mónica Sahonero. También se incorporaron otros maestros rurales a su retorno de su especialización en Puno; entre ellos, Inocencio Flores, Esteban Quispe, Salustiano Ayma. Por su parte, en lo que respecta a los líderes indígenas, por la zona quechua llegaron a representar a la CSUTCB Juvenal Pérez y Froilán Condori y, por la zona aimara, Primitivo Álvarez, Mateo Laura, Lucio Torrejón y Walter Gutiérrez. Mateo Laura llegó a ser Prefecto del Departamento de La Paz, Froilán Condori es actualmente miembro activo del CENAQ y ex presidente del mismo en dos períodos sucesivos, Lucio Torrejón y Walter Gutiérrez son miembros del CEA, cuya presidencia ejerce ahora W. Gutiérrez.

La segunda etapa se inició con el año escolar de 1990, con la implementación gradual del PEIB en las unidades educativas seleccionadas, comenzando por el primer grado de la educación primaria. Durante esta etapa, las principales actividades realizadas fueron: la capacitación a los profesores de los núcleos educativos seleccionados sobre fundamentos teóricos y los enfoques y metodologías de la EIB; la elaboración de textos en lenguas originarias y castellano; la socialización y concientización a los padres de familia sobre la importancia de la EIB; así como la formación y capacitación de un equipo responsable para la aplicación del diseño cuasi-experimental por el que se había optado para la evaluación procesual del proyecto.

En el caso quechua y dado que el Proyecto de EIB de la Comisión Episcopal de Educación (CEE) había comenzado antes de la instalación del Equipo Técnico Nacional del Ministerio de Educación, a fines de 1989, los responsables de la EIB en zona quechua coordinaron acciones con la CEE, de manera de llegar a una sola propuesta y a materiales educativos comunes. Fue en este contexto que el primer texto de lectura, *Muju*, elaborado por la CEE fue revisado por el novel equipo estatal de EIB, para ser utilizado tanto en las escuelas atendidas por el PEIB de la CEE como por el PEIB del Ministerio de Educación. Esta concertación de acciones en área quechua continuaría por tres años más hasta cuando la CEE decidió discontinuar la atención a las escuelas para no duplicar esfuerzos con el PEIB del Ministerio de Educación (Romero 1993). A partir de entonces, la CEE se dedicó a publicar módulos para la capacitación y profesionalización docente en EIB, así como materiales de refuerzo sobre la cultura andina entre los que destacan tres números de la Revista *Yuyayninchik*, el último de los cuales estuvo dirigido al tema de la interculturalidad (CEE 1996).

A partir de 1992 trabajó en tres sedes diferentes: en La Paz, para atender a la población aimara; en Sucre, para la población quechua, y en Camiri, para la población guaraní. En los dos primeros casos, se trabajó directamente con dependencias gubernamentales, la Dirección General de Educación Rural, en La Paz, y las Direcciones Departamentales de Educación de La Paz, Oruro, Chuquisaca, Potosí y Cochabamba. En el caso guaraní, la administración del proyecto recayó en una ONG de la Iglesia Católica: el Teko Guaraní⁹, por convenio con el UNICEF y en coor-

9 El Teko Guaraní es una institución educativa de la Iglesia Católica, fundada en 1988 como ONG para responder, específicamente, a las necesidades y demandas educativas del pueblo guaraní que fueron detectadas en el diagnóstico de 1985, el mismo que es parte del Plan de Desarrollo Campesino de Cordillera (Teko Guaraní 1999:3).

dinación con la Supervisoría de Educación Rural de Camiri. También en el ámbito descentralizado, el PEIB contó con técnicos en cada uno de los otros departamentos involucrados: La Paz, Oruro, Cochabamba, Chuquisaca y Potosí.¹⁰

A lo largo de su ejecución, el proyecto implicó negociaciones no siempre fáciles entre un equipo que era percibido por las autoridades de línea del Ministerio y los directivos y especialistas de la Dirección de Educación Rural como *del UNICEF*, quien sabe si debido al carácter experimental y con duración limitada que el proyecto tenía. Quizá porque algunos de ellos habían participado anteriormente en algunas acciones fallidas de educación bilingüe, en el marco de los proyectos PER y PEIA, veían con recelo a sus *colegas* que habían vuelto de un curso de especialización en el exterior y que comenzaban a trabajar en un nuevo proyecto de EIB. Añadía tensión a las relaciones entre el nuevo equipo y los funcionarios de línea del sector que éste incluyese la participación de profesionales no-docentes, en un momento en el cual la educación boliviana era sólo *un asunto de maestros*. Esta situación se agudizó cuando, con permiso de las altas autoridades del sector, en 1992 UNICEF contrató al lingüista quechua Pedro Plaza como coordinador general del equipo. No se concebía entonces cómo alguien que no trabaja como maestro rural podía dirigir un proyecto de educación rural (Pedro Plaza, comunicación personal 2004). Contribuía a aminorar las tensiones la participación permanente de delegados de la CSUTCB, la APG y la CONMERB. El involucramiento de esta última organización fue particularmente decisiva para que las autoridades de la educación rural boliviana permitiesen que el equipo del proyecto trabajase con relativa autonomía, dado que la mayoría de sus miembros era también parte del gremio y algunos de ellos antes había cumplido roles dirigenciales.

Hacia el final de su implementación como proyecto piloto y en los albores de la Reforma Educativa, el PEIB identificó dos estrategias de expansión: “una vertical, que comprende que la educación bilingüe pueda subir a los grados y niveles superiores del sistema educativo; y la otra horizontal, que comprende el crecimiento a nivel geográfico, no sólo en las regiones donde se realizaba la experiencia, sino [hasta] cubrir todo el espacio del territorio nacional” (P. Apala, comunicación personal, cf. también ETARE 1993d). Para ello, el proyecto convocó en 1992 a

10 En diciembre 1992, eran técnicos departamentales del PEIB: Gregorio Gabriel (en Oruro), Walter Delgado (en Chuquisaca), Grover Arana (en Potosí) y José Pío Vargas (en Cochabamba).

un seminario-taller de análisis de la institucionalización y expansión de la EIB, a la luz de la Reforma en ciernes, y seis meses después de que el gobierno de Paz Zamora, en respuesta a la demanda de la APG, se creó, por Decreto Supremo, una Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, con ocasión de la conmemoración del primer centenario de la Batalla de Kuruyuki el 28 de enero de 1992.

En el evento, realizado en La Paz, se discutieron las ventajas y desventajas de contar con una dirección general para la EIB, sobre la base de la revisión de lo acontecido en países de características sociolingüísticas similares (en el Perú en 1988, en Ecuador en 1988 y en Guatemala en 1995). En las discusiones se puso en evidencia la disconformidad de la CONMERB que veía a la nueva dirección como una amenaza para la Dirección General de Educación Rural y para la educación rural misma, ambas producto del Código de la Educación Boliviana de 1955. Tampoco se sabía qué implicaciones traería la nueva disposición para la estructuración vigente del sistema educativo, que, a partir del Código, diferenciaba, y también jerarquizaba, entre educación urbana y educación rural.

La nueva disposición, en rigor, puso en cuestión la validez y vigencia del Código al que se aferraba el magisterio rural organizado, aunque también hubiese planteado la necesidad y su apoyo a la EIB como proyecto. Aunque sus dirigentes máximos también la impulsaron, quizá la CONMERB nunca imaginó la dimensión sin igual que alcanzaría la EIB en el país, precisamente como producto del involucramiento en su aplicación de representantes de organizaciones campesinas e indígenas.

Pero, además de la oposición estratégica de la CONMERB y de las autoridades de la educación rural en el Ministerio de Educación, voces autorizadas cuestionaban la conveniencia de crear una entidad tal, sin antes revisar el Código y lo que éste planteaba desde su posición homogeneizante:

El código es totalmente etnocentrista y cuando se refiere a las poblaciones campesinas habla de 'integrarlas' en la vida nacional. Por tanto, si Bolivia es un país pluricultural y plurilingüe no es correcto postular tal estrategia 'integracionista'. En este sentido, antes de tocar la estructura del sistema actual para que admita en su seno a la EIB, hay que tener claro que lo primero que se debe cambiar es el código. De lo contrario, la EIB será siempre una especie de verruga en la tersa piel de la actual estructura. (Intervención de H. Fernández, entonces Director de CIPCA y antes de Teko Guaraní, ONG pionera en materia de EIB en Bolivia. En ETARE 1993:72-3)

Para otros, la fuerza de la EIB residía en la sociedad civil y, estando ad portas de una Reforma Educativa que necesariamente iba a tener

que tomar en cuenta los puntos de vista de la sociedad civil, había que esperar a que el Congreso Nacional de la Educación, que se reuniría en octubre de 1992, se pronunciase respecto de la EIB y de la conveniencia o no de una dirección general de EIB. Así, con apoyo de la sociedad civil reunida en el congreso, se lograría trascender la visión homogeneizante del Código que regía la estructuración del sistema en una educación urbana y otra rural, ambas castellanizantes (cf. Camacho 1993).

La mencionada dirección general creada por decreto por Paz Zamora nunca llegó a implementarse, pero la EIB sí lograría expandirse una vez iniciada la implantación en aula de la Reforma en el año escolar 1996 (cf. ETARE 1993d). La expansión vertical propuesta, sin embargo, no fue tomada en cuenta y, en cierto modo, se volvió a comenzar desde el primer escalón del nivel primario, aunque, claro está, desde la visión renovada que traía la Reforma y en un marco más amplio de reflexión de cobertura nacional. Los niños y niñas que concluyeron su ciclo básico en una modalidad bilingüe debieron pasar, al cabo de cinco años de escolaridad, a la educación castellanizante de siempre, pues la Reforma por su carácter gradual no había aún logrado impregnar el sexto año de escolaridad.

Cobertura geográfica y poblacional

Durante su quinquenio de aplicación en aula, el proyecto cubrió hasta el quinto grado en las escuelas con las que se había iniciado la implantación de la EIB en 1990. Este número fue incrementándose gradualmente, hasta que en 1994, llegó a atender 25 núcleos escolares, 130 centros educativos rurales, 396 maestros y un poco más de 8.600 educandos en los primeros cinco grados del entonces ciclo básico.

Cuadro 3
Cobertura poblacional del PEIB a nivel nacional

Región	Departamentos	Núcleos	Unidades	Maestros educativos	Alumnos
Aimara	2	6	33	111	2237
Guaraní	1	12	27	112	2130
Quechua	3	7	70	173	4280
Total	6	25	130	396	8647

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Siñani 1995 (para la región aimara) y Choque 1996 (para la región quechua).

En el Cuadro 3 se puede observar que la zona quechua posee mayor cobertura geográfica y poblacional, respecto a las regiones aimara y guaraní. Recuérdese a este respecto que el pueblo quechua tiene mayor

población entre los pueblos indígenas y es también aquel con presencia prácticamente en todos departamentos del país (cf. Capítulo I). En cuanto a número de unidades educativas y población atendida, el segundo lugar lo ocupa la zona aimara. Sorprende, sin embargo, que la distancia entre escuelas y población atendida en la zona guaraní no fuese tan grande. La población guaraní fue la que más aprovechó del proyecto, en tanto logró que éste se aplicase en 27 escuelas y comunidades de la Provincia de Cordillera, lo que corresponde a casi un cuarto del total de las comunidades ubicadas en esa provincia. Aunque no se cuenta con información oficial del Ministerio de Educación, esta cobertura pudo haber sido mayor al 5° grado de primaria, en tanto en una publicación de UNICEF-Ministerio de Educación de 1997, para el área guaraní, *Arasape*, se consignan datos diferentes a los considerados en el cuadro 3 respecto a la cobertura del área guaraní: "... en 1990, se dio arranque al Programa de Educación Intercultural Bilingüe en 23 escuelas de la provincia Cordillera. En 1994 la Educación Bilingüe llegó a 31 escuelas en la provincia Cordillera, y además se atendió a 5 escuelas de nuestros hermanos de la provincia O'Connor de Tarija, 2 escuelas en la provincia Hernando de Siles y 1 en la Luis Calvo de Chuquisaca con un total de 2.619 alumnos" (MECyD-UNICEF1997:54).

Cuadro 4
Cobertura geográfica y poblacional del PEIB en la región andina,
en el 5° año de su ejecución (1994)

Región	Departamento	Núcleo	Unidades educativas	Profesores	Alumnos
Aimara	La Paz	Villa Cajjata	1 central, 4 seccionales	21	472
		Corpa	1 central, 4 seccionales	22	492
	Oruro	Suriquiña	1 central, 3 seccionales	16	331
		Turco	1 central, 7 seccionales	22	412
		Orinoca	1 central, 7 seccionales	19	281
		Titicani-Tacaca	1 unidad	6	116
		Secc. Suncallo	1 unidad	2	59
Secc. Villa Apaña	1 unidad	3	74		
Subtotal	2	6	33	111	2237
Quechua	Chuquisaca	S.J. Paredón	1 central, 8 seccionales	25	552
		Potolo	1 central, 7 seccionales	30	655
	Potosí	Qhalapaya	1 central, 9 seccionales	24	656
		Palomar	1 central, 7 seccionales	22	507
		Jank'arachi	1 central, 10 seccionales	16	453
	Cochabamba	Tukma Baja	1 central, 10 seccionales	29	678
		Raqay Pampa	1 central, 12 seccionales	27	779
Subtotal	3	7	70	173	4280
Total	5	13	103	284	6517

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Siñani 1995 (para la región aimara) y Choque 1996 (para la región quechua).

En lo tocante a la diferenciación por sexo, en la región andina en la reunión anual de Tarija de 1993, se informó que en la zona aimara, de un total de 2.717 alumnos, 1.444 eran mujeres (53.1%) y 1.273 (46.9%) hombres. En la zona quechua, en cambio, el balance se inclinaba ligeramente a favor de las mujeres: 776 hombres (49.3%) y 798 (50.7%), siendo la brecha entre ambos sexos menor que en la zona aimara, aunque cabe destacar que esta vez, y a diferencia de lo que usualmente ocurre, la diferencia favorecía a las niñas.

Cuadro 5
Cobertura geográfica del PEIB en la región guaraní

Departamento	Núcleo	Unidades educativas
Santa Cruz	Alto Isoso	Central
	Centro Isoso	La Brecha, Karirenda, Río Nuevo
	Eiti	Central, Kaipependi, Kaipirenda, P. Colorada, Positos, Sinai
	El Espino	Central
	Gutiérrez	Palmarito
	Iguasurenda	Central, Kuruyuki, Tetapiau
	Ipatimiri	Central, El Cruce, Rancho Nuevo
	Ipitacito	Central, Javillo, Kuraguakua
	Itananambikua	Central, El Rodeo
	Mazavi	Central
	San Antonio	Pueblo Nuevo, Rafael Peña
	Taputá	Taputá

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Mengoa 1995.

Como se puede apreciar, en la región guaraní, según los informes existentes, el PEIB se habría implementado únicamente en la Provincia de Cordillera del Departamento de Santa Cruz y no en los tres departamentos en los que en Bolivia se asienta la población guaraní, a diferencia de lo que hoy ocurre en el marco de la Reforma Educativa (cf. Capítulo I). El proyecto se ejecutó en un total de 12 núcleos, aunque sin abordar la totalidad de los mismos, como fue el caso en las zonas aimara y quechua. 27 escuelas, ubicadas en un número igual de comunidades, participaron del proyecto, llegando a un total aproximado de 2130 alumnos, atendidos por 112 maestros.¹¹

11 Pese a los esfuerzos realizados, incluso en la Dirección Distrital de Camiri, en el Teko Guaraní y en el UNICEF, no nos fue posible conseguir información desagregada por escuela para esta región. Por ello, sólo podemos ofrecer información agregada para esta región sociolingüística. Casi al cerrar la edición encontramos datos divergentes en un libro de texto bilingüe en

En lo tocante a la diferenciación por sexo, en la reunión de Tarija de 1993, se informó que en la región guaraní, de un total de 1.499 alumnos, 736 eran mujeres (49.0%) y 736 (51.0%) hombres.

Las unidades educativas en las zonas aimara y quechua, por lo general, fueron seleccionadas a partir de los resultados del diagnóstico sociolingüístico. Sin embargo, al momento de la definición final de los núcleos influyeron también otros criterios que se sobrepusieron al diagnóstico. Tal es el caso, por ejemplo, de la región quechua donde en la escogencia de 3 de los 7 núcleos intervinieron criterios institucionales: Qhalapaya fue seleccionado por sugerencia del UNICEF debido a que en ese núcleo se implementaba el Programa de Desarrollo Rural Integrado y el Programa de Educación Inicial No Escolarizado; Raqaypampa fue escogido por solicitud del Centro de Comunicación y Desarrollo Andino de Cochabamba (CENDA), dado que allí esta ONG desarrollaba acciones socioeducativas; y Jank'arachi por sugerencia de una ONG de la Iglesia Católica pues era parte de su área de acción (Choque 2003: 19).

En cambio, en la región guaraní las decisiones respecto de la definición de las unidades educativas en las que se implementó el PEIB estuvieron siempre en manos de la APG. A diferencia de la región andina, en la zona guaraní la EIB era una demanda colectiva y parte sustancial de su plataforma política y de su plan de desarrollo integral, elaborado con apoyo del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA-Camiri) y de la Corporación de Desarrollo de Santa Cruz (CORDECRUZ), unos años antes del inicio del PEIB. La APG, que dos años antes del inicio del PEIB había comenzado su propia experiencia de EIB en un centro educativo rural, buscaba *contagiar* un territorio más vasto; 27 comunidades guaraníes de las aproximadamente 100 existentes en la provincia Cordillera participaron de la ejecución del proyecto.

Orientación

Una vez conformado el Equipo Técnico Nacional,¹² una comisión especial elaboró, a principios de 1990, un documento de diseño del

guaraní y castellano publicado en 1997, *Arasape*. Allí se consigna además de la cobertura en Cordillera de 23 escuelas, otra de 5 en Tarija y 3 en Chuquisaca, con un total de 2.619 alumnos.

12 La "Propuesta de perfil intercultural bilingüe para el ciclo básico rural del área andina" fue elaborada por la comisión integrada por Pedro Apala, Celestino Choque y Carmen Rosa Huanca, bajo el asesoramiento de Luis Enrique López.

proyecto, que le sirvió al proyecto como hoja de ruta durante su etapa experimental. En este documento se establecieron como fines del proyecto “el fortalecimiento de las identidades indígenas; el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades [...]; la articulación real dentro de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional; [y] el fortalecimiento del autodesarrollo económico, social y cultural de las nacionalidades; y la revalorización [...] de las lenguas indígenas”. Al hacerlo, explícitamente este proyecto se distanciaba de lo planteado en el Código de 1955, tal como años antes lo habían hecho distintas instituciones y organizaciones del país, a raíz del reconocimiento y aceptación positiva de la diversidad étnica y sociocultural que caracteriza al país, pues, como se explicó en el capítulo II, el Código se adscribía a una perspectiva de castellanización y de uso transitorio de las lenguas indígenas.

Al cabo de tres años de ejecución en aula del proyecto, se explicitó que tres eran sus objetivos fundamentales: uno educativo, otro lingüístico y el tercero de naturaleza cultural:

El objetivo educativo es prioritario, pretende cambiar la educación tradicional basada en conocimientos, repetición, memorización y verticalismo. Lo que se busca es proporcionar una educación que permita al niño/a ser el sujeto de su aprendizaje, y donde más que conocimientos ya hechos se trabajan en la reflexión crítica, la resolución de problemas, la creatividad.

El objetivo lingüístico surge de la necesidad de encarar el conflicto lingüístico en la sociedad diglósica. Frente al proceso homogeneizador [...] que en lo educativo significa la escuela castellanizadora, se propone el tratamiento igualitario de los idiomas en el proceso educativo. El idioma propio es utilizado, por ejemplo, para el aprendizaje de los mecanismos de la lecto-escritura, las ciencias sociales y naturales, el desarrollo del lenguaje, mientras que el castellano se aprende como segunda lengua, de modo que el niño/a pueda desenvolverse en ambos idiomas tanto en la vida escolar como en la real.

El objetivo intercultural parte de la necesidad de reconocer y aprovechar la pluriculturalidad del país. Es también una propuesta contra hegemónica, pues frente a la tendencia unificadora occidentalizante plantea la articulación de la diversidad. (Informe Anual de Actividades del PEIB. Regionales aimara, quechua y guaraní. Gestión 1992: 2)

Según José Pío Vargas, ex miembro del equipo técnico del PEIB en Cochabamba, “las políticas estaban claramente diseñadas y se trabajó desde un principio con los padres de familia” (J.P. Vargas, actual director del Servicio Departamento de Educación (SECUDA) de Cochabamba, 11.2003). A diferencia del PER I, tal como explicamos en el Capítulo II, el PEIB asumió y diferenció la interculturalidad y el bilingüismo como dos

componentes fundamentales y complementarios de los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

La característica del proyecto, respecto al PER I, que fue solamente bilingüe, es que ha sido más intercultural y bilingüe. Cuando hablamos de la interculturalidad tendríamos que separarla de la enseñanza [...] bilingüe. La interculturalidad va por su lado como una transversal grande dentro de la educación de los niños porque ella tiene que ser respetada en todo momento, la vivencia misma de las personas con el resto y la aceptación entre ellos. (*Ibid.*)

Un ex alumno del PEIB de la región aimara señaló, respecto a los objetivos que perseguía el proyecto, “que la educación bilingüe es muy importante, y lo que se buscaba en ese entonces era fortalecer la cultura aimara, [...] y se buscaba también que los alumnos conozcan y aprendan a escribir en su propio idioma” (Anselmo Condori, ex alumno aimara del PEIB, La Paz, 10.2003). Como se ve, este alumno, desde su vivencia, diferencia nítidamente la finalidad y el objetivo del proyecto. El fortalecimiento de la cultura aimara, en este caso, pasa inevitablemente también por el aprendizaje de la lectura y escritura en este idioma.

De igual modo, otro ex alumno quechua, consultado acerca de lo que le significó pasar por el PEIB, también diferenció con bastante claridad los componentes de bilingüismo e interculturalidad:

Con la EIB aprendíamos dos lenguas, o sea el idioma materno que es quechua y el otro sería el idioma castellano. La EIB es para mí aprender en nuestro idioma incorporando nuestra cultura, nuestra tradición y a través de ello también aprender muchas cosas, también aprender lo que se estudia en otros países; todo eso es interculturalidad (Ramber Molina, ex alumno quechua, 03.2004)¹³.

Como podemos apreciar, estos tres actores identifican los objetivos del PEIB, sea desde la planificación y ejecución, o desde su vivencia personal como estudiantes. Ellos comprendieron que el objetivo fue el desarrollo de la lectura y escritura en el idioma originario (aimara o quechua) y castellano y la aprehensión de elementos, aspectos o contenidos curriculares a través de estas lenguas, de manera de reaprender lo

13 En el año 2004 este alumno obtuvo su bachillerato en Mizque y, en el 2004, postuló a la Facultad de Derecho de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (UMSS), pues anhela ser alcalde de Mizque y considera que, siendo abogado, estará mejor preparado para ello.

propio y también apropiarse de la cultura nacional envolvente, así como de las de otros horizontes culturales. De este modo se buscaba fomentar la interculturalidad, desde la educación.

Como veremos más adelante, a través del análisis de lo acontecido en el país, estos fines y objetivos sólo se cumplieron parcialmente pues, como es de entender, estaban diseñados para su logro a mediano y largo plazo. Las evaluaciones realizadas, que reseñamos brevemente más adelante, dan cuenta de éxitos importantes en cada una de estas dimensiones del proyecto, pero también de necesidades de ajuste en algunos de estos ámbitos, particularmente en el educativo pues allí se requería de mayores cambios en el desempeño cotidiano de los maestros y maestras para que la educación se enfocase más hacia el aprendizaje y superara la notoria característica frontal y bancaria (Freire 1973) que entonces tenía. De cualquier modo, resulta válido afirmar que la ejecución del PEIB, durante el período 1990–1995, contribuyó sustancialmente al logro de dichos fines y objetivos, en tanto las reformas que lo sucedieron, sobre todo la educativa y la de la participación popular, aprovecharon de algunos de sus avances y propuestas. Como se verá, los logros fueron aún mayores en la esfera política.

Principalmente en los contextos sociolingüísticos donde se ejecutó, el PEIB contribuyó al fortalecimiento de las identidades indígenas y a la revalorización y desarrollo de las lenguas originarias debido a que, durante el proceso educativo, enfatizó sobre manera, temas relacionados con la cultura local y regional; así mismo, utilizó las lenguas originarias como medios de comunicación y como instrumentos de aprendizaje en el ciclo primario. Estos fines y objetivos estaban referidos al desarrollo de la identidad étnica diferenciada, sobre la base de la revaloración y desarrollo de la lengua indígena, y, simultáneamente, al mejoramiento de la autoestima tanto en el plano individual como en el étnico-indígena, a nuestro entender, base imprescindible para la apertura intercultural. De esta forma, la educación se concebía como herramienta al servicio de un fin mayor: la reafirmación de lo propio como condición *sine qua non* para el diálogo con lo ajeno, o lo que podríamos definir como la *intraculturalidad* como paso necesario y previo hacia la *interculturalidad* (cf. López 2000b).

Así mismo, sobre la base de su orientación hacia el desarrollo de la solidaridad entre pueblos indígenas y la búsqueda de su articulación en un país pluricultural, que aluden directamente a la cuestión de la interculturalidad, el PEIB se aproximó—obviamente con las limitaciones que ofrece la educación primaria formal y el ámbito de un proyecto específico— a la construcción de un Estado que en sus políticas considera-

se a los pueblos indígenas como sujetos de un desarrollo diferente. En el período de su ejecución, por primera vez, trabajaron en el PEIB, desde el propio Ministerio de Educación, profesionales aimaras y quechuas, con una identidad étnica explícita, junto a representantes de organizaciones de base que se autoreconocían como indígenas u originarios. Lo propio ocurría paralelamente en Camiri, al interior de la ONG Teko Guaraní de esa localidad, desde la cual profesionales independientes y maestros y líderes guaraníes, en permanente interacción tanto con las autoridades educativas nacionales como con las regionales y locales, esbozaban y ponían en práctica propuestas educativas alternativas que partían de la lengua y la cultura propias. Así, la discusión sobre la educación –sus fines, objetivos y enfoques– y el trabajo compartido de maestros, profesionales independientes y líderes indígenas abrieron brechas en un contexto, como el educativo en general, y, en particular, el de la Dirección Nacional de Educación Rural, donde se ubicó el equipo técnico nacional. Recuérdese que entontes esta dirección estaba dominada por maestros y además, y sobre todo, se había impregnado de una visión de país homogéneo y uniforme, y estaba anclada en el espíritu e imaginario de una nación mestiza. Desde los inicios del PEIB, más bien, se comenzó a aludir a la utopía de la unidad en la diversidad.

Los fines a los que hemos hecho referencia, juntamente con el fortalecimiento del autodesarrollo étnico, son parte de la dimensión política del PEIB que, como vemos, formaron parte explícita de la agenda del proyecto, gracias a la presencia y vigilancia desde el inicio de la CSUTCB, en el occidente del país, y de la APG, en el oriente. Estos aspectos, que trascienden la esfera meramente pedagógica, se introyectaron como ideas sustanciales en el discurso de varios dirigentes y líderes campesinos e indígenas que apoyaron la ejecución del PEIB en las tres regiones sociolingüísticas seleccionadas. Tales posturas, así como la interacción al interior del equipo y en el propio desarrollo del PEIB, se convirtieron, además, en elementos catalizadores de un replanteamiento ideológico-conceptual permanente entre maestros y dirigentes magisteriales que conformaban el equipo nacional. El PEIB fue visto, por ello, como parte de un movimiento mayor, que impregnó a la sociedad boliviana desde el retorno de Bolivia a la democracia.

En lo referente a las decisiones de política lingüística, desde sus inicios, el equipo del PEIB optó por la construcción gradual de una escritura unificada y normalizada, a la par que se avanzaba con su implantación en las comunidades y escuelas seleccionadas. De hecho, los mayores cambios que se hicieron a los materiales para la enseñanza de la lectura en quechua para el primer grado, que antes había elaborado la CEE, fue-

ron motivados por el espíritu normalizador que animaba al PEIB en el marco del modelo de mantenimiento y desarrollo bajo el cual se rigió.

Al respecto, cabe destacar que poco antes del inicio del PEIB, en octubre de 1989, tuvo lugar un seminario internacional andino, organizado por el PEIB, en Santa Cruz de la Sierra, para discutir la normalización idiomática en el ámbito de la educación en lengua originaria en Bolivia, Ecuador y Perú. Este evento tuvo como objetivos: (i) "intercambiar experiencias sobre criterios y metodologías adoptados en cuanto a la creación de términos en quechua y aimara en los países andinos", (ii) "aprovechar de las experiencias de otros contextos en los cuales se haya enfrentado el reto de la elaboración lingüística y estilística de una lengua vernácula", (iii) "revisar los glosarios terminológicos elaborados para la enseñanza de la matemática, el lenguaje, las ciencias sociales y las ciencias naturales" y (iv) "establecer criterios comunes para el tratamiento lexical de estas lenguas" (cf. MEC y otros 1990:3). Y es que, en verdad, el inicio del PEIB, luego de más de una década de proyectos de EIB en Ecuador y en el Perú, inspirados en el ideal del mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, colocó al nuevo proyecto boliviano ante la oportunidad de "...retomar las experiencias desarrolladas en otros países andinos" (*Ibid.*:9).¹⁴ El seminario concluyó con la aprobación de léxicos aimaras y quechuas, especializados y consensuados para la enseñanza de las ciencias, matemáticas y otras asignaturas, para la descripción y enseñanza del lenguaje y también para la descripción y desarrollo de procesos pedagógicos en las dos lenguas en cuestión.

De hecho, el equipo del PEIB, una vez conformado a fines de 1989, pudo nutrirse no sólo de resultados de eventos realizados en el país, como éste, sino también de los de otros que tuvieron lugar en otros países pero que estaban imbuidos del mismo espíritu de mantenimiento y

14 El seminario "Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas" tuvo lugar en el Centro de Formación de la Cooperación Española en Santa Cruz del 23 al 27 de octubre de 1989. Fue convocado por el Ministerio de Educación y el UNICEF, contó con el auspicio de la OREALC y la AECI, y con la participación de connotados especialistas ecuatorianos, peruanos y españoles (una lingüista vasca y un lingüista catalán) y con algunos de los pioneros de la EIB boliviana, entre los que cabe mencionar a Xavier Albó (CIPCA), Juan Carvajal (UMSA), Donato Gómez (UMSA), Vitaliano Huanca (UMSA), Félix Layme (Centro Jayma), José Mendoza (UMSA), Arturo Moscoso (SENALEP), Pedro Plaza (UMSA), Alfredo Quiroz (CEE) e Inge Sichra (CENDA). En representación del equipo que se preparaba en Puno participó quien después sería el coordinador del equipo aimara: Pedro Apala.

desarrollo, como, por ejemplo, el seminario sobre políticas lingüísticas y educativas con poblaciones indígenas de Lima 1985 (cf. UNESCO-OREALC 1986 y Zúñiga, Ansión y Cuevas 1987) y el taller sobre currículo intercultural y acerca de la elaboración de materiales para la enseñanza de la lengua materna, de Buenos Aires 1986 (cf. UNESCO-OREALC 1987). También pudo aprovechar otros productos elaborados y promovidos desde UNESCO-OREALC, como los materiales de apoyo para la formación de maestros para la EIB (cf. UNESCO-OREALC 1988), los mismos que comenzaron a ser utilizados en Bolivia, desde el primer curso intensivo de capacitación en EIB de mediados de 1988. Este esfuerzo de síntesis internacional al servicio de la EIB boliviana fue posible gracias a que la oficial de educación del UNICEF de entonces, y principal propulsora del PEIB boliviano, la antropóloga Lucía D'Emilio, trabajó antes en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC), precisamente como especialista de EIB, y promovió desde allí algunas de las acciones que Bolivia luego pudo capitalizar. Su vínculo en el país con personas claves como Xavier Albó y Pedro Plaza le permitió, además, añadir al bagaje que traía lo mejor de lo realizado en Bolivia en los años precedentes al PEIB. A todo ello se añadió el contacto e intercambio periódico que estableció con otras experiencias de EIB en el continente y, en particular, con el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, Perú.

El afán normalizador gestado en Santa Cruz de la Sierra marcó todo el desarrollo del PEIB. De hecho, los especialistas, los maestros e incluso los líderes indígenas que participaron en el desarrollo e implantación del proyecto vieron a la lengua indígena y a su elaboración y normalización como elementos claves para avanzar en la construcción no sólo de una mejor educación para los niños y niñas indígenas sino también y sobre todo de una sociedad diferente.

Al parecer y tal como también ocurriese en la España post-franquista (Idiazabal 1988), la preocupación por la normalización idiomática tuvo un origen más político que técnico-lingüístico.¹⁵ Muestra de ello fue un seminario-taller llevado a cabo en Camiri en 1991, con la participación de cien representantes comunitarios, uno por comunidad, para discutir

15 La normalización idiomática tuvo una importante impronta en los Andes, particularmente en momentos en los cuales la sociolingüística andina reconocía a los idiomas ancestrales como oprimidos (cf. Albó 1979) y cuando la planificación idiomática buscaba revertir esta situación. Así, como cuando desde el Perú de Velasco (1968-1975) se oficializó el quechua (cf. Escobar, Matos Mar y Alberti 1975).

y aprobar durante tres días la terminología a utilizarse en la enseñanza de la matemática en guaraní (cf. López 1997). También en el caso guaraní, se buscó llegar a una variedad escrita unificada que superase las diferencias dialectales existentes en las tres zonas dialectales entonces identificadas: la izoceña, la ava y la simba. A través de la mentada unificación idiomática se pretendía contribuir a la unificación política de tres segmentos de un pueblo que la historia de opresión había logrado separar y entre las cuales existían rivalidades de distinta índole.

En los tiempos del PEIB no hubo mayor problema con el esfuerzo estandarizador que animó a este proyecto: en la región guaraní, el espíritu político de unificación de las comunidades guaraníes, en su condición de pueblo, resultó determinante y dio sustento a las acciones que emprendían sus técnicos de EIB (*Ibíd.*), y, en las regiones aimara y quechua, tampoco pareció haber mayor discrepancia, tal vez porque

y se hicieron importantes esfuerzos en distintas localidades para implementar una educación bilingüe, y cuando desde Ecuador comenzaron a llegar vientos nuevos relativos al logro de una escritura unificada para el quechua (Montaluisa 1980, Moya y Cotacachi 1990), los inicios de la EIB boliviana de los '90 se vieron también teñidos por este afán normalizador, de profunda inspiración política que buscaba revertir siglos los efectos de los siglos de subordinación de las lenguas ancestrales por el castellano (cf. Cerrón-Palomino 1988, 1991, 1998). En rigor, este proceso comenzó en 1984, cuando se oficializaron los alfabetos del aimara y del quechua, para hacer posible la edición de miles de libros de iniciación a la lectura y escritura en estas lenguas en el marco del SENALEP (cf. Cap. II, Albó 1987). Los esfuerzos continuaron en los albores del PEIB con la realización de un seminario sobre normalización del vocabulario pedagógico en Santa Cruz de la Sierra en 1989, que contó con la participación de una colega vasca (Itziar Idiazabal) y de otro catalán (Joaquim Arenas Sampera) involucrados en los esfuerzos normalizadores llevados a cabo en sus países sea desde el ámbito universitario (Idiazabal) o desde posiciones de gobierno en la Generalitat (Arenas). Colegas bolivianos como Pedro Plaza (1989, 1991), José Mendoza (1990) y Juan Carvajal recurrieron a argumentos a favor de la unificación de los idiomas indígenas bolivianos en reiteradas oportunidades; los dos primeros participaron en el evento de Santa Cruz (cf. Nota No. 10) y a José Mendoza le cupo también dirigir un proyecto universitario de EIB –el Proyecto Jach'a Sarta– en cuyo marco se produjeron manuales terminológicos unificados para hacer posible la enseñanza de y en aimara (cf. Mendoza y otros 1991, Gómez 1994). En todos los casos, la preocupación se centraba en lo que otros denominaron como procesos de modernización e intelectualización (Matthiot y Garvin 1975, Garvin y Matthiot 1968) de las lenguas indígenas, de manera de avanzar verticalmente en el sistema educativo.

el PEIB se implementó sólo en una parte del vasto territorio quechua y aimara hablante, aunque conscientes de las diferencias idiomáticas que era posible avizorar se escogió escuelas en distintas regiones dialectales. Cuando años más tarde, desde la Reforma Educativa, se tratase de seguir por el camino normalizador abierto por el PEIB surgió más oposición de la que hubo a inicios de los años '90 (cf. Yapita 1994, Arnold y Yapita 2001, para el caso del aimara). Al parecer, ello se debió al distanciamiento de los técnicos de la Reforma de las organizaciones indígenas con la que nació la EIB y al énfasis técnico que se le dio al proceso, aspecto a nuestro entender clave para comprender la diferencia que se estableció entre *la EIB de la Reforma* y la que la precedió. También, y como lo veremos más adelante, las críticas surgían de lo que algunos técnicos consideraban como su exclusión del proceso de Reforma, y debido a que, si bien se reconocía la necesidad de normalizar el aimara para su empleo en la educación, la normalización era aún prematura (Yapita 1994).

Pese a todo ello y en este marco general, los objetivos del PEIB, explícitamente, buscaban contribuir a un proceso mayor de reforma educativa, implementando una EIB de mantenimiento y desarrollo, capacitando docentes en la enseñanza intercultural bilingüe y también avanzando en el camino de nuevas formas de aprender y de enseñar. Como se ha señalado, todos los objetivos del PEIB fueron asumidos por el PRE y múltiples fueron los aportes que este proyecto realizó a la construcción del nuevo sistema educativo. Dicho de otro modo, los aprendizajes del PEIB inspiraron varias de las medidas adoptadas por la Reforma Educativa.

La contribución del PEIB pudo, sin embargo, haber sido aún mayor de haberse analizado con mayor detenimiento los problemas que éste confrontó en su ejecución y los saldos pendientes que dejó y de haber continuado con su expansión vertical, de modo experimental, mientras la Reforma extendía horizontalmente sus nuevas propuestas de interculturalidad y bilingüismo, tal como se previó en el Plan de Expansión de la EIB de la propia Reforma (cf. Etare 1993b). Al parecer y a diferencia de quienes planificaron y legislaron sobre esta Reforma, sus operadores no comprendieron a cabalidad las dimensiones del PEIB ni cayeron en cuenta respecto a cuánto y cómo el PEIB podía contribuir a sus propios fines de transformación del sistema educativo.

Como el propio PEIB lo reconoció, trabajar en las líneas que se había propuesto era ir contracorriente, producto de la persistencia de varios prejuicios y estereotipos sobre la población indígena y su educación que se habían arraigado en la población boliviana en general. A fines de 1992, el equipo técnico reconocía que:

Además de los problemas técnicos propios de la nueva modalidad, se confrontan variadas dificultades que incluyen:

- La foraneidad de la escuela en la comunidad, por sus contenidos, métodos y calendarios extraños a las culturas locales.
- La oposición de los propios padres de familia, maestros y autoridades.
- Las características estructurales <socioculturales> del factor maestro, tanto a nivel individual como organizativo.

En breve, el compromiso con la EIB es insuficiente. (*Ibid.*:1-2)

El desafío no podía ser mayor pues, frente a las demandas de las organizaciones étnicas, sociales y sindicales del país y de sus dirigentes, en muchos casos las poblaciones de base habían hecho suyas la ideología dominante respecto a la mayor validez de los estilos de vida de la clase dominante:

La aceptación indígena de los estilos de vida modernos impuestos por la clase dominante se ha constituido en un hecho fundante de legitimización de la dominación, creencia en los códigos y visibilidad estatales, es decir, se ha llegado a una etapa de absorción estatal de las estructuras mentales del indígena. Por ello, el cuartel, la escuela, el idioma castellano y los cargos en la administración político-estatal, hasta hoy, son elementos de adquisición de prestigio. Estas interiorizaciones son producto del proceso lento de inculcación de la arbitrariedad cultural y que actualmente empiezan a actuar como una fuerza que resiste a la implementación de la enseñanza escolar en idioma vernáculo. (Patzi 2000:97)

En un contexto tal, el diálogo y la negociación permanente y el develamiento del carácter político, más que pedagógico, de las implicancias de una educación intercultural bilingüe para la construcción de un nuevo tipo de democracia inclusiva y de una ciudadanía intercultural se convertirían en una cuestión fundamental. Si bien ése fue el mismo espíritu que se plasmó en la Ley de Reforma Educativa, la implementación de las propuestas siguió un curso diferente: el de la tecnificación y de priorización de la dimensión pedagógica. Pese a ello y debido a lo avanzado de los postulados curriculares implementados, gracias a la adopción del enfoque intercultural y de la modalidad bilingüe la EIB, en particular, y la Reforma, en general, darían pasos agigantados en el cambio de percepciones por parte de la sociedad boliviana.

Actores

Los actores principales del PEIB fueron los niños, varones y mujeres, quechuas, aimaras y guaraníes de unidades educativas, quienes a tra-

vés de una formación escolar diferente demostraron que era posible aprender de otra manera. Otros de los actores del PEIB fueron también los padres y madres de familia de los niños que participaron en la experiencia; de igual modo, están los docentes que llevaron adelante este nuevo enfoque educativo que, entre otros aspectos, implicó el uso de la lengua originaria en el proceso educativo y el abordaje de los elementos de la cultura local y regional como contenidos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Pero al margen de la voluntad de niños, padres y madres de familia y docentes para llevar adelante la nueva propuesta educativa, hay que destacar la alianza y la decisión política que asumieron las organizaciones indígenas y campesinas y la de los maestros rurales de Bolivia. También apoyaron y se involucraron en estas acciones algunas ONG, como el CENDA, el Teko Guaraní y otras instituciones ligadas a la Iglesia Católica como la CEE. En efecto, desde la etapa de planificación del PEIB, se estableció una alianza, primero, con la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), organización que años antes -en 1984- había postulado la necesidad del uso de los idiomas indígenas en la educación y que había también asumido discursivamente la noción de interculturalidad. De hecho, desde temprano la CONMERB consideró al proyecto como suyo y le dio todo su respaldo político. Como se ha señalado, los primeros becarios bolivianos a Puno, Perú, fueron incluso seleccionados con participación de representantes de la CONMERB y una vez que asumieron funciones técnicas en el MEC, esta institución los consideró como *sus cuadros* en y para la EIB.

La alianza establecida por el PEIB se extendió a la CSUTCB y a la APG. Lo cierto es que, salvo el caso guaraní, en el cual la APG, a través de sus principales directivos y de sus cuadros en distintos niveles, participó activamente en el desarrollo de las acciones del PEIB y por ello influyó decididamente en el proceso, en las áreas aimara y quechua la participación de los directivos del gremio docente rural y del campesinado aimara-quechua, se dio más a nivel técnico-operativo que en el plano político. Otra diferencia reside en que en el contexto guaraní hubo una permanente ligazón entre el equipo técnico, la organización indígena y la comunidad mientras que en las áreas aimara y quechua eso no fue posible, dadas las condiciones propias de los territorios y de la historia organizativa de dichos pueblos. Ello guarda relación con el hecho que en los casos aimara y quechua, la EIB surgió de la demanda de sus líderes, en el guaraní la demanda y el involucramiento trascendieron el plano dirigenal-cupular para comprender a las comunidades específicas y a la población en general. Diferencias como éstas, impregnaron tam-

bién la gestión del proyecto: mientras que, para la CSUTCB, la ejecución era asunto de su cartera de educación y se traducían en la participación de sus delegados, para la APG el proyecto y la cuestión educativa en general eran parte consustancial de su plataforma política y, por tanto, no eran sólo cuestión de su secretario o responsable de educación sino de toda la organización. Es más, la EIB era considerada como parte de su filosofía y estrategia política para alcanzar su emancipación social, como ellos mismos lo plantean desde su visión milenarista, “para encontrar la tierra sin mal” o *ivi mara* (Felipe Román, comunicación personal 10.2004).

No obstante, es menester reconocer que los representantes nombrados por la CSUTCB y por la CONMERB en el proyecto también otorgaron aval político a las actividades desplegadas por los técnicos y apoyaron en tareas ligadas al relacionamiento con los padres de familia y comunidades de base y a la concientización de los mismos respecto de la revaloración de sus lenguas y culturas. Su involucramiento fue mayor cuando el proyecto optó por constituir consejos educativos comunales, organizados para comprometer a los padres de familia y a los líderes locales en la gestión de la EIB y para establecer mayores nexos entre comunidad y escuela, teniendo como antecedente más importante la instauración del Consejo Educativo Comunal de Raqaypampa en 1992. Estos consejos, posteriormente, sirvieron de base para las juntas escolares y de núcleo instituidas por la Ley 1565.

La participación de la CONMERB en el proyecto merece un comentario adicional. Como se mencionó en secciones precedentes, la dirigencia del magisterio rural defendía con fuerza la vigencia del Código del 55, pero, a la vez y como producto del involucramiento de algunos de sus líderes principales en programas de educación bilingüe, apoyó y participó de la ejecución del PEIB. Años antes, durante la ejecución del PEIA en el altiplano esta confederación había intentado controlar el funcionamiento de ese proyecto colocando a algunos de sus cuadros como contrapartes, aun cuando no tuviesen experiencia alguna en el campo (cf. Briggs 1983). Este no fue el caso en el PEIB.

En el PEIB, la participación de la CONMERB fue plena desde sus mismos inicios y de hecho fue también esta organización quien les planteó a los funcionarios de UNICEF la posibilidad de organizar un proyecto de EIB antes de que este organismo llegase a acuerdo con el Ministerio de Educación (José Quiroga, comunicación personal). La CONMERB intervino en la selección de los becarios a Puno y siempre consideró a los miembros del Equipo Técnico Nacional como propios, además de lo cual delegó a uno de sus miembros sindicales al proyecto. No se sabe a ciencia cierta cuál era el mandato que sus delegados recibían pero su papel

no debe haber sido fácil pues, a medida que avanzaban, era obvio que entraban en contradicciones entre lo que se planteaba como equipo de EIB, en interacción permanente con los líderes campesinos e indígenas, y lo que postulaba el Código que la confederación defendía. Si bien los miembros del equipo nacional pudieron haber reflexionado sobre estas contradicciones, manejarlas y tomar partido en la construcción de una nueva educación, los delegados de la CONMERB y sus dirigentes, en general, no tuvieron esa misma oportunidad. Cabe no obstante, destacar el papel clave que el profesor Quiroga debió haber jugado en el proceso. De cualquier modo la interacción permanente entre maestros y campesinos en la gestión de un proyecto específico inauguró nuevas formas de relacionamiento que no necesariamente tenían paralelo en las comunidades rurales, por la jerarquización histórica que aún regía entre maestros y campesinos.

Un actor clave del proceso fue el propio UNICEF. Este organismo no se limitó a brindar el apoyo financiero que la ejecución del proyecto requería. Su oficial de educación de entonces, Lucía D'Emilio, asumió la conducción estratégica del proceso, asesorando permanentemente al equipo e interviniendo directamente en la toma de decisiones indispensables, acción que se constituyó en su principal ámbito de trabajo. El UNICEF suministró el apoyo que el equipo nacional de EIB requería: asistencia en la gestión de los recursos externos; apoyo técnico especializado de profesionales diversos, tanto nacionales como extranjeros; cabildeo y respaldo ante las autoridades nacionales de distinto nivel, de manera que el proyecto pudiese avanzar sin dificultad en el contexto de un ministerio que realmente no entendía a cabalidad la tarea en la que se había involucrado; e incluso contribuyó en la mediación entre los maestros –miembros del equipo– y líderes indígenas diversos. De hecho, sin el apoyo de este organismo, el equipo nacional no hubiese podido avanzar en la medida de lo logrado ni tampoco hubiera podido relacionarse fluidamente en el plano internacional con otras experiencias similares.

Como veremos más adelante, pese a todo, el involucramiento directo del UNICEF en este proyecto no redundó en una mejor interrelación e intercambio con otras acciones importantes y estrechamente vinculadas con esta acción que el propio UNICEF llevaba a cabo simultáneamente. Tal es el caso del Proyecto de Escuela Multigrado, cuya contraparte oficial era también la Dirección General de Educación Rural, y el del proyecto PROANDES que llevaba adelante un proyecto de alfabetización de adultos en el Norte de Potosí, también con poblaciones aimaras y quechuas. En gran medida, el PEIB marchó por su lado y el Programa de Escuela Multigrado por otro y estos dos tuvieron escasa o nula relación con lo que

otro proyecto del mismo organismo hacía en el ámbito de la educación de adultos. Muchísima mayor relación –como era deseable– hubo en el caso guaraní entre el desarrollo del PEIB en el plano escolar y la implementación de la exitosa campaña de alfabetización y guaranización de 1992-1994 (cf. López 1997a, Yandura 1996, Ventiades y Jáuregui 1995), aunque en este caso ayudo sobre manera el papel directivo que jugó la APG.

Líneas de acción

Las líneas de acción ejecutadas durante el desarrollo del PEIB, en las tres regiones sociolingüísticas en las cuales se aplicó, fueron:

- (i) la especialización en EIB de maestros y maestros para que se responsabilicen del manejo técnico del proyecto tanto en los planos nacional, regional y departamental;
- (ii) la investigación, que incluyó un diagnóstico sociolingüístico inicial, la acuñación terminológica en las lenguas indígenas y las evaluaciones internas, externas y la longitudinal encomendada a profesionales externos;
- (iii) la elaboración del diseño curricular intercultural bilingüe, para las áreas de lengua originaria, segunda lengua, matemática, ciencias de vida y socioproducción;
- (iv) la elaboración de materiales educativos para las tres primeras áreas curriculares;
- (v) la capacitación docente en metodología de EIB y en el uso de los materiales educativos elaborados por el proyecto;
- (vi) el seguimiento y asesoramiento *in situ* a la puesta en marcha en aula de la propuesta curricular intercultural y bilingüe. Así mismo, en tanto los padres y madres de familia fueron vistos como actores privilegiados del proceso, se desplegaron actividades y eventos socioeducativos de cara a explicar y persuadir respecto a las ventajas de la aplicación de la EIB y la constitución de los consejos comunales de educación.

Planes de estudio y materiales educativos

En cuanto al desarrollo curricular, cabe destacar que la forma en la cual el currículo se diseñó, estructuró y puso en vigencia representó una ruptura con la situación entonces imperante en la educación rural boliviana. Frente a la dispersión de materias que caracterizaba a los planes y programas de entonces para la primaria, se identificó aquellos aspectos que eran prioritarios para la audiencia específica a la cual se dirigían

y se optó por un currículo organizado en áreas integradas antes que en asignaturas aislantes o compartamentalizantes, decisión en la que influyó también la búsqueda de una organización curricular diferente que diese mejor cuenta del carácter articulado y holístico del abordaje indígena del conocimiento.

Se privilegió la enseñanza del lenguaje y de la matemática, se relacionaron e integraron contenidos de ciencias sociales y ciencias naturales, bajo la denominación de ciencias de la vida¹⁶; y se buscó dotar al currículo escolar de mayor relevancia social, reconociendo que los estudiantes pertenecían a familias campesinas y que, por tanto, debían también involucrarse desde la escuela en actividades socioproductivas, las mismas que también pretendían acercar la escuela a la vida productiva de la comunidad. De hecho, éste último fue uno de los planteamientos en los que confluyeron tanto la CSUTCB como la CONMERB.

Si bien la constitución de un área socioproductiva estuvo, por cierto, influida por el espíritu inherente al Código del 55, que priorizaba la educación técnica, otras características del diseño curricular del PEIB sí rompieron con la visión entonces predominante de la educación rural. Por un lado y tal como se ha sugerido, se recuperaron contenidos directamente relacionados con las sociedades indígenas y su visión del mundo, articulándolos en las ciencias de la vida, e impregnando también el desarrollo curricular de la matemática y su enseñanza. En este último caso, se tomó y utilizó la yupana, un ábaco utilizado en la época incásica, y se aprovechó algunos de los algoritmos comúnmente utilizados en el medio rural para facilitar el aprendizaje de la matemática.¹⁷

A todo ello se sumó la constitución de un área de lenguaje que diferenciaba claramente entre la necesidad de reforzar la lengua materna de los educandos y la adquisición y el aprendizaje de la segunda lengua. Así, se vislumbraba la posibilidad de la enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua. Como quiera que el PEIB escogió para su trabajo comunidades en las que predominaba la lengua indígena, los niños y niñas a los que se dirigió su trabajo eran sobre todo o monolingües de lengua indígena o bilingües incipientes con limitado conocimiento del castellano.

16 Este planteamiento emulaba lo que se intentaba hacer en Puno, Perú, a través de un área bajo la misma denominación, y en Ecuador, bajo el postulado de un área Ciencias Integradas.

17 Anteriormente, ideas como éstas habían ya sido puestas en práctica en escuelas aimaras y quechuas peruanas en el marco del PEEB-P.

Para el área de lenguaje se elaboraron materiales educativos diferenciados en lengua indígena y en castellano. Los primeros estaban dirigidos a reforzar el conocimiento que los niños y niñas tenían de su idioma de uso predominante a la vez que a fomentar la apropiación de la lengua escrita y el desarrollo de la lengua materna, mientras que los segundos se dirigían a facilitar el aprendizaje del castellano como segundo lengua, primero en el ámbito oral y luego en el plano escrito. Posteriormente y una vez que los niños y niñas avanzaban con el aprendizaje del castellano, a partir del tercer grado, los materiales dedicados al desarrollo de otras áreas curriculares, como la de matemática y la de ciencias de la vida se produjeron en formato bilingüe, aunque con mayor peso en la lengua originaria.

Los materiales educativos del PEIB fueron preparados por los docentes especializados en Puno. Allí, ellos se familiarizaron con los materiales puneños, los mismos que fueron materia de un convenio bilateral suscrito entre el gobierno boliviano y el peruano, que posibilitaba su adecuación y utilización en comunidades y escuelas aimaras y quechuas bolivianas. Pero, a su llegada a Bolivia, el proyecto de EIB de la CEE había casi concluido la elaboración del primer texto para la enseñanza de la lectoescritura en quechua: el texto *Muju*. Acertadamente, el equipo decidió inscribirse en ese proceso para evitar la duplicidad de esfuerzos y luego de la revisión del mencionado libro, éste rigió para la enseñanza del lenguaje en el primer grado. El mismo esquema conceptual-metodológico elaborado por la CEE para la elaboración de este libro sirvió de base para su equivalente aimara.¹⁸

Que el equipo del PEIB optase por la utilización de *Muju* para la enseñanza de la lectoescritura significó simultáneamente la escogencia del método de palabras normales, frente al global de oraciones del que se habían apropiado en Puno. De hecho, la opción sintética fue utilizada en las tres regiones sociolingüísticas.

La decisión resultó entonces acertada por la familiaridad que tenían los profesores bolivianos con esta metodología, dado que se trataba del método generalmente utilizado para la enseñanza de la lectura en castellano y aquel en el cual los propios maestros y maestras en su día habían

18 Albo piensa que el equipo boliviano debió haber tomado y adaptado los libros de Puno, al amparo del convenio que los ministros de educación de Bolivia y el Perú suscribieron en 1990. De haberlo hecho, se hubiese ahorrado tiempo y recursos para dedicarlos a la formación docente. Según él primaron otros intereses en el equipo que los llevó a optar por la elaboración de sus *propios* materiales.

aprendido a leer y escribir. Esto determinó que la dificultad para los maestros fuese sólo una –la apropiación de la escritura en las lenguas indígenas que hablaban–, hecho que facilitó una transferencia metodológica, pues la introducción de la enseñanza de la lengua materna se basó en las experiencias y conocimientos previos de los maestros. Quien sabe si la opción del método global de oraciones no hubiese significado más complicación para el proyecto y no le hubiese demandado mayor esfuerzo de capacitación, pues los maestros rurales bolivianos no habían sido expuestos anteriormente a esa metodología.¹⁹

En cuanto a contenidos, los materiales recurrieron inicialmente a temas conocidos por los estudiantes que estaban relacionados con el ciclo agrícola y con la vida comunitaria. Los profesionales responsables de la elaboración de estos textos no sólo eran conscientes de la necesidad y conveniencia de comenzar por situaciones familiares para los alumnos, sino que además estuvieron siempre en contacto con los destinatarios principales y estaban empapados de su contexto sociocultural. No debe olvidarse, además, que trabajaban codo a codo con los dirigentes y líderes aimaras, guaraníes y quechuas que formaban parte del equipo.

En el caso de la matemática, los materiales aprovecharon, como anteriormente se había hecho en el Perú, la recuperación de la *yupana*, promoviéndose también e inicialmente la enseñanza de la matemática en lengua originaria, para, luego, a partir del 3er y 4to grados pasar a una fase de enseñanza bilingüe. En los primeros tres grados se priorizó la enseñanza del lenguaje y matemática, aunque desde una perspectiva de integración curricular, recurriendo a temas de las ciencias sociales y naturales. A partir del cuarto grado se elaboraron materiales para la enseñanza de las ciencias de la vida, opción integrada desde la cual se abordaron los objetivos y temas del currículo nacional vigente para la enseñanza de las ciencias sociales y naturales.

19 La opción por una metodología analítica, en el caso puneño, estuvo determinada por el hecho que en la Reforma Educativa peruana de la década de los '70, se cambió de las metodologías sintéticas a las analíticas en la enseñanza de la lectoescritura en castellano y los textos escolares de distribución gratuita que llegaron a todos los maestros y maestras peruanos. Los textos de iniciación a la lectura y escritura en aimara y quechua, elaborados por el PEEB-P, se basaron en esta metodología, también por el carácter morfémico y aglutinante de las lenguas en cuestión, a diferencia de la naturaleza más silábica del castellano.

Cuadro 6
Materiales elaborados por el EIB para el ciclo básico

Para la región quechua

Grado	Lenguaje en lengua indígena	Castellano como L2	Matemáticas	Ciencias de la Vida
Primero	Muju	Vicuñita	Yupay 1	
Segundo	Jallmay	Siembra	Yupay 2	
Tercero	Wiñay	Pueblo	Yupay 3	
Cuarto	T'ikay	Sauce	Yupay 4	Pachapi kawsay-ninchik
Quinto	Puquy	El pastor	Yupay 5	Pachapi kawsay-ninchik

Para la región aimara

Año	Lenguaje en lengua indígena	Castellano como L2	Matemáticas	Ciencias de la Vida
Primero	Wara 1	Los mismos que para el área quechua.	Maya	
Segundo	Wara 2		Paya	
Tercero	Wara 3		Kimsa	
Cuarto	Wara 4		Pusi	Jakawisata
Quinto	Wara 5		Pichqa	Yatjatawi

Para la región guaraní

Año	Lenguaje en lengua indígena	Castellano como L2	Matemáticas	Ciencias de la Vida
Primero	Ararundai	Ahora castellano	Papakaregua 1	
Segundo	Eireka	Cupesi	Papakaregua 2	
Tercero	Yateiresa	Cupesi	Papakaregua 3	
Cuarto	Ñane Miari	Cupesi	Papakaregua 4	
Quinto				

Para la enseñanza del castellano como segunda lengua, en el caso aimara y quechua, se recurrió a los materiales desarrollados en Puno, adaptándolos y adecuándolos sobre todo temáticamente a la situación boliviana, luego de un fallido intento de elaborar materiales propios y diferentes; mientras que en el caso guaraní sí se elaboraron nuevos materiales, fuertemente influenciados, en sus primeros dos niveles, por las experiencias llevadas a cabo en un proyecto de educación bilingüe de la Universidad Mayor de San Marcos, en comunidades quechuahablantes de Ayacucho, Perú (cf. Zúñiga y otros 1987).

Los materiales del PEIB cubrieron inicialmente los cinco grados del entonces ciclo básico de la educación primaria, salvo en el caso guaraní donde se elaboraron materiales sólo para los primeros cuatro. Adicionalmente, se publicaron algunos materiales de refuerzo, como, glosarios

en aimara, guaraní y quechua para facilitar la enseñanza en lengua indígena y libros de cuentos y leyendas en estos idiomas. Entre estos materiales complementarios, se incluyen una guía sobre cómo utilizar el ábaco andino (por Martha Villavicencio), un libro de cuentos y leyendas urumuratos (en colaboración con ASUR, otro de cuentos aimaras (por Juan Carvajal), un compendio de cuentos guaraníes (por Teko Guaraní), un volumen con registros sobre los niños indígenas en la marcha indígena (por Alex Contreras) y el periódico trilingüe (aimara, castellano y quechua) *Jayma* (que dirigió Félix Layme).

Una vez concluido formalmente el PEIB, el UNICEF seguiría apoyando distintas acciones en materia de EIB. Así, por ejemplo, en coordinación con la Subsecretaría de Asuntos Indígenas y en coordinación con el ETARE y, posteriormente, con la Secretaría Nacional de Educación, se apoyaron talleres realizados en el Oriente, Chaco y Amazonía para elaborar alfabetos para las lenguas indígenas de esas regiones. En una primera instancia, un equipo encabezado por la lingüista Colette Craig Grinevald, de la Universidad de Oregon, Estados Unidos, en colaboración con jóvenes y adultos indígenas de cada uno de los 10 pueblos con los que inicialmente se trabajó, preparó y concertó alfabetos para 10 lenguas indígenas. Posteriormente, se trabajaría con 10 lenguas más. Cuando comenzó el Proyecto Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe (PAEBI) que apoya la Danish International Development Agency (DANIDA) estas actividades se insertaron en la agenda del proyecto y el año 2003 concluyeron con la publicación de los primeros 18 manuales sobre la escritura de estas lenguas.

Entre las actividades que el UNICEF continuó apoyando en distintas localidades del país después de 1995, se encuentra también la publicación de libros de referencia en aimara, guaraní y quechua, sobre todo, de libros de lectura, diccionarios y gramáticas referenciales. En el caso guaraní, produjo, además, en 1995 un libro para apoyar el desarrollo de la lengua materna y para fomentar la reflexión metalingüística en los educandos, a nivel del 6° grado. El libro *Ñee. Introducción al estudio lingüístico del idioma guaraní para guaraní hablantes*, cuya elaboración dirigió Bret Gustafson constituye hasta hoy en un ejemplo válido de gramática pedagógica para las lenguas indígenas bolivianas. En años sucesivos se producirían también otros títulos de refuerzo en guaraní, como *Yaeka ñande raikuere* (1995), *Arasape* (1997), *Kuarasi* (1997) y *Yasiendi* (1997). En el caso amazónico se produjo una guía de orientación para el trabajo en escuelas multigrado, cuya autora es Lady Barriga, y una guía para hablantes de lenguas indígenas de manera que pueda sistematizar los conocimientos que poseen sobre sus lenguas, a la vez que investigar y sistematizar el conocimiento comunitario sobre los idiomas indígenas,

de Bret Gustafson, bajo el título de *Guía para la investigación de nuestras culturas y nuestros idiomas* (1996), y que fue producto de los primeros cursos de capacitación organizados para jóvenes y adultos indígenas con sensibilidad e interés respecto del funcionamiento de sus lenguas, con el fin de formarlos como investigadores de sus propias lenguas. Los cursos conducidos por Lady Barriga y Bret Gustafson tuvieron como marco los esfuerzos iniciales por hacer de Tumichucua el centro por excelencia de formación y capacitación de recursos humanos indígenas. Años más tarde, entre 1988 y 1999 el UNICEF promovería la producción de diccionarios escolares en aimara, guaraní y quechua. Estos diccionarios fueron elaborados por Félix Layme, el aimara. José Domingo Véliz, el guaraní, y Alfredo Quiroz, el quechua; todos publicados en 1999. Si bien y como se ve, el UNICEF continuó promoviendo y apoyando la publicación de más y nuevos títulos para la educación intercultural bilingüe, en rigor, en el período posterior al PEIB, se pierde la visión sistemática, basada en una planificación meticulosa de materiales acordes con una malla curricular previamente establecida para la educación primaria. Los libros publicados después de 1995 pueden ser considerados como de refuerzo o apoyo a las áreas de lenguaje, como en el caso de los textos guaraníes, o de ciencias de vida o de referencia general, como en el caso de los diccionarios; mientras que en el caso de los materiales elaborados para la Amazonía estaban destinados a paliar en algo las carencias que experimentaba la educación de la población indígena en esa región.

No obstante, varios de los temas y actividades que formaron parte de los materiales del PEIB fueron incluidos en los módulos de la Reforma Educativa, pero lo más notorio es la vigencia persistente de estos materiales, aún junto a los nuevos módulos de aprendizaje elaborados en el marco de la Reforma. Algunos docentes continúan utilizando los materiales del PEIB como textos complementarios e incluso existen casos en los que éstos son vistos, particularmente, en el primer año como el material fundamental para propiciar el aprendizaje de la lengua escrita, considerando a los módulos más bien como material de refuerzo. En la zona de Mizque, Cochabamba, por ejemplo, es relativamente normal que algunos maestros usen los libros *Muju* y *Vicuñita*, junto a los módulos. En la zona aimara también sucede esto y, sobre todo, durante la enseñanza de castellano como L2, área en la cual el texto *Vicuñita* constituye el único material de apoyo. También en el área guaraní ocurre lo propio con el texto *Ararundai*.

Según los docentes entrevistados, con los textos del PEIB los alumnos aprendían más rápidamente a leer y escribir en la lengua indígena y en castellano, porque metodológicamente iniciaban la alfabetización con

sílabas y palabras simples, y no como ahora con los módulos con palabras y oraciones complejas. Claro está que no se considera si la lectura, tanto en idioma originario como en castellano, implica más que la decodificación y abarca también el desarrollo de la comprensión lectora por parte de los alumnos.

Cuando se habla por ejemplo de los materiales, los profesores y las profesoras estaban muy metidos, estaban muy metidos en el asunto del manejo de los materiales. Cuando trabajamos con el PEIB teníamos materiales exactamente para enseñar a los alumnos y cuando aparece la reforma muchos maestros no han podido manejar, no han podido escarbar la esencia que tiene el [nuevo] material... (René Gómez, ex docente del PEIB de la región guaraní, 2003).

Nuestros materiales, después de la promulgación de la Ley, han sido todavía manejados. Por ejemplo, el libro Muju que era el libro de escritura y lectura para el primer año y también nuestro libro Vicuña de enseñanza de segunda lengua. La Reforma ha asumido los materiales del PEIB y ha establecido la implementación de la educación bilingüe en las zonas donde la mayoría de las personas tienen el quechua como lengua materna (J.P. Vargas, directivo del SEDUCA Cochabamba, ex técnico quechua del PEIB. 11.2003).

Antes teníamos hartos materiales, [hasta] ahora tengo libros en mi casa ...; mis compañeros también deben tener. A todos nos daban... (Tania Villegas, ex alumna aimara del PEIB, 2003).

Participación social en la educación

Otra de las mayores rupturas con la educación entonces vigente que el PEIB promovió fue, sin duda, la relacionada con la participación comunitaria en la educación formal, más específicamente en la escuela. Con el PEIB, como lo manifiestan algunos actores en los testimonios siguientes, se promovió la participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones en los temas referidos a la educación formal. Los padres de familia, y no sólo los dirigentes escolares, participaron en eventos de socialización del proyecto; se realizó una efectiva coordinación y toma de decisiones permanente entre docentes y padres de familia respecto a temas de gestión educativa. Esta fue, al parecer, una peculiaridad destacable durante la ejecución del PEIB:

Teníamos dos delegados de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, igualmente la Confederación de Maestros Rura-

les mandaron dos delegados permanentes al proyecto. Entonces todo ese conjunto de personas hicimos un equipo donde se mezclaba lo educativo, lo social, lo político. Eso ha sido lo más interesante... (Juan Carvajal, exmiembro del INEL, extécnico aimara del PEIB y del CEA y actual especialista en EIB de la Unidad de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación, 11.12.2003).

Sí [refiriéndose a la enseñanza bilingüe], eso también se ha planificado. Nosotros a nivel de taller hemos hecho evaluaciones para ver cómo estaba marchando, tiene logro, no lo tiene, o tiene dificultad (Marcial Guevara, padre de familia quechua y ex directivo escolar del PEIB. 11.2003).

Participé en la creación del primer Concejo Educativo Comunal de Raqaypampa, en 1992, a pesar de la resistencia de algunos sectores. Este acontecimiento costó demasiado sacrificio conseguirlo con la decisiva participación del ex director de educación rural, el profesor Raúl Montoya, el profesor Severo La Fuente, el señor Francisco Quisbert y el suscrito, pero obviamente con el concurso de los comunarios y líderes de Raqaypampa. Uno de ellos, don Florencio Alarcón, ahora es diputado... (Germán Jiménez, exdelegado de la CONMERB al PEIB y actual responsable de Proyectos Educativos Indígenas en el Ministerio de Educación, 11.2003).

Se ha trabajado con seis núcleos [sic] en Oruro, Potosí y Chuquisaca y se pudo ver que no había rechazo por parte de los padres de familia a la implementación de la EIB, porque las políticas educativas estaban diseñadas de forma más clara y además se explicó a los padres para que ellos puedan coadyuvar en la EIB.

Claro que sí, los padres de familia estaban muy convencidos, hasta el punto que decían que debía implementarse la educación a partir de la lengua materna de las personas ya que los niños lograban manejar tanto su lengua como el castellano. Creo que esos conceptos han sido demasiado válidos para que los padres puedan asumir ese reto y coadyuvar con la educación, como consecuencia de esto también han surgido los líderes; por ejemplo, Florencio Alarcón, que es diputado suplente de Raqaypampa y que formó parte del proceso de la EIB. Además es importante mencionar que en esta comunidad se creó el primer consejo educativo comunal y a través del PEIB (J.P. Vargas, directivo del SEDUCA Cochabamba y ex técnico del PEIB de la región quechua. 11.2003).

Está claro que la transparencia en la gestión pedagógica y la promoción permanente de la participación de los padres de familia en la temática educativa fueron elementos que hicieron que la comunidad en su conjunto, incluidos aquellos padres de familia que no tenían hijos en la escuela, asumiera la educación como parte de un proyecto mayor de desarrollo

comunitario; es decir, como el deseo educativo o la meta educacional trazada colectivamente por gran parte de los miembros de la comunidad.

El PEIB como experiencia piloto, desde un principio, buscó un soporte sociopolítico en las organizaciones nacionales del campesinado, de los indígenas y del magisterio rural. Este apoyo fue clave al momento de implementar las acciones educativas ya que contaba con el aval de representantes de las organizaciones indígenas y campesinas y de los maestros rurales. Estos representantes, en coordinación con las organizaciones comunitarias y los maestros de las unidades educativas, respaldaron la enseñanza bilingüe y la constitución de los concejos educativos comunales. No cabe duda que la participación social coadyuvó a una apropiación de la propuesta curricular e ideológica del PEIB. Éste hecho ha sido también destacado en evaluaciones y estudios realizados sobre el proyecto (cf. Muñoz 1997, Gottret y otros 1995, Hyltenstam y Quick 1996).

Formación de recursos humanos

Como se ha puesto de relieve, la cualificación de los recursos humanos en diversos niveles fue una de las actividades primordiales del PEIB. Para ello, en el tercer trimestre de 1988 -con el apoyo financiero de UNICEF Bolivia y de la Asesoría de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) en el PEEB-Puno, viajaron a la Universidad Nacional del Altiplano, de Puno, Perú (UNAP), los becarios quechua y aimara hablantes. Por un año, los becarios se especializaron en lingüística andina y educación en un programa universitario de postgrado que se nutría de las experiencias que en materia de educación bilingüe de lengua indígena y castellano se llevaban a cabo en 40 escuelas rurales aimaras y quechuas del altiplano peruano en el marco del PEEB-P. Entre otras áreas de especialización, los becarios bolivianos siguieron cursos en lingüística y sociolingüística aimara y quechua, bases y fundamentos de la EIB, enseñanza de la lengua materna y del castellano como segunda lengua y elaboración de materiales educativos para la EIB.

En los años siguientes, el UNICEF continuó enviando becarios cada año a la UNAP, de manera de contar con un número mayor de especialistas. En total, entre 1988 y 1993 estudiaron en Puno, 75 profesionales bolivianos, uno a nivel de maestría (cuatro semestres) y setenta y cuatro en el ámbito de segunda especialización profesional (dos semestres). De estos 75 profesionales, 40 son quechuas, 21 aimaras, 11 guaraníes y 3 de tierras bajas del oriente (1 chiquitano, 1 trinitario y 1 moxeño). Las becas de los alumnos de la segunda a la quinta promoción fueron cubiertas por el UNICEF y el Ministerio de Educación de Bolivia.

Como parte de sus estudios, los becarios debían elaborar a su retorno al país una tesina que, recogiendo los conocimientos adquiridos en Puno, les permitiese sistematizar su práctica y plantear nuevos derroteros para la EIB boliviana. Pocos han sido hasta la fecha los que han logrado hacerlo, entre otras razones, por lo intenso del trabajo en el cual se involucraron al retornar al país. Entre el año 2003 y 2004, la Universidad Nacional del Altiplano, en coordinación con los egresados, ofreció un curso semipresencial de actualización, de manera de permitir que los egresados, que hasta entonces no lo habían logrado, elaboren sus tesinas de segunda especialización. A solicitud de los involucrados, el Proyecto de Institutos Normales Superiores de EIB (cf. Capítulo V) apoyó la participación de los egresados de las cinco promociones del programa puneño en este curso. Treinta se acogieron a este apoyo y a enero 2005 diez de ellos había concluido sus tesinas, otros diez esperan hacerlo hasta junio 2006 y los últimos diez en diciembre.

Cuadro 7
Primera promoción del programa de Segunda Especialización
en Lingüística Andina y Educación

N°	Nombre	Región	Cargo
1	Pedro Apala Flores	Aimara	Ex coordinador nacional del PEIB, ex facilitador de la capacitación docente en lectura y producción de textos en lengua originaria y actual técnico del CEA
2	Celestino Choque Villca	Quechua	Ex coordinador de la región quechua del PEIB, ex técnico de formación docente del MINEDU y ex Viceministro de Educación Escolarizada y Alternativa
3	Renato Martínez Mollo	Quechua	Ex técnico del Sistema de Medición de la Calidad Educativa
4	Adrián Montalvo Montalvo	Quechua	Técnico de la Dirección de EIB
5	David Ramírez Ramírez	Quechua	Técnico del Instituto de Formación Permanente (INFOPER) de Potosí
6	Dionisio Siñani Atto	Aimara	Ex Director Distrital de Puerto Acosta, actualmente jubilado
7	Carmen Rosa Huanta	Quechua	Ex técnico de la UDC del Ministerio y ex funcionaria del Municipio de La Paz

Cuadro 8
Integrantes de la segunda y tercera promoción

Segunda promoción

Nº	Nombre	Región	Cargo
1	Grover Arana Campos	Quechua	Docente del INS de Potosí
2	Nicacia Arnez Trujillo	Quechua	Coordinadora del Proyecto de Alfabetización Yuyay Jap'ina
3	Salustiano Ayma Morales	Aimara	Técnico de la UDC del MINEDU
4	Paulino Ayma Villca	Aimara	Docente del INS Caracollo
5	Lionel Cardona Nogales	Quechua	Director General del INS de Paracaya y ex técnico del MINEDU
6	Basilio Fernández López	Quechua	Docente del INS de Vacas
7	Inocencio Flores Romero	Quechua	Técnico de la Dirección de EIB del MINEDU
8	Gregorio Gabriel Colque	Quechua	Director General del INS de Vacas
9	Francisco Laura Nina	Aimara	Ex Asesor Pedagógico, Alcalde de Patacamaya
10	Cristina Prado Rojas	Quechua	Ex facilitadora del Programa de Capacitación Docente
11	Esteban Quispe Alanoca	Aimara	Técnico de la UDD del MINEDU
12	Gladis Siñani Flores	Quechua	Técnico de Programa de Alfabetización en Chuquisaca
13	Pablo Francisco Solís	Quechua	No se tiene información
14	Hernán Vargas Cazorla	Quechua	Ex docente del INS de Chayanta y director de unidad educativa en Potosí

Tercera promoción

Nº	Nombre	Región	Cargo principal
1	Damián Apaza Mamani	Aimara	Ex facilitador del Programa de Capacitación Docente y docente del INS de Santiago de Huata
2	Oscar Aramayo Caballero	Guaraní	Ex Director del INSPOC
3	Fanor Chavez Corcuy	Guaraní	Docente del INSPOC
4	Wilfredo Flores Rodríguez	Quechua	Ex asesor pedagógico de Chuquisaca
5	Ernesto Grimaldos Durán	Quechua	Ex facilitador del Programa de Capacitación Docente
6	Nancy Illescas Gallardo	Guaraní	No se tiene información
7	Elmer Montaña Serna	Quechua	Director Académico del INS de Vacas
8	Teresa Nina Perez	Aimara	Ex asesora pedagógica y docente del INS de Caracollo
9	Paulina Saravia Sandoval	Quechua	Ex asesora pedagógica y facilitadora del Programa de Capacitación Docente
10	Silverio Villasanti Chamba	Aimara	Docente del INS de Santiago de Huata

La mayoría de los egresados del programa puneño trabaja aún en el campo de la EIB. Salvo 9 de ellos (12%), los 66 restantes ocupan cargos en distintos niveles: en calidad de directivos y docentes de institutos norma-

les superiores, como funcionarios del Ministerio de Educación y en instituciones privadas, pero en directa relación con la aplicación de la EIB.

A los egresados de Puno se suman dos profesionales bolivianos más que fueron becados por el PEIB para cursar estudios en una licenciatura especial en lingüística andina y educación bilingüe que ofrece la Universidad de Cuenca, Ecuador, desde 1990, para profesionales que habiendo completado satisfactoriamente sus estudios de licenciatura en disciplinas directamente relacionadas con la EIB no habían logrado elaborar las respectivas tesis. Adán Pari, egresado de la Universidad San Francisco Xavier de Sucre, y Gladys Márquez, egresada de la Universidad Mayor de San Andrés, estudiaron por un año y medio en Ecuador y lograron obtener su licenciatura en lingüística andina y educación bilingüe, gracias al apoyo financiero del UNICEF. Estos dos profesionales trabajaron por largos años en el marco de la EIB de la Reforma Educativa, prácticamente desde los inicios de su implementación.²⁰

Este grupo de profesionales, sin duda, se constituye en un colectivo de recursos humanos calificados en la temática de educación bilingüe e interculturalidad para la educación formal. Varios de ellos asumieron cargos importantes en el PEIB y actualmente muchos de ellos asumen responsabilidades de conducción, coordinación y ejecución de acciones educativas relativas a la EIB, sea en sus respectivas regiones sociolingüísticas o en el nivel nacional. Consideramos que estos profesionales bolivianos pueden aportar aún más todavía en el proceso de la EIB que se ejecuta en Bolivia. Con la finalidad de concretar dicha aspiración y que éstas personas puedan acceder a cargos de mayor responsabilidad en el proceso de Reforma Educativa boliviana, la UNAP y el Proyecto de Institutos Normales Superiores de EIB (PINS-EIB) coauspiciaron cursos de actualización y tutorías para la elaboración de las tesinas correspondientes y, de ese modo, posibilitar que estos profesionales obtengan la acreditación académica correspondiente.²¹ Otro grupo de 20 exbecarios, con apoyo parcial del (PIS-EIB) también en el año 2004 cursaba estudios de

20 Hasta noviembre de 2005, Adán Pari ocupó, desde su creación en el año 2004, la Dirección de EIB del Ministerio de Educación, luego haber formado parte de otras dependencias del mismo Ministerio, siempre en relación directa con la EIB. En diciembre 2005 asumió el cargo de Oficial de Educación del UNICEF. Por su parte, Gladys Márquez es miembro del equipo de modalidades educativas de la Dirección de Desarrollo Curricular y es responsable del idioma quechua.

21 30 egresados de Puno participan en estos cursos de actualización.

complementación a nivel de Licenciatura en EIB en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, institución que ha convalidado la mayoría de asignaturas cursadas en Puno.

El PEIB, por otra parte, invirtió tiempo y recursos en la capacitación de los maestros de las más de 100 escuelas que atendió. Los maestros recibieron periódicamente capacitación para aplicar el nuevo currículo y los materiales educativos y varios de ellos se involucraron también en la producción de materiales educativos.

Los maestros recibían dos cursos al año, de dos semanas cada uno, uno al inicio del año escolar y el segundo en la vacación de invierno;

Cuadro 9
Integrantes de la cuarta y quinta promoción

Cuarta promoción

Nº	Nombre	Región	Cargo principal
1	Claudio Andrés Santiesteban	Guaraní	Técnico de la UDC del MINEDU
2	Daniel Arroyo Martínez	Quechua	Ex asesor pedagógico de Chuquisaca
3	Adolfo Aruchari Peña	Guaraní	Ex asesor pedagógico
4	Herlan Ayreyu Cuellar	Guaraní	Técnico de Editorial Santillana
5	Cristina Bonifacio Condori	Aimara	Docente del INS de Caracollo
6	Paulina Bustillos Ibarra	Quechua	Ex asesora pedagógica y docente INS de Potosí
7	Faustino Calcina Yucra	Quechua	No se tiene información
8	Francisco Campos Justiniano	Aimara	No se tiene información
9	Lucas Chorz Quiviquivi	Chiquitano	Técnico del Centro de Producción de Materiales de San Antonio de Lomerío
10	Donato Espinoza Flores	Aimara	Ex asesor pedagógico de Oruro
11	Moisés Gálvez Quezada	Guaraní	Ex director académico y actual docente del INSPOC
12	Edgar Iriarte Valderrama	Quechua	Ex asesor pedagógico de Cochabamba
13	Juana Janco Ch.	Quechua	Ex asesora pedagógica y docente del INS de Potosí
14	Germán Mamani Taquichiri	Aimara	Docente del INS de Caracollo
15	Reynaldo Noza Ichu	Trinitario	Técnico de la Dirección de EIB
16	Eva Paillo Opi	Aimara	Docente del INS de Chayanta y ex facilitadora del Programa de Capacitación Docente
17	Fabián Pozo Aldaba	Quechua	Ex asesor pedagógico de Chuquisaca
18	Omar Ruiz Barrientos	Guaraní	Director Académico del INSPOC
19	María Sahonero Terrazas	Quechua	Coordinadora de EIB de Fe y Alegría Cochabamba
20	Indalicio Vargas Coca	Quechua	Tesista de maestría en EIB
21	Mario Villarroel Cevallos	Quechua	Ex asesor pedagógico y técnico de la Editorial Santillana
22	Venancio Vito Layme	Aimara	No se tiene información

Quinta promoción

Nº	Nombre	Región	Cargo principal
1	Adda Ajuhuacho C.	Quechua	Ex asesora pedagógica de La Paz
2	Aquelino Alvarado B.	Aimara	Docente del INS Caracollo
3	Ana María Aquino A.	Guaraní	Docente del INSPOC
4	Susana Calcina Ch.	Aimara	No se tiene información
5	Anastasio Chura A.	Aimara	Docente del INS de Warisata
6	Armando Claros J.	Quechua	Docente del INS Chayanta
7	Viviana Copa C.	Aimara	No se tiene información
8	Tomasa Copacondo Ch.	Aimara	Docente del INS Chayanta
9	Afraín Cruz Ch.	Quechua	Ex asesor pedagógico
10	Flora Díaz R.	Quechua	Jubilada
11	Eulogio Gutiérrez B.	Quechua	Técnico de la Dirección Distrital de Educación de San Lucas
12	Reyna Lazcano C.	Quechua	No se tiene información
13	Patricio Llanos C.	Quechua	Ex asesor pedagógico de Potosí
14	Sabino Samuel A.	Guaraní	Docente del INSPOC
15	José Montañón G.	Quechua	Producción de textos en Potosí
16	Ignacio Mollo M.	Quechua	Ex asesor pedagógico de San Lucas
17	Inocente Peña T.	Moxeño	Coordinador del Bachillerato Pedagógico del Programa Amazónico de EIB
18	Emilia Peralta P.	Quechua	Docente de unidad educativa en Chuquisaca
19	María Dora Rivero M.	Quechua	Docente de unidad educativa en Cochabamba
20	Felicidad Sacari E.	Quechua	Docente del INS Caracollo
21	Tomás Villca M.	Aimara	Docente del INS de Warisata
22	Bernabé Yavita A.	Guaraní	Técnico de SIMECAL

NB. A diciembre 2004.

además, al final de gestión se realizaba un taller de evaluación. Por lo general, los cursos y los talleres que se realizaban no interferían el desarrollo de las actividades pedagógicas. Los temas que se abordaron en los eventos de capacitación fueron: escritura de las lenguas indígenas, cultura andina, EIB, currículo de la EIB, metodología en las cinco áreas, gramática, normalización idiomática y elaboración de materiales (PEIB Región Quechua 1994: 13). En busca de mayor eficacia, la capacitación se realizaba de manera directa, en tanto los especialistas entraban en contacto directo con los capacitandos, sin recurrir a la estrategia en cascada. Participaron en la capacitación tanto los miembros de los equipos técnicos como especialistas internacionales que apoyaron el desarrollo del proyecto.

La capacitación docente se constituyó en un área estratégica para la implementación del nuevo proyecto. El PEIB cualificó recursos humanos, para que asuman diversas tareas, mucho antes de dar inicio al proyecto en las escuelas y en las aulas seleccionadas. Este aspecto, según varios actores, es una positiva peculiaridad del PEIB que, probablemente, por su disminuida cobertura geográfica y poblacional pudo realizarse con bastante éxito.

En la capacitación del PEIB ya no nos daban una orientación sobre una planificación y metodología rígida, si no más bien una planificación más flexible, más funcional para que nosotros podamos desarrollar... (Lucila Aquino, ex docente PEIB, región guaraní, 2003)

Antes de empezar este gran proyecto [el PEIB], se ha capacitado a los docentes. Ese ha sido el primer paso que se ha dado. En primera instancia han sido 22 maestros quienes han sido [elegidos] para empezar el proyecto, he sido partícipe en la primera capacitación... (Gloria Sanku, ex docente PEIB, región guaraní, 2003)

El núcleo ha sido un centro de capacitación en aquellos años de 1990. Había docentes que tenían su postgrado de Puno, bastante buenos, ellos han capacitado en metodología de EIB y han implementado. Desde ese tiempo hasta ahora hemos decaído, muchos de los profesores han salido, están en las normales, como técnicos... (Santos Choque, docente EIB, región aimara, 2003). Creo que la formación docente estaba muy bien dirigida. En principio, antes de la implementación del PEIB, se ha capacitado en Puno a gente de las tres regiones. Luego estas personas de Puno se convirtieron en capacitadores de los docentes, recorrían regiones como la zona aimara, quechua y guaraní, porque en estas tres zonas lingüísticas fue donde se implementó el PEIB. [...] El hecho es que no se ha garantizado simplemente la permanencia de los maestros capacitados en las escuelas de por lo menos tres años. Aquellos maestros capacitados luego de la desaparición o conclusión del PEIB han asumido otros roles, ninguno de ellos ha fracasado. (J.P. Vargas, directivo del SEDUCA Cochabamba, ex docente y técnico departamental PEIB, 11.2003)

Como se destaca en esta última cita, el PEIB logró que los docentes capacitados permanezcan en sus escuelas por tres años. Tal vez esto no hubiese sido posible de no haberse contado con un incentivo financiero por parte del Ministerio de Educación. De igual modo, la presencia de los becarios y su papel como capacitadores es aún recordada por los maestros entrevistados y se constituyó en un apoyo adicional a los docentes y en un incentivo hacia un mejor desempeño. Que los técnicos estuviesen periódicamente en el campo, en acciones de seguimiento también contribuyó a la aceptación y desarrollo del proyecto, en un contexto en el cual los maestros y maestras se sentían o sólo o únicamente

fiscalizados por los supervisores de entonces. Algunos docentes además recuerdan que la capacitación recibida también contó con expertos internacionales. Todo este apoyo contribuyó a la forja de una identidad particular del maestro bilingüe que se veía a sí mismo como un eslabón en una cadena de transformación de la docencia de la cual su sindicato formaba parte integral y decisiva.

Una vez concluido formalmente el PEIB, como en otros ámbitos del quehacer de la EIB boliviana que se han mencionado en anteriores secciones de este capítulo, el UNICEF continuó apoyando la formación de recursos humanos en este campo. Ello ocurrió particularmente en la región guaraní y en el ámbito de su programa de desarrollo de la región guaraní —el PROGUARANI—. En ese contexto apoyó una iniciativa de la APG en cuanto a la formación inicial docente, creándose el Centro Guaraní de Formación Docente, en Camiri. UNICEF otorgó asistencia técnica y financiera a este centro, por entre dos y tres años, entre 1995 y 1998, antes de su conversión en el Instituto Normal Superior de los Pueblos Indígenas del Oriente y el Chaco INSPOC. (Véase el capítulo V y la tesis de Bret Gustafson 2002). La creación de este centro siguió a una fallida iniciativa anterior apoyada por el UNICEF, la cual, en coordinación con la Secretaría de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales y con la CIDOB y la APG, buscó crear un gran centro de formación de recursos humanos indígenas para las tierras bajas en la localidad de Tumichucua, Riberalta, Beni, recuperando y aprovechando las instalaciones que el ILV dejara en esa zona en 1985, cuando abandonó formalmente Bolivia. Allí, entre 1993 y 1995, tuvieron lugar algunos cursos de capacitación sobre EIB y escuela multigrado desarrollados con apoyo de UNICEF, así como también los primeros intentos de puesta en vigencia de lo que la ley estipulaba respecto de los bachilleratos pedagógicos.²² (Véase también el capítulo V.)

22 Entre otros problemas, además de la distancia y de los altos costos de mantenimiento de las instalaciones, que ponían en entredicho la sostenibilidad del centro de Tumichucua, se suscitaban serios problemas entre diversas instancias gubernamentales que disputaban la propiedad de las instalaciones: el Municipio de Riberalta, la Fuerza Aérea Bolivia, la Secretaría Nacional de Educación y la Subsecretaría de Asuntos Étnicos. Hoy el terreno y las instalaciones son propiedad del Municipio de Riberalta y allí funciona un hotel y un centro recreativo. Una circunstancia que impidió un mejor aprovechamiento de Tumichucua fue la falta de documentación legal sobre la propiedad del terreno y de las instalaciones y la ausencia de documentos relativos a la transferencia de Tumichucua del Instituto Lingüístico de Verano al Ministerio de Educación de Bolivia.

Niveles de coordinación

Un aspecto que la mayoría de los actores del PEIB destaca es la relación estrecha y una coordinación eficiente en dos ámbitos claramente diferenciados. A nivel macro, representantes de la CSUTCB y de la CONMERB y técnicos nacionales y departamentales del PEIB mantuvieron permanentes contactos y relaciones fluidas de cara, fundamentalmente, a persuadir a los docentes, padres y madres de familia respecto a las ventajas de la EIB, así como también para la constitución de los consejos educativos comunales en las unidades educativas donde se implementaba el PEIB. En un nivel micro, se establecieron también relaciones y niveles de coordinación entre docentes y padres de familia, entre docentes y alumnos, entre docentes y técnicos, así como entre padres de familia y técnicos en cada una de las unidades educativas. Por el hecho de que esta experiencia educativa se realizó en pocas comunidades, resultó fácil que existiese una relación estrecha entre los varios sujetos y actores que participaron en el PEIB.

A mí me ha parecido [refiriéndose al PEIB] bien nomás. Pero se vio una mayor coordinación de los padres de familia y alumnos, y también con el personal docente. En los inicios ha sido como un combate y nosotros no conocíamos muy bien todavía [...]; nosotros hemos comunicado que como padres de familia tenemos que ayudar... (Marcial Guevara, padre de familia quechua y ex directivo escolar del PEIB. 11.2003).

La comunicación permanente entre los diversos actores estuvo intermediada por eventos de difusión de la propuesta, cursos de capacitación a docentes y padres de familia, talleres de seguimiento y evaluación del proceso educativo; es decir, se realizaron diversos eventos que hacían que los actores se encontrasen permanentemente y tomaran decisiones sobre la marcha de la educación en cada comunidad y unidad educativa. En otras palabras, en gran medida el PEIB se gestionó *in situ* y aunque existía un equipo técnico de nivel nacional, muchas de las decisiones se tomaron tanto abajo, en la unidad educativa y en interacción con el consejo educativo respectivo, como en la supervisoría o en la dirección departamental correspondiente. Ese fue, por ejemplo, el caso del PEIB guaraní. La supervisoría de Camiri era la responsable de encontrar respuesta a problemas específicos que tenían lugar y las instancias locales de la APG las que velaban porque los acuerdos se cumplieren y los problemas se resolvieran. No obstante, es necesario reconocer que la propia existencia de un equipo específico de EIB en el nivel cen-

tral y la intermediación del UNICEF contribuían a una gestión ágil y poco influenciada por la burocracia ministerial.

Si bien la coordinación con las autoridades gubernamentales en distintos niveles de administración del sector así como con las dirigencias gremiales campesinas, indígenas y magisteriales de la APG, la CSUTCB y la CONMERB fue buena, ésta no fue lo suficientemente fluida ni incluyente con otros sectores de la sociedad boliviana, entre los que cabe señalar particularmente a las iniciativas que también surgían sobre todo desde la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Como se señaló en el capítulo anterior y también en páginas anteriores, la UMSA es uno de los centros de educación pioneros en cuanto a la atención de profesores rurales hablantes de aimara y quechua y de su profesionalización como especialistas en lenguas andinas. En este marco también la UMSA llevó a cabo una experiencia de EIB aimara-castellano en comunidades rurales aimaras de tres provincias paceñas que temporalmente coincidían con los primeros años de aplicación del PEIB-MEC-UNICEF (cf. Gómez 1994). Como se destacó en páginas anteriores, en este marco también se desarrollaron lexicones especializados para facilitar el uso del aimara como lengua vehicular de la educación, desde una perspectiva de normalización (Mendoza y otros 1991). Si a la existencia de este proyecto universitario de EIB, añadimos la presencia de otras iniciativas en el mismo campo dirigidas a la educación de adultos en distintas localidades del país, mayores esfuerzos debieron haberse desplegado a generar diálogo, interacción e intercambio entre todos los concernidos e interesados. De esta forma se hubiesen podido evitar o al menos aminorar la oposición al avance de este proyecto y de la EIB en general, por parte de profesionales comprometidos con esta tarea que se sintieron excluidos por los equipos técnicos del PEIB, particularmente en el área aimara. No obstante, resulta interesante anotar que la oposición mencionada surge únicamente cuando el PEIB estaba a punto de convertirse en política de Estado, en tanto sus principales supuestos y muchos de sus productos eran incorporados al proceso de Reforma Educativa.

Apoyo técnico y financiero

Este proyecto no hubiese sido posible sin el apoyo de UNICEF. La voluntad y la decisión política de los actores principales, si bien imprescindibles, requerían de apoyo técnico y financiero. El apoyo de UNICEF se concretó en las siguientes acciones: (i) asistencia técnica especializada en el diseño de la estrategia global del proyecto, en la elaboración de materiales educativos para la EIB y en el diseño de la evaluación longitudinal

(ii) formación y capacitación de docentes, (iii) financiamiento de acciones de seguimiento y evaluación, incluida la evaluación externa y longitudinal del proyecto, (iv) equipamiento de las oficinas del proyecto en sus tres sedes: La Paz, Sucre y Camiri, (v) difusión del PEIB y (vi) investigaciones y consultorías nacionales e internacionales (Choque C. 1996)²³.

Es necesario también mencionar que el Estado boliviano, mediante el Ministerio de Educación de esa época, contribuyó al PEIB otorgando ítems a los docentes, directores y técnicos involucrados en el proyecto. De igual modo, proporcionó la infraestructura y el equipamiento escolar necesarios. Es pertinente señalar también que, para garantizar la permanencia docente en las unidades educativas, se logró que el ministerio incrementara, en un 20%, los salarios de los docentes que trabajaban en las unidades en las que se implementaban las propuestas del proyecto (*Ibid.*: 38).

El apoyo del UNICEF, a partir de 1991, fue posible gracias a la contribución financiera sueca. Rebeca Borda, Oficial de Programas de Educación e Investigación de la Cooperación Sueca, nos informó que Suecia desembolsó a UNICEF, desde 1991 hasta 2003, fondos exclusivamente para el PEIB, en dos etapas de programación financiera y programática: cuando fue todavía un proyecto, entre 1990 y 1995, y cuando se convirtió en política educativa estatal, desde 1995 hasta el 2003 (R. Borda, comunicación personal, 12.2003).²⁴ La Cooperación Sueca considera continuar con su apoyo al desarrollo de la EIB en Bolivia, pero mediante otra modalidad. Lo hace ahora directamente, sin intermediación alguna, a través del Fondo Común (Basket Fund) de apoyo al sector educación, tal como en la actualidad apoya también a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), juntamente con la Cooperación Holandesa, la finlandesa y la alemana. En su opinión, el apoyo intermediado por

23 Diversos especialistas internacionales apoyaron el desarrollo del proyecto, entre ellos participaron los reconocidos lingüistas Rodolfo Cerrón-Palomino (Perú) y Bartomeu Meliá (Paraguay), asesorando el proceso de escrituración de las lenguas aimara y quechua y guaraní, respectivamente; Martha Villavicencio (Perú), en el área de matemática; Martha Espitia (Colombia), en ciencias de la vida; Madeleine Zúñiga (Perú), en enseñanza de castellano como segunda lengua en el área guaraní; y Luis Enrique López (Perú), en el área de lenguaje y en el asesoramiento general del proceso.

24 Lucía D' Emilio corrobora esta información al señalar que "el proyecto fue llevado a cabo [...] con el apoyo técnico y financiero de UNICEF y varios donantes, especialmente el gobierno sueco a través de ASDI" (D' Emilio 2003: 35).

UNICEF habría cumplido su ciclo. Siendo ahora la EIB una política de Estado, se requiere de otras estrategias de apoyo que empoderen directamente al Estado boliviano en su condición de primer responsable de la estrategia educativa nacional y de la EIB.

2. Apreciaciones sobre el PEIB y sus resultados

Como en toda nueva experiencia educativa, los padres y madres de familia de las comunidades donde se inició el PEIB manifestaron al comienzo cierta incertidumbre y cuestionamiento y también algo de rechazo a la nueva propuesta educativa:

Creo que, en un principio, los padres de familia no estaban de acuerdo, en algunos lugares, para que los niños pudieran aprender en su propia lengua. Tanto los técnicos como los profesores han trabajado con los padres para hacerlos conocer... cuál era el propósito, cuál era el objetivo. Entonces ya no hubo tanto problema. (Giovanna Rojas, ex docente PEIB, región guaraní. 10.2003).

Nosotros para implementar el PEIB [en las escuelas] ya trabajamos un año antes, estuvimos caminando detrás de los padres de familia el año 1989 y a partir de 1990 recién implementamos... (J. P. Vargas, directivo del SEDUCA Cochabamba y ex técnico de la región quechua del PEIB. 11.2003).

Dice que antes había rechazo [a la enseñanza en quechua], porque el proyecto había empezado casi el 90. Cuando yo llegué ya los padres estaban concientizados, ya habían aceptado que sus hijos aprendan en quechua. Aceptaron tranquilamente; yo he trabajado sin ningún problema (Juan Carlos Román, Profesor, Núcleo Toralapa de Tiraque, y ex docente PEIB, región quechua. 10.2003).

Los promotores del PEIB, para contrarrestar el rechazo inicial, realizaron un trabajo de divulgación de la propuesta antes de su aplicación en las unidades educativas, a través de eventos (talleres, cursos, seminarios) con la finalidad de persuadir a los padres de familia sobre las ventajas de la EIB. A ello debe añadirse la socialización y divulgación periódica de los resultados iniciales logrados por los alumnos; sobre todo en cuanto al desarrollo de la lectura y escritura en las lenguas originarias y en castellano. Esto hizo que los padres y madres de familia fueran aceptando gradualmente la propuesta educativa bilingüe e intercultural y que, al final de cuentas, ésta constituía una buena opción:

Mi hijo ha resultado mejor alumno, ha vencido o sobrepasado a sus hermanos mayores, por eso digo yo que la enseñanza en aimara y castellano es mejor para nuestros hijos. (Testimonio de padre aimara, recogido por N. Mengoa 1995)

Tengo una hija que está en intermedio y estudió en la EIB, le está yendo bien. Ahora tengo otra hija en quinto grado. También está bien. A parte de ellos tengo dos hijos menores que les puse en escuela castellana y pienso cambiarlos a la escuela EIB porque es mejor, aprenden con más facilidad. (Madre guaraní)²⁵

No obstante, hay que reconocer que por dar más énfasis a la enseñanza de y en la lengua originaria no se lograron resultados equivalentes en cuanto al aprendizaje del castellano.

Parece que el castellano no hablan muy bien, para nosotras que deben enseñar mejor el castellano, para que los niños hablen sin miedo y mejor. (Madre de familia, testimonio recogido por Nora Mengoa en 1995, en el área aimara)

En castellano no podemos porque no retenemos en nuestras cabezas como en el quechua. (Niño quechua de 5to grado)²⁶

En castellano es un poco más difícil y no podemos hablar bien [y es que] el castellano hablamos sólo en la escuela con los profesores. (Testimonio de alumna quechua recogido por Nora Mengoa en 1995)

En nuestras casas hablamos quechua por eso no podemos aprender el castellano. Si en nuestras casas todos hablarían en castellano, podemos hablar. (Niño quechua de 5to grado)

Como se puede apreciar, los tres últimos niños quechuas son concientes de las dificultades relativas al aprendizaje y uso del castellano. De un lado, saben que si sólo se habla castellano en la escuela, resultara difícil aprenderlo y menos aún usarlo con naturalidad; las cosas sólo podrían salir diferentes si hubiese mayor oportunidad de eso. De otro lado, se trata de aprender una lengua diferente que resulta difícil de retener.

Algunos docentes que participaron en el PEIB, cuando comparan las opiniones de los padres de familia respecto al rechazo a la EIB de la Refor-

25 Testimonio tomado de D'Emilio 2003:62.

26 Testimonio tomado de D'Emilio 2003:55.

ma, señalan que entonces dicha reacción contraria no era tan fuerte como la que existe ahora. La razón fundamental es que con la EIB de la Reforma en más de seis años, en algunas escuelas, los alumnos realmente no lograron apropiarse de la lectura y escritura bilingües. En contraste, con el PEIB, desde la percepción de padres y maestros, los alumnos desarrollaban dichas competencias “máximo hasta el segundo o tercer grado del nivel primario”. Evidentemente, la representación de los padres y maestros se basa más en la decodificación que en una lectura comprensiva o que en la producción de textos producto de su iniciativa y creatividad; empero, se trata de un punto de vista que es necesario tomar en cuenta.

Por su parte, los niños y niñas que participaron en el proyecto en entrevistas y grupos focales realizados en 1995, manifestaron su adhesión total a la EIB, siendo las niñas las más claras al respecto: “todos prefieren la educación bilingüe a la educación impartida exclusivamente en castellano. Las respuestas son inmediatas y más decididas en los grupos de niñas, quieren una educación en las dos lenguas hasta los niveles de estudio superiores. [...] Para niños y niñas aprender en su lengua materna es ‘más fácil’, porque ‘se entiende más’, ‘se comprende mejor’, [y] ‘es más rápido’ (D’Emilio 2003:54).

Comprendemos mejor en aimara, para luego entender el castellano. (Niña aimara de 5to grado)

Leemos y escribimos bien en quechua. (Niño quechua de 5to grado)
En nuestro idioma es más bonito, porque escribimos como hablamos. (Niña guaraní)

No es difícil aprender tanto en aimara como en castellano, desde cuando hemos entrado no había dificultades en aimara y castellano, igual nomás hemos aprendido. (Niña aimara de 5to grado)

No nos cuesta escribir ni leer en guaraní y castellano, nos ha gustado. (Niño guaraní de 5to grado)

Sobre la base de opiniones como éstas, los ex alumnos del PEIB consideraban que la EIB debía continuar hasta al menos el ciclo intermedio (6to a 8vo años de escolaridad) o el medio (los cuatro años de la secundaria) porque de esa forma “se aprende mejor” (*Ibid.*). Razones como éstas deben haber llevado a un grupo de alumnos egresados del PEIB, diez años después de concluida la experiencia, a considerar que la EIB había sido la mejor opción para ellos. Con un castellano fluido, claro y

de una notoria mejor calidad estructural de la usual en estos casos, uno de ellos estaba por ingresar a la universidad, pues quería ser abogado para llegar a ser alcalde; otras tres consideraban que lo aprendido en la escuela primaria constituía la base sólida sobre la cual luego habían hecho su secundaria para estar ahora en un Instituto Normal Superior, preparándose precisamente para ser docentes de EIB; una que no había logrado llegar más allá del bachillerato pensaba que la EIB le había permitido cumplir roles directivos en su comunidad. Todos consideraban que el aprendizaje y desarrollo de su lengua materna les había servido de mucho, e incluso se enorgullecían del buen manejo oral y escrito que tenían de la lengua indígena.²⁷ Aunque no pudieron explicitarlo, fueron estas competencias verbales las que constituyeron los cimientos sobre las cuales construyeron sus aprendizajes, sobre todo a partir de la seguridad personal y la visión positiva de sí mismos que aprendieron poco a poco a descubrir y cimentar.

Uso de las lenguas en la enseñanza y el aprendizaje bilingües

Uno de los componentes que, en la mayoría de los casos, observan los entrevistados cuando se trata de emitir juicios respecto a los resultados de la aplicación de la EIB es el relativo al desarrollo de competencias de lectura y escritura en la lengua originaria y en castellano:

Estudí en guaraní y castellano, fue bien y aprendí muchas cosas. Aprendí a leer y escribir en guaraní ahora no me cuesta hacerlo, antes los ancianos nomás hablaban y los jóvenes sabíamos algunos nombre nomás (María Montero, ex alumna guaraní del PEIB que estudia en el INSPOC, 2004).

Pero en realidad nosotros debemos aprender a hablar bien en español y bien en aimara, depende de nuestra voluntad que sepamos bien los dos idiomas. Con sólo hablar el aimara no podemos hablar bien el español (Cecilia Benítez, ex alumna aimara del PEIB, 2003).

Enseñamos en quechua y a la vez también trabajamos con castellano. Ya no empleamos los cuadros didácticos. Solamente completamos las letras que faltan de L2 en las oraciones, con unos papelógrafos, así implementamos. Pero veo que los alumnos [en el PEIB] leían correctamente en quechua y en castellano (Juan Carlos Román, Profesor del Núcleo Toralapa, Distrito de Tiraque, y ex docente del PEIB, región quechua. 10.2003).

27 Testimonios recogidos en un taller realizado en la Universidad Mayor de San Simón con 15 jóvenes, hombres y mujeres, egresados del PEIB.

El alumno tenía que aprender primero en su lengua nativa que es quechua y también en lengua segunda que es castellano; aprendieron paralelamente los dos idiomas. Si, eso también se ha planificado [el aprendizaje de los dos idiomas], nosotros a nivel de talleres hemos hecho evaluaciones, cómo esta marchando, tiene logro, no lo tiene, tiene dificultad... (Marcial Guevara, padre de familia quechua y ex directivo escolar del PEIB.11. 2003).

He aprendido [a leer y escribir en quechua] desde primero de primaria hasta sexto curso. Más que todo hemos aplicado puro quechua. En realidad [la EIB] me gustó mucho cuando estaba allá en Raqaypampa. Pero en sí, no se ha podido; yo especialmente no he podido dominar la lengua castellana, cuando me vine de 8° de primaria a cursar 1° medio de secundaria, aquí en Mizque, tuve muchos problemas. [Pero] ahora estoy bien, he aprendido [el castellano] y me dicen que soy un autodidacta. Estoy alegre y me siento bien, porque a la vez sé escribir y leer también en quechua. En mis estudios, ahora, estoy muy bien. Estoy entre los mejores, porque desde el primero medio, siempre he tenido diplomas (Ramber Molina, ex alumno quechua del PEIB, 04.2004).

Estos cinco actores se refieren al aprendizaje de la lectura y escritura en lengua originaria y castellano. El docente y el padre de familia enfatizan la finalidad y la metodología de la EIB, mientras que los alumnos recalcan sus vivencias y el resultado pedagógico real luego de haber pasado por el PEIB. En suma, a partir de lo manifestado principalmente por dos de los alumnos, podemos corroborar que el PEIB, si bien logró desarrollar competencias de lectura y escritura en lengua originaria, no logró superar todas sus dificultades en el ámbito de la enseñanza del castellano como segunda lengua. Probablemente, la interrupción que sufrió la educación bilingüe, a partir de 1995 cuando técnica y legalmente pasó de proyecto a política de Estado, redundó en que se reste importancia a la continuidad de los logros iniciales. Como se sabe, la literatura especializada plantea que un proceso de educación bilingüe requiere de un mínimo de 6 a 7 años de escolaridad para alcanzar el umbral mínimo que garantice la transferencia adecuada de los aprendizajes desarrollados a través de la lengua materna al contexto de la segunda lengua (Cummins 1979 y 1981).

Pese a lo anotado por el exalumno Ramber Molina, los investigadores observamos, tanto durante la entrevista como en el grupo focal realizado con egresados del PEIB, un uso fluido y seguro del castellano que no iba en desmedro del conocimiento y manejo de su lengua materna. No cabe duda alguna por ello que, si bien es necesario dar cuenta de los problemas que el proyecto confrontó con la enseñanza de la L2, las bases que los estudiantes construyeron para sí, con base en el aprendizaje

y desarrollo de su lengua materna les permitieron hacer las transferencias correspondientes cuando estuvieron expuestos al segundo idioma. Los problemas que aluden los entrevistados en lo que hace al castellano como segunda lengua parecen ser similares a lo que ocurre con la EIB en la actual Reforma. Este es uno de los grandes desafíos y una demanda permanente y reiterada de los padres y madres de familia de las regiones quechua, aimara y guaraní. La Reforma no ha logrado solucionar aún esta necesidad.

Desarrollo de la autoestima

El PEIB contribuyó al desarrollo positivo de la autoestima²⁸ de los educandos; es decir, de la autovaloración y el autorespeto a partir de la reafirmación de su identidad sociocultural. El desarrollo de la autoestima se refleja en actitudes de mayor seguridad en los niños y más confianza en ellos, que, a su vez, se traducen en una mayor participación en el aula y en mayor seguridad personal cuando les toca hacer uso de la palabra y participar espontáneamente en situaciones de interacción que ellos mismos inician, tal como se puede apreciar en los siguientes testimonios de dos ex alumnos del PEIB.

A nivel personal no tengo ningún problema, más bien me he sentido más favorecido porque el aimara me apoya totalmente en el trabajo, quizás por lo que he avanzado más también ¿no?. He llegado hasta la universidad y no tengo mucho problema...(Gregorio Ajata, ex alumno aimaras del PEIB, 9.2003).

[El que haya pasado por el PEIB]... me da más seguridad ¿no?; o sea que ya no siento vergüenza, no siento para nada. Sólo lo que yo diría a los del pueblo que todos somos bolivianos, que sea de las alturas o de donde sea pero somos bolivianos. A veces cuando uno se expresa en idioma castellano y pronuncia mal, se ríen ¿no?; bueno eso tal vez a uno le decepciona, le baja la moral (Ramber Molina, ex alumno quechua del PEIB, Marzo del 2004).

La afirmación de los ex alumnos del PEIB coincide con una de las conclusiones a las que llegaron Gottret et al (1995: 201), producto de una evaluación longitudinal. Como veremos más adelante, ellos afirmaron

28 Según Villagrán et al (1999: 45) "la autoestima es la valoración que tiene una persona sobre sí mismo. Significa quererse y respetarse a sí mismo, es la opinión y el sentimiento que cada uno tiene acerca de sus propios actos, sus propios valores y conductas".

que el nivel de la autoestima de los alumnos del proyecto, con relación al grupo control, era significativamente superior. Este hecho se ha podido apreciar también en la mayoría de los participantes del Taller con ex alumnos del PEIB²⁹, realizado en Cochabamba, en febrero del 2004. Se los vio muy seguros de sí mismos, con casi nada de timidez, ideas muy claras y facilidad en el manejo del lenguaje oral en el idioma castellano, pese a que las reuniones las sostuvimos en un espacio para ellos hasta ahora desconocido: el universitario. El desarrollo positivo de la autoestima de los niños indígenas bolivianos, como efecto de la aplicación de la EIB, probablemente ha inspirado a Albó y Anaya para colocar el sugestivo título al libro que recientemente publicaron: “Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la EIB en Bolivia”.

A nuestro entender este logro guarda estrecha relación con la importancia que el proyecto dio al aprendizaje y a la enseñanza de y en el idioma originario. Consideramos que existe una relación estrecha entre el nivel del dominio alcanzado por los estudiantes en el idioma originario y la confianza y seguridad que desarrollan en su uso.

Eficiencia interna

El cuadro 10 muestra el comportamiento estadístico de los indicadores matrícula, deserción y reprobación de la cohorte 1990 – 1994; es decir, da cuenta de la trayectoria escolar de los alumnos del PEIB que iniciaron el primer grado, en 1990, y que concluyeron el quinto grado del ciclo básico en 1994. Como se puede apreciar, la *matrícula* total del PEIB del quinquenio 1990-1994 experimentó una disminución gradual y significativa: hasta llegar al 60% en 1994. La mayor reducción se dio en 1991 ya que sólo el 82% de los alumnos se inscribió (18% de merma). En las gestiones posteriores la mencionada disminución en ningún caso sobrepasó los 13 puntos porcentuales.

29 En este taller participaron tres estudiantes quechuas (una que estudia en el Proyecto Bachillerato Pedagógico de Mizque, uno que busca estudiar la carrera de Derecho en la UMSS y el otro que estudia en 4° medio en la ciudad de Cochabamba) y cuatro guaraníes, todas mujeres que actualmente cursa estudios en el INSPOC de Camiri para habilitarse como maestras de EIB.

Cuadro 10
Matrícula, deserción y reprobación en el PEIB en la cohorte 1990-1994 según sexo

Gestiones	% Matrícula			% Deserción			% Reprobación		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1990	100	100	100	7,2	9,7	8,4	11,0	13,0	12,0
1991	84,4	78,7	81,7	4,4	4,8	4,6	11,0	9,4	10,0
1992	80,0	73,7	77,0	5,3	3,7	4,6	8,6	10,0	9,2
1993	67,5	63,5	65,6	5,8	5,3	5,6	3,2	3,6	3,4
1994	64,7	55,8	60,4	5,8	5,5	5,7	2,6	3,1	2,8

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de Mengoa (1995).

Si comparamos lo que ocurrió con este indicador a nivel de los alumnos y las alumnas, apreciamos que estas últimas, exceptuando el primer año, son las que presentan menores porcentajes de matrícula escolar durante el quinquenio, aunque la diferencia con los alumnos oscila entre 6 y 9 puntos porcentuales. Con todo, podemos afirmar que la matrícula de las mujeres, durante el quinquenio analizado, presenta una tendencia hacia una mayor disminución con relación a los varones.

En el Cuadro 10 también podemos observar datos referentes a la *deserción escolar* que, de modo general, durante el quinquenio presenta una tendencia favorable de disminución: de un 8% en 1990, al 6% en 1994. En las gestiones intermedias, dicha disminución oscila entre 3 y 4 puntos porcentuales. Esta disminución revela que la propuesta del PEIB contribuyó a la permanencia escolar de los alumnos.

Si comparamos la tasa de deserción del quinto año del PEIB, que alcanzó al 6%, con las tasas de abandono escolar del área rural de 1997, que llegaron al 10%, y del año 2002, al 7% (MINEDU 2004), ratificamos que indudablemente los alumnos del PEIB, en la cohorte estadística analizada, fueron los que menos abandonaron la educación formal, pues sitúan en mejor posición que los promedios nacionales para los años 1997 y 2002.

La deserción de varones y mujeres presenta peculiaridades interesantes. Las mujeres comienzan con una tasa de abandono mayor (10%) a la de los varones que (7%). En el segundo año, 1991, la diferencia entre varones y mujeres prácticamente se anula; y en las tres gestiones posteriores la situación es inversa pues las mujeres registran tasas de abandono inferiores a la de los varones. Esto implica, entre otras cosas, que las mujeres a pesar de registrar una matrícula menor que los varones, son las que más permanecen en la escuela. Este dato nos permite afirmar que el PEIB contribuyó a la reducción del abandono escolar en general, pero con más énfasis en la población femenina.

Otra tendencia que también podemos apreciar en el Cuadro 10 corresponde al indicador de *reprobación escolar*. La reprobación general de los alumnos que están incluidos en la cohorte 1990-1994 ha disminuido sustancialmente: de un 12% del primer año a un 3% en el quinto año; es decir, se redujo prácticamente a la cuarta parte. A diferencia del abandono escolar, la reprobación femenina, exceptuando la gestión 1991, fue siempre superior a la de los varones.

El 3% de reprobación del quinto año del PEIB es inferior al 6% de reprobación del área rural de 1997 y similar al 3% del área rural del año 2002 en el ámbito nacional (*Ibid.*). Esto demuestra que, cuantitativamente, el PEIB en los pocos años de su implementación, como proyecto piloto, demostró que esta nueva modalidad contribuye a la promoción escolar de alumnos que residen en las zonas indígenas.

Resultados de evaluaciones

En el curso de su ejecución, el PEIB fue objeto de varias evaluaciones. Entre ellas cabe destacar el estudio longitudinal iniciado en 1990 y concluido en aula en 1994 (cf. Sichra 1992, Plaza 1993, Gottret et al 1995) y las evaluaciones externas a cargo de un equipo dirigido por H. Muñoz, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México (cf. Muñoz 1997), y de K. Hyltenstam y B. Quick, de la Universidad de Estocolmo, (cf. Hyltenstam y Quick 1996).

Por su parte, en 1994 la CEE llevó a cabo una evaluación externa de las escuelas a su cargo para transferir a su homólogo del MEC las escuelas, maestros y niños a los que todavía atendía. Al momento de su evaluación en agosto de ese año, este otro proyecto contaba sólo con 12 escuelas rurales (Zacarías Alavi y Gladys Márquez, comunicación personal).

La ejecución de estos dos proyectos con enfoque de EIB –el PEIB del MEC y el PEIB de la CEE– significó una virtual puesta en práctica de postulados que, si bien surgieron en años anteriores, no habían logrado plasmarse en acciones concretas en el ámbito escolar. En lo referente al bilingüismo, la lengua originaria, por primera vez, asumió la condición de idioma principal de educación en los primeros cinco grados de la escuela primaria, para compartir dicho espacio con el castellano, a través de una propuesta de alternancia en el uso de una y otra lengua. Como quiera que la EIB boliviana se había también imbuido del espíritu de normalización idiomática, la alternancia de los idiomas no supuso, sin embargo, que los contenidos más ligados a lo cotidiano y a lo “tradicional” fueran desarrollados exclusivamente en la lengua originaria ni que aquellos referidos a lo formal y a lo “moderno” fuesen vehiculados sólo en

castellano. El PEIB postuló más bien que cualquiera fuere el tipo de contenido, éste debería pasar por una u otra lengua.

Es por ello que, en lo referente a la enseñanza de los idiomas concernidos, en el marco del PEIB, desde el primer día de escuela, el currículo preveía unos espacios para el aprendizaje del castellano como segunda lengua y otros para el desarrollo de la lengua materna indígena y la apropiación inicial del código escrito. Por lo demás, es importante señalar que los espacios dedicados al aprendizaje y refuerzo de uno y otro idioma atravesaban todo el ciclo básico.

En cuanto al bilingüismo escolar, sin embargo, no quedó claro ni en uno ni en otro caso cómo se debía dar la alternancia entre un idioma y otro, sobre todo en los grados superiores de la educación primaria, cuando la segunda lengua debía también constituirse en lengua instrumental parcial de la educación. Al mismo tiempo no se logró asegurar un aprendizaje eficiente del castellano como segunda lengua, de manera tal de que realmente la educación fuese bilingüe y no monolingüe en lengua originaria. Nuestra preocupación de entonces, tanto respecto del contexto boliviano como de otros similares (cf. López 1996, 2004b), persiste ahora: de no superarse las dificultades que todavía confronta la EIB boliviana en este campo –aún en el marco de la Reforma en curso–, se corre el riesgo de reforzar la representación que de la EIB como una educación sólo en lengua originaria; recuérdese además las expectativas que la mayoría de los padres y madres de familia tiene respecto a la apropiación del castellano por parte de sus hijos e hijas, pues saben que el manejo de este idioma les permitirá superar situaciones conflictivas que a menudo se les presentan a quienes no hablan castellano. De hecho, las evaluaciones realizadas mostraron déficits a este respecto que redundaban en contra de la esperada transferencia de los aprendizajes logrados en la lengua materna al castellano (cf. Muñoz 1997), idioma en el que los estudiantes tenían que desarrollar sus aprendizajes futuros.

Por otro lado, en lo que concierne al tratamiento de los contenidos culturales en el currículo, el PEIB estuvo a la búsqueda de la mejor forma de combinar elementos de la cultura originaria con aquellos de carácter más global o universal. Sin embargo, por priorizar lo cotidiano y lo llamado “tradicional”, a menudo se descuidó el tratamiento de contenidos científico-tecnológicos que los educandos campesinos e indígenas necesitaban aprender. Es en este sentido necesario reconocer que, pese al tiempo transcurrido desde que el concepto de interculturalidad fuese incorporado al discurso pedagógico y sociopolítico boliviano, éste no ha podido aún ser operacionalizado a cabalidad. A este respecto, la Reforma en implementación tiene ante sí un gran desafío, en tanto la Ley

que la pone en marcha concibe toda la educación boliviana como intercultural, sean sus usuarios hispanohablantes o hablantes de una lengua originaria.

Además, una de las evaluaciones (Muñoz 1997) detectó en los casos estudiados rezagos de prácticas pedagógicas tradicionales que enfatizaban la repetición, la memorización y la copia, aun cuando el medio idiomático de educación hubiese cambiado. Lo que en verdad salvaba la situación y animaba una participación mayor en el aula era la presencia y uso libre de la lengua indígena en el salón de clases. De hecho y como ha sido demostrado ya en otras situaciones latinoamericanas (cf. López 1998), la mera presencia de la lengua que los niños y niñas mejor entienden y hablan, crea espacios de libertad de expresión y de comunicación que los niños y niñas indígenas saben aprovechar desde el primer día de clases. Consideramos que este nuevo régimen de libertad idiomática les permite sacar ventaja de una situación históricamente desventajosa como la educativa y, sobre la base de su reafirmación identitaria y de una autoestima incrementada, los niños y niñas aprenden en mejores condiciones que antes. De no ser por ello, no puede explicarse cómo con prácticas y metodologías deficitarias los niños y niñas de la educación bilingüe no sólo igualan sino que incluso superan a sus pares de las escuelas de control.

Pese a las limitaciones mencionadas en los párrafos precedentes, el PEIB alcanzó importantes logros que es menester por lo menos identificar, en tanto contribuyeron a la toma de decisiones para la Reforma Educativa. Producto de las evaluaciones llevadas a cabo, es posible afirmar que los alumnos y alumnas que pasaron por este proyecto:

- Mejoraron su participación oral en el salón de clases, como resultado del uso de la lengua materna, y por el predominio de un clima cordial en la clase (cf. Gottret 1995, Hyltenstam y Quick 1996, Muñoz 1997).
- Trabajaban en grupos, dado que "había una atmósfera abierta y positiva en los salones de clase... Se notaba un esfuerzo bastante consciente por desarrollar una interacción maestro-alumno y alumno-alumno de carácter horizontal" (Hyltenstam y Quick 1996:15). Esto guardaba relación con la forma como las aulas estaban organizadas.
- Desarrollaron competencias de lenguaje, en cuanto a la lectura y producción textual en lengua materna (Gottret et al 1995, Muñoz 1997).
- Lograron mejor rendimiento en ciencias de la vida (ciencias sociales y naturales).
- Se reafirmaron identitariamente y se comunicaban con confianza y

familiaridad en el aula (Gottret et al 1995, Hyltenstam y Quick 1996).

- Lograron “un nivel de autoestima significativamente superior con relación a la muestra de alumnos de escuelas de control” (Gottret et al, *op. cit.*: 199).
- Alcanzaron “una mayor capacidad de adaptación y un yo menos débil, más tolerante a la frustración” (*Ibíd.*: 114 y ss).

En general, la evaluación longitudinal realizada concluyó que “a nivel longitudinal, desde 1° básico se ha constatado de manera sistemática una superioridad significativa de los niños del Proyecto en relación a los de las escuelas de control, al aplicar pruebas orales. Esta tendencia se mantiene de manera nítida y con un alto grado de significación estadística” (*Ibíd.*: 194). Cabe destacar que, en este caso y a diferencia de otros, no se trató de un estudio de caso, sino de una muestra representativa, con más de 400 alumnos (*Ibíd.*: 201). No obstante, en lo referente al aprendizaje de la matemática, la evaluación longitudinal si bien arrojó resultados a favor de los alumnos de la modalidad bilingüe, desde el 2° hasta el 4° grado inclusive, al realizar un análisis por ítems, encontró que esta diferencia a favor se daba más en los ítems estrictamente numéricos. En el componente verbal –el de los problemas–, el nivel de ambos grupos resultó idéntico (*Ibíd.*:196).

A diferencia de lo que antes encontramos en Puno, Perú, con poblaciones similares (cf. Rockwell et al 1988; López 1997), en Bolivia no se pudo corroborar la hipótesis acerca de la “función niveladora que cumplía la EIB, al permitir a los niños que habitaban en comunidades alejadas de Puno y con menor acceso al castellano, y a las niñas en general, igualar en rendimiento a sus compañeros de comunidades cercanas y, por ende, con mayor presencia del castellano” (López 1997:75). En Bolivia, el nivel de rendimiento escolar de las niñas fue, por lo general, inferior al de los niños (Gottret *op. cit.*: 206), hecho que, a nuestro juicio, antes que mostrar una diferencia entre niños y niñas nos remite a la cuestión pedagógica y al posible trato diferencial que los profesores, pese a utilizar la lengua de los alumnos y alumnas en el aula, todavía prestaban a los alumnos de uno y otro sexo, práctica heredada de las escuelas tradicionales.

No obstante y si bien los resultados no son estadísticamente significativos, como lo destaca D’Emilio 2001, sí se observó en las escuelas del PEIB una diferencia a favor de las niñas, dependiendo del tipo de escuela del cual se trataba. En una escuela seccional de tipo multigrado, por lo general, las niñas se desempeñaban mejor que en las escuelas centrales en las que cada grado contaba con un docente específico. Este

hecho corrobora nuestra apreciación de que la función niveladora de la EIB está en relación directa con lo que el maestro o maestra hace en el aula. En una escuela multigrado, el maestro no está en control absoluto de la clase y son los propios niños los que en gran medida regulan lo que allí ocurre. De ahí que nos atrevamos a decir que el resultado de una interacción más democrática y natural entre niños y niñas sería producto de ellos mismos. Esta igualdad de oportunidades en el aula, al lado de los otros factores resultantes de la introducción de la lengua indígena como vehicular contribuiría a la activación de la función niveladora aludida. Cuando el maestro tiene más control en el proceso, como en las escuelas polidocentes –en este caso, las centrales de núcleo– la activación de la función niveladora estaría en estrecha relación con lo que ese maestro hace o no para promover la participación de las niñas.

De hecho, los niños y niñas tienen más claridad respecto a lo que ocurre en la escuela de lo que uno supone. En un estudio realizado en 1995 con una muestra de 168 niños, de los cuales 45% eran niñas, que cursaban sea el último grado del exciclo básico (5to) o el primero del nivel intermedio (6to año de escolaridad) se pudo ver cómo ellos defendían claramente la educación bilingüe que habían recibido en el PEIB y quienes seguían ya estudios de intermedio sólo en castellano, podían establecer diferencias en cuanto a ambiente y posibilidades de aprendizaje (cf. D'Emilio 2001). El estudio incluyó entrevistas y el trabajo en grupos focales y las opiniones fueron unánimes en defensa del uso de la lengua propia en la educación, siendo las respuestas de las niñas las más rápidas y decisivas. "Ellas dijeron que querían la educación en ambas lenguas hasta los niveles más altos de la educación (i.e. la universidad)" (*Ibíd.*:39). Entre las razones aludidas estaban aquellas referidas a una mejor comprensión y a la mayor facilidad para el aprendizaje pues "en castellano no podemos siempre" y porque "la EIB debe continuar hasta el final de estudios y no cortarse a media enseñanza" ya que "es mejor aprender en dos idiomas" (*Ibíd.*: 40-41). Con esta misma claridad algunas niñas describieron el miedo con el que ahora abordaban la educación en castellano en los tramos superiores de la educación primaria: "Nosotros tenemos miedo a los maestros porque sólo hablan en castellano y no entendemos algunas cosas, en cambio los maestros de EIB eran muy buenos. Además, no los conocemos bien, ellos ni nos conocen"; "Tengo miedo a los maestros de intermedio, tengo miedo de preguntar, en cambio en la escuela EIB, yo no tenía miedo, siempre preguntábamos a los maestros"; y "Con los profesores del intermedio pasamos clase en el curso nomás, cuando estábamos en bilingüe sabíamos pasar clase en el patio y en el curso [...] También era lindo acarrear agua para dar de beber a las plantas" (*Ibíd.*: 43-44).

Hemos abierto un paréntesis necesario en nuestra revisión de los resultados del PEIB ya que consideramos fundamental la reflexión respecto de la relación entre los aspectos lingüísticos –resultantes del uso y enseñanza de la lengua indígena– y los pedagógicos, pues mayor fue la atención prestada a los primeros. Sin duda alguna, como los resultados del PEIB nos lo reiteran, la mera introducción en el proceso educativo de la lengua que los niños mejor hablan y entienden trae ventajas. Esto nos llevó en otra parte (cf. López, 1997) a señalar que descubrirlo no era más que caer en cuenta de la eficacia y validez de lo obvio. Pero, de lograrse una mayor reflexión e intervención sobre lo pedagógico –otra “obviedad”– los resultados podrían ser aún mejores y la EIB estaría en condiciones igualmente superiores de constituirse en un mecanismo de superación de la exclusión histórica que ha marcado la educación de los niños y niñas indígenas.

Junto a los aspectos pedagógicos que hemos comentado, el PEIB también dejó importantes lecciones en cuanto a la aplicación de la modalidad y a algunos factores socioculturales que influyen en su implantación, los mismos que aún no han sido realmente capitalizados por la Reforma Educativa boliviana. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

- La presión social respecto de la apropiación y manejo eficiente del castellano, por parte de los padres y madres de familia de los educandos a los que atiende un programa de EIB, debe tomarse necesariamente en cuenta en la planificación y diseño de manera de no retrasar el inicio de la enseñanza del castellano como segunda lengua y hacer que la educación sea bilingüe desde el comienzo.
- La importancia asignada a los aspectos lingüísticos y culturales inherentes al currículo debe también dirigirse a la configuración o adopción de un nuevo enfoque pedagógico activo que supere la enseñanza frontal, estimule la participación permanente de los educandos y promueva más bien el aprendizaje cooperativo. Desde esta misma perspectiva y visto que la mayoría de escuelas en las que se requiere aplicar una modalidad bilingüe son de carácter multigrado, se debe trabajar simultáneamente desde la perspectiva intercultural bilingüe y sobre la base de una estrategia pedagógica que permita trabajar en escuelas y aulas multigrado.
- La implantación de la EIB tiene que ser precedida y acompañada por acciones de comunicación social y sensibilización de la población a la que se dirige respecto de las ventajas de la utilización de la lengua indígena en la educación así como de la difusión periódica de los logros que se alcanzan.

- El desarrollo de programas de EIB a través de sus diversas etapas, desde la planificación hasta la evaluación, debe involucrar a miembros y representantes de los pueblos para los que se trabaja.
- La aplicación de programas de EIB cobra mayor sentido y relevancia social si se da en un marco de participación activa de la población “beneficiaria”: padres y madres de familia y líderes locales.
- El desarrollo de un programa de EIB puede generar demandas por parte de los padres y madres de familia de los educandos atendidos respecto de la lectura y producción de textos en la lengua indígena en cuestión. Por ello, un programa de esta índole debe ir precedido o acompañado por acciones de alfabetización de adultos que les permitan a los padres y madres de familia comprender lo que ocurre en la escuela a la que asisten sus hijos y apoyarlos en sus estudios. El mayor acierto del PEIB en área guaraní fue precisamente abordar también la alfabetización y guaranización de la población joven y adulta.
- La implantación de la EIB contribuye a los procesos de organización indígena, en tanto les permite descubrir el papel que juega la lengua propia en procesos de autoafirmación identitaria.

El caso del PEIB es digno de resaltar pues tal vez estemos ante una de las pocas situaciones en las que un proyecto educativo específico influye de manera tan determinante en la formulación de una política de alcance y cobertura nacional. De hecho, y como veremos en el capítulo siguiente, varias de las políticas y estrategias adoptadas por la Reforma Educativa boliviana tienen sus orígenes en el PEIB. Como lo hemos destacado, uno de los factores que incidió sobre esta capitalización fue la coincidencia temporal entre la ejecución del PEIB y la preparación de la Reforma, ya que esta preparación se nutría de los avances paulatinos que el PEIB lograba tanto en el aula como en la política. La voluntad decidida de los profesionales que apoyaban el desarrollo del PEIB en Bolivia de involucrarse en la formulación de la Reforma y su cercanía al proceso de preparación también contribuyeron a este resultado.³⁰

30 Varios de los especialistas, nacionales y extranjeros comprometidos con el desarrollo de la EIB fueron también convocados por la Reforma. UNICEF, si bien no aportó con fondos considerables a su preparación, sí estuvo presente desde el inicio, generándose una interacción permanente con los gestores de la Reforma, hecho que los llevó a apoyar y financiar algunos seminarios de reflexión y análisis y la publicación de los primeros productos del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa.

No obstante, es también necesario reconocer que la elevación de los postulados y experiencias del PEIB de proyecto a política de Estado trajo también consigo su debilitamiento y práctica desactivación, cuando hubiese podido continuar arrojando luces respecto del bilingüismo escolar y de la interculturalidad en los grados superiores del nivel primario e incluso del secundario. De esta manera, se hubiese contado también con un espacio para corregir las deficiencias observadas y con un laboratorio en el cual se hubiera podido poner en práctica lo que la Reforma postulaba para los últimos tramos de la primaria y para la secundaria en general. No haberlo hecho deja ahora a la Reforma –que como veremos en el acápite siguiente se aproxima hacia el fin del nivel primario– con un vacío de experiencias reales para continuar con la modalidad bilingüe. Por lo demás, es necesario preguntarse en qué medida los exitosos niños y niñas del exPEIB se vieron o no afectados por esta medida política y si sus padres y madres no perdieron la confianza en la EIB que tanto costó construir.

La necesidad de avanzar con la EIB en grados superiores de la primaria fue destacada en una de las evaluaciones llevadas a cabo (cf. Hyldenstam y Quick 1996), aspecto que formaba desde el año 1993 parte integral del Plan de Expansión de la EIB elaborado en el ETARE (cf. ETARE 1993a). Tanto el Plan de Expansión como la evaluación sueca recomendaban aprovechar el proyecto piloto para avanzar verticalmente con la experimentación de la EIB, de manera de dotar a la reforma de evidencias empíricas que le facilitasen la toma de decisiones respecto a qué hacer y cómo en los grados superiores, sobre la base de las experiencias ganadas en los primeros cinco años de la primaria. Estas recomendaciones, sin embargo, no tuvieron influencia alguna en las decisiones tomadas sobre la marcha de la Reforma, en general, y acerca de la EIB, en particular. Creemos que esto se debió, de un lado, a los avatares de la puesta en vigencia de una reforma de cobertura *nacional* que no permitió a los equipos técnicos del Ministerio de Educación reflexionar sobre estos asuntos y que hizo perder de vista necesidades particulares y *focalizadas* de un grupo específico de educandos, y, de otro, a la ausencia de decisiones en la institución que apoyó el PEIB –el UNICEF–, la misma que perdió el liderazgo técnico que tuvo en la etapa anterior y, como resultado del propio fortalecimiento político y técnico del equipo de la Reforma Educativa, careció de mecanismos y argumentos suficientes que permitiesen continuar con el PEIB en aula. Como veremos más adelante, el UNICEF apoyó otras acciones de EIB en el marco de la Reforma, relacionadas más bien sea con la alfabetización de adultos o con el nivel de la formulación de políticas de interculturalidad en la educación, a

través de consultorías contratadas (cf. Albó 1999 a y b) que, en rigor, no han logrado aún influir en el Ministerio.

Consideramos necesario establecer el deslinde anterior, en tanto esta incorporación y elevación de un proyecto específico a política nacional –o a *escala*, como a menudo se reclama en la cooperación internacional– debilitó una acción específica focalizada que debió haber continuado y que ahora estaría también en condiciones de dar pistas respecto a qué hacer y cómo proceder en la educación secundaria desde una modalidad bilingüe. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre la ventaja de combinar políticas nacionales con políticas de focalización, sea para fines de experimentación, como el caso comentado, o con el objetivo de prestar atención particular a un grupo históricamente marginado. A menudo observamos que la orientación hacia lo nacional, hace a la reforma en actual ejecución perder de vista necesidades específicas. También es necesario reflexionar sobre la necesidad de prestar igual atención a consideraciones de tipo político como a aquellas de índole técnica. En el caso del PEIB, parece que en la institución de apoyo –el UNICEF– así como en aquellas organizaciones que acompañaron estos esfuerzos –la CSUTCB y la APG, y en cierta medida también la CIDOB, así como el gremio docente: la CONMERB– tuvieron mayor importancia las consideraciones políticas, pues una vez dada la Ley e iniciada la aplicación de la EIB en el marco de la Reforma, perdieron de vista a esos cerca de 400 maestros y más de 8000 niños que sirvieron de punta de lanza para la innovación y los dejaron, literalmente, abandonados a su suerte. Dada esta situación, cabe también preguntarse si en la visión de más de un planificador –sea del Estado, de la cooperación internacional o de las propias organizaciones de base– bastaba con que la EIB se aplicara en los primeros tramos de la escuela primaria.

Es también necesario destacar que en uno de los tres escenarios sociolingüísticos en los que se llevó a cabo el PEIB –la región guaraníca–, el impacto político del programa fue mayor, en razón de la mayor militancia en cuanto a la EIB con la que asumió su papel la APG. Esta militancia redundó en que sus avances adquirieran mayor visibilidad ante la opinión pública nacional y se percibiesen como éxitos. A ello contribuyó el desarrollo exitoso de una campaña masiva de alfabetización y *guaranización* de su población adulta que se llevó a cabo precisamente para conmemorar los 100 años de la derrota del pueblo guaraní ante el ejército boliviano (cf. Yandura 1996, López 1997a, D’Emilio 2001) y que alcanzó a 12.000 personas (MECyD y UNICEF 1997). Los esfuerzos guaraníes de mover la conciencia nacional tanto respecto de su propia existencia como de los problemas que los aquejaban y, sobre todo, de las soluciones

que comenzaban ellos mismos a implementar vieron sus frutos cuando el presidente de entonces, Jaime Paz Zamora, viajó a la localidad de Kuruyuki en enero de 1992 para la conmemoración de la batalla del mismo nombre, pidió perdón en nombre de la nación boliviana por la masacre de un siglo atrás, juramentó a los alfabetizadores guaraníes y creó una dirección nacional de EIB. En 1994, un nuevo presidente, Gonzalo Sánchez de Lozada, también estuvo en Kuruyuki para anunciar el inicio de la Reforma Educativa. Desde dicha época la ligazón entre la población guaraní y la Reforma Educativa ha sido bastante estrecha.

Los avances logrados en materia de EIB y la difusión que merecieron varias de sus acciones, tanto en el área guaraní como en las otras dos zonas en las que el PEIB se desarrolló, contribuyeron a la sensibilización de la población boliviana respecto de la necesidad de una educación en lengua indígena y en castellano y marcaron las pautas sobre el camino que una transformación integral de la educación, cuando se refería al medio rural, debería transitar. Una de estas vías señalaba claramente la necesidad de superar el virtual divorcio que se estableció en Bolivia, en el ámbito de la educación rural, entre EIB y la educación multigrado, pues en rigor la mayoría sino todas las escuelas rurales en las que se aplicaba la EIB eran también escuelas uni o bidocentes que requerían de una estrategia multigrado para responder pedagógicamente de mejor forma a las necesidades de los educandos del área rural.

Las expectativas de cambio en Bolivia eran tales y la esperanza que la aplicación del PEIB podría satisfacer necesidades diversas, al menos en el área rural, dotaron al proyecto de un aura particular que gradualmente su aplicación –particularmente aquella desarrollada en el área guaraní– fue convirtiéndose en mito, así como décadas antes el turno le tocó a Warisata. Este hecho impidió que se analizaran con la crítica necesaria algunos de los aspectos deficitarios de la experiencia. Algunos de ellos han sido señalados a lo largo de este capítulo, pero existen otros relativos a la relación técnicos y maestros andinos con los líderes indígenas y los padres y madres de familia de las comunidades en las que se aplicaba el proyecto. Ante un menor control comunitario de la educación, que el que caracterizó a la región guaraní, en las comunidades aimaras y quechuas en las que se implementó el proyecto a menudo se evidenciaban rezagos de prácticas que se buscaba superar, relativas a la relación jerárquica históricamente establecida entre maestros y comuneros. Un análisis crítico de situaciones como éstas hubiese contribuido a develar un aspecto clave para el desarrollo educativo boliviano, así como a poner en evidencia una de las paradojas que todo proceso de paso del monoculturalismo al multiculturalismo (cf. Hornberger y López 1998).

3. Aportes del PEIB a la Reforma

Como se ha señalado aquí, el PEIB comenzó en 1988 y concluyó en 1994. Por su parte, la Ley de Reforma Educativa se promulgó en julio de 1994 y su ejecución en aula comenzó en 1996. Empero, la preparación de la Reforma, a cargo del ETARE, se había iniciado años antes, en 1991, justo cuando el PEIB se encontraba en el segundo año de ejecución en las unidades educativas seleccionadas. Esto determinó que el PEIB y el ETARE no sólo se complementasen, sino que existiese entre ellos una suerte de confluencia circunstancial que benefició tanto al propio proyecto cuando a la reforma en gestación.

Desde todo punto de vista, resultó positivo para el país que el PEIB y la Reforma se encontrasen a principios de los '90 para dar respuesta a una de las demandas históricas de los pueblos indígenas de Bolivia: una educación pertinente y relevante con equidad. El PEIB contribuyó en gran medida a la definición de las características esenciales de la Reforma porque muchos de sus postulados fueron adoptados y oficializados por las prescripciones legales para su aplicación con toda la sociedad boliviana. Sin el PEIB y sus resultados, la Reforma hubiese corrido otra suerte y tal vez pudo haberse limitado a una reforma administrativo-institucional y con escasa incidencia en lo curricular.

El PEIB y la Reforma deben concebirse como dos procesos socio-políticos y educativos complementarios que buscaban contribuir al afianzamiento de la democracia en el país, a la vez que a la gestación de una democracia diferente, inclusiva e intercultural. La interacción entre campesinos-indígenas y educadores, en el desarrollo del PEIB contribuyeron a ello. En tanto proyecto, el PEIB trazó nuevos derroteros educativos; mientras que la RE, en tanto política educativa estatal, extendió y masificó los postulados teóricos fundamentales, aun cuando en la práctica y a casi 10 años de su implementación en aula quede todavía mucho trecho por recorrer ya que en los centros poblados y en las ciudades del país, donde están establecidos los grupos de poder, persiste la concepción de que la EIB es una propuesta educativa solamente para indígenas.

No obstante, muchos son los aportes que el PEIB hizo a la Reforma. De ellos destacamos aquellos considerados como más importantes por los pueblos indígenas de Bolivia y por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO):

- El PEIB ha contribuido, desde el ámbito de la educación formal, en la reflexión respecto de la posibilidad real de reinversión del Estado, de manera que éste dé cuenta de la diversidad sociocultural y consi-

dere a los pueblos indígenas como verdaderos sujetos de desarrollo. Ha revelado a la opinión pública nacional que la diversidad cultural, más que una dificultad, puede ser vista como una potencialidad y una riqueza para el desarrollo socioeconómico de Bolivia. La participación de delegados de las organizaciones de base campesinas e indígenas (CSUTCB y APG) en acciones técnicas del proyecto abrió posibilidades de un relacionamiento distinto entre Estado e indígenas así como entre profesionales y líderes populares.

- La implementación del PEIB en las regiones quechua, aimara y guaraní, pese a su cobertura limitada, sacó a luz el tema de los pueblos indígenas, la educación bilingüe y la interculturalidad. La interculturalidad, en el ámbito dirigencial y de liderazgo, es considerada como una categoría conceptual relacional y de poder que básicamente exige –en el marco constitucional vigente del país– el acceso equitativo a las diversas instancias de poder, aspecto que trasciende la mera convivencia armónica y tolerancia entre individuos y grupos de matrices culturales diferentes. Más aún, la interculturalidad, según los dirigentes, es la dimensión política de la EIB que tiene como finalidad principal la construcción de un país y un Estado que respete la heterogeneidad cultural, que promueva la democracia política, la justicia, la equidad económica y social y la construcción de identidades diferenciadas entre los indígenas bolivianos.
- El PEIB ha contribuido al fortalecimiento identitario indígena, a través del uso oral y escrito de la lengua originaria en la educación formal, otorgando así reconocimiento y oficialidad a uno de los componentes más visibles de las culturas subalternas y contribuyendo al reposicionamiento de los idiomas aimara, guaraní y quechua en la sociedad nacional. A ello se añade el inicio de un proceso de normalización las lenguas originarias que fue luego continuado por la Reforma.
- Ha quedado demostrado que desde el Estado, en el marco constitucional vigente del país, es posible comprometerse en una acción educativa diferente que responda a las necesidades, demandas y expectativas específicas de los pueblos indígenas. Aspectos como estos, que se basan en el valor de la diferencia y en la necesidad de aprovechar y potenciar niveles locales de gestión, forman parte ahora de la Reforma, específicamente en sus componentes de gestión, como son el Programa Municipal de Educación (PROME), Proyecto Educativo Indígena (PEI), Proyecto Educativo de Núcleo (PEN), Proyecto Educativo de Unidad Educativa y el Proyecto Educativo de Aula.
- Otro aporte innegable del PEIB a la Reforma se dio en el campo de la formación de recursos humanos para la gestión de la EIB. El PEIB

abrió camino, formando profesionales dentro y fuera del país en áreas como las de preparación de materiales educativos en lenguas originarias y la definición y diseño de metodologías y técnicas de capacitación y de seguimiento a los docentes. Varias de estas personas fueron la punta de lanza, en sus lugares respectivos, para iniciar la ejecución de la EIB de la Reforma.

- La Reforma también le debe al PEIB su posicionamiento en materia de política lingüística; es decir, su opción por el modelo bilingüe de mantenimiento y desarrollo. En ese marco propició el desarrollo de las lenguas indígenas, a través de la producción de textos y de la capacitación, en el marco de la normalización idiomática que impulsó. En el área guaraní, este proceso involucró de manera singular a representantes reconocidos de cada una de las comunidades involucradas y demostró que es posible emprender un trabajo lingüístico participativo en el cual, bajo la orientación de los técnicos y profesionales, los propios hablantes toman decisiones sobre su lengua, su funcionamiento y uso (cf. López 1997a).
- La Reforma asumió también una organización curricular en áreas y no en asignaturas. En efecto, el PEIB organizó el currículo en cinco áreas de estudio: lengua (materna y segunda lengua), matemática, ciencias de la vida, socioproductiva (producción comunitaria)³¹ y recreación. De forma similar, la Reforma también organizó el currículo en cinco áreas, cuatro de las cuales, coinciden en términos generales, con las planteadas en tiempos del PEIB: lenguaje y comunicación, ma-

31 El área socioproductiva, por una serie de causas, no pudo desarrollarse plenamente en el PEIB. El planteamiento inicial significó un gran avance, porque proponía incluir actividades productivas en los procesos educativos formales e involucrar también a los padres de familia a las actividades productivas de la escuela y, de ese modo, contribuir a que los niños se integren a la dinámica comunal y los padres de familia, por su parte, a la dinámica escolar. El escollo fueron los docentes, pues a pesar de la insistencia en el asunto de su gremio, no pudieron comprender que ellos también podrían involucrarse en estas acciones; al contrario, manifestaron que se requerían docentes especializados para esta área (Ghahramani 1996: 6). Además, hay que añadir que un factor que también influyó para que no se efectivice el área socioproductiva fue la concepción “tradicional” de escuela que tanto los padres de familia como los docentes poseían en ese entonces; vale decir, era inconcebible fusionar o aproximar a la escuela y a la comunidad mediante acciones productivas comunitarias.

temática, ciencias de la vida, y expresión y creatividad. En cambio, no consideró necesaria la organización de un área socioproductiva sino más bien otra de tecnología y conocimiento práctico.

- Otro de los aportes más destacables del PEIB está relacionado con la participación social en la educación. En varias de las escuelas del PEIB se interpeló y transformó la tradicional concepción de la Junta de Auxilio Escolar, al servicio de directores y docentes en tareas domésticas que poco o nada tenían que ver con la gestión educativa. Se constituyeron los Concejos Educativos Comunales que asumieron roles, no sólo de apoyo y de control social, sino también de acciones que tiene que ver con la toma de decisiones en el ámbito institucional y curricular en las unidades educativas. La Reforma legaliza esta nueva concepción, eliminando la noción de *auxilio escolar*, y denominándolas *juntas escolares* y otorgándoles roles y responsabilidades, con capacidad de decisión, en el ámbito institucional y técnico curricular.
- El PEIB también demostró que es posible elaborar materiales educativos de calidad, con la participación concertada de dirigentes indígenas y maestros hablantes de las lenguas, bajo la orientación de especialistas, estrategia que posibilita una mayor y mejor recuperación de contenidos del contexto sociocultural de los alumnos. La amplia gama de materiales educativos elaborados y utilizados en el PEIB en las tres regiones sociolingüísticas, si bien cumplió ya su fin, fueron los que inspiraron los textos escolares de la Reforma y varios extractos de ellos fueron aprovechados en los módulos de la Reforma. Un hecho importante, particularmente en el área guaraní, fue la consulta permanente entre miembros del equipo técnico y líderes comunitarios y hablantes reconocidos del guaraní, hecho que contribuyó a una mayor validez y apropiación social de los textos elaborados por el equipo. Que muchos docentes los continúen utilizando como materiales complementarios a los módulos para la enseñanza de la lectura, escritura y la matemática básica dan cuenta de la utilidad de los mismos y de la percepción positiva que de estos textos tuvieron y tienen los maestros y maestras rurales. Con la Reforma, desafortunadamente, no se aprovechó esta estrategia de elaboración de materiales y hubo muy poco o nulo contacto entre los equipos responsables de la elaboración de los módulos con grupos de hablantes comunitarios de las lenguas indígenas en cuestión, en tanto la producción de los módulos estuvo sólo a cargo de maestros y otros profesionales que habían trabajado en el PEIB.

Todos estos aportes, aunque unos más que otros, han sido considerados en el desarrollo de la Reforma. Pero conviene aclarar que dichos aportes surgieron de la implementación del PEIB en contextos socioculturales de preponderancia de un monolingüismo en lengua originaria y, también, de un bilingüismo incipiente; de ahí que su aplicación y generalización, en escala, en el marco de Reforma presenten limitaciones y dificultades debido a la compleja, múltiple y variada gama de situaciones sociolingüísticas existentes en la realidad boliviana, tanto en las comunidades rurales como en propio contexto urbano.

Sin el PEIB la historia sería hoy otra. En ese proyecto trabajamos juntos originarios e indígenas, maestros y técnicos quechuas, aimaras y guaraníes. Los consejos educativos comunales de esa época son los antecedentes de lo que hoy llamamos participación popular. Eso fue lo más importante. Estábamos en las bases pero también en el Ministerio. El Ministerio no decidía sólo. Tenía que hacerlo con nosotros. Así nomás tenemos que seguir.

Froilán Condori, expresidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua. 2004

Cuando la APG nace en 1987, desde el comienzo apuesta por la EIB. Por eso ya en 1988 abre su primera escuela bilingüe y poco tiempo después jugaría un papel clave en la ejecución del PEIB. Queremos dejar en claro que a nosotros nadie nos regaló la EIB, tampoco el PEIB llegó porque sí. Nosotros nos lo buscamos. El terreno ya estaba fértil y con o sin apoyo internacional nosotros hubiésemos seguido adelante porque la decisión fue nuestra. La APG siguió y seguirá con la EIB, porque cree en ella, porque vemos a la EIB como el camino hacia un mundo mejor, sin analfabetos, sin indocumentados, con democracia participativa y teniendo el control de nuestro territorio. La EIB va junto con todo eso.

Felipe Román, connotado líder guaraní, 01.2005

CAPÍTULO IV

La interculturalidad y el bilingüismo como recursos para superar la exclusión y transformar la educación de todos: la Reforma Educativa

Después de estos primeros y difíciles momentos mucha agua ha corrido bajo el puente [...] el Congreso Nacional de Educación de octubre del 92 legitima la EIB, el Consejo Nacional de Educación la asume en el proyecto de Ley Marco de la Reforma Educativa y la Ley 1565 le otorga el carácter de eje principal de la Reforma Educativa.

Walter Ayllón, Comisión Episcopal de Educación, Miembro del Congreso Nacional de Educación, 1996:3.

La verdad es que no tenía ni idea de una reforma educativa tan revolucionaria como se la ha visto. Yo pensé que iba a haber una transformación, digamos, un poco más lenta. Inclusive, cuando se decretó la reforma, algunos padres se manifestaron en contra por el desconocimiento y sobre todo [por] alguna influencia de los profesores, porque decían que eso estaba mal.

Jesús Justiniano, Presidente de Junta Escolar, moxeño trinitario, 2003.¹

El 7 de julio de 1994, no fue una simple Reforma Educativa lo que se aprobó, sino toda una profunda transformación de la Educación Boliviana y, a través de ella, de la sociedad [...] Bolivia, con la ley 1565, ha sellado su voluntad de colocar su educación de cara a la sociedad, entrar a la era del conocimiento y acceder a los códigos de la modernidad. Nada, en la educación boliviana, volverá a ser como antes.

Gabriel Codina, exDirector de Fe y Alegría en Bolivia, 1994:44.

1 Testimonio tomado de Arispe, Valentín y otros. 2004. *Percepciones de la EIB*. Cochabamba: Tantanakuy y PROEIB Andes. 74.

Aún con sus ambigüedades, por haber estado por primera vez en una ley de alcance nacional, la EIB dio un salto cualitativo en la década de los noventa. Las cosas han cambiado radicalmente en Bolivia. La lucha, sin embargo, continúa, y ahora debemos ir hacia la profundización de la EIB.

Walter Gutiérrez, Presidente del Consejo Educativo Aimara, 2005.

1. Prolegómenos de reforma integral

Los esfuerzos gubernamentales por transformar la educación boliviana, desde un replanteamiento de los servicios ofrecidos en el medio rural, a los cuales nos referimos en el capítulo anterior, fueron precedidos de otros menos exitosos que tuvieron lugar en la segunda mitad de la década anterior, luego de la dación en 1985 del Decreto 21060 que sacó a Bolivia de una de sus más profundas crisis económicas y que logró estabilizar su economía, pese al gran costo que significó para los sectores populares y medios.

Tal vez en respuesta a las propuestas de transformación educativa que emergían desde la sociedad civil y de los propios cambios en la visión del país que se afianzaron durante el gobierno de la UDP, el Ministerio de Educación publicó en 1987 y en 1988 los llamados libros “blanco” y “rosado” de la educación con el afán de promover una reforma del sector que se asentase sobre la transformación de los centros de formación docente y la descentralización educativa, en el marco de los ajustes estructurales mencionados. La transformación de las escuelas normales pasaba por su cierre y reconversión en una universidad pedagógica que elevase la formación docente del actual nivel de educación superior no-universitaria. Por su parte, la descentralización educativa consideraba el traslado de responsabilidades sobre las escuelas y la educación a los gobiernos locales. El Libro Blanco fue el primero en esbozar estas propuestas y fue visto como “el documento más coherente y completo” (Quiroga 1988:31), sin embargo su vinculación estrecha con la severa política económica que se consolidaba en el país hizo que se lo considerase como “una doble trampa” por el riesgo de la desintegración del sistema educativo y de su privatización (*Ibid.*). Lo propio ocurriría un año después con el Libro Rosado, considerado por los gremios del país como portavoz en el campo educativo del modelo neoliberal. Las publicaciones aludidas, si bien reunían importantes planteamientos respecto de la situación de la educación boliviana de entonces, sobre la necesidad de incorporar la interculturalidad y el bilingüismo en la educa-

ción, así como acerca de otras estrategias que era necesario implementar para mejorar la calidad de los servicios educativos, no se tradujeron “en ninguna medida ni acción pero tiene[n] el mérito de haber explicitado la urgencia de realizar una reforma y de haberlo hecho desde el ámbito del Estado rompiendo la tradicional inercia de las autoridades que transitaron por ese despacho” (Anaya 1995:4).

Estas propuestas iniciales de reforma fueron acertadas en tanto plantearon también la necesidad de iniciar el proceso de reforma con la transformación del subsistema de formación docente antes de ingresar al aula del nivel primario. Quien sabe si de haber comenzado por este componente, la reforma ahora en curso podría haber seguido un rumbo diferente.

Pese a dichos aciertos, en verdad, fue escasa la trascendencia de las propuestas aludidas, debido a la reacción en contra de los maestros y maestras del país que no salían todavía de la sorpresa del ajuste estructural resultante de la aplicación del Decreto 21060 y que reclamaban mayor participación en la definición de las nuevas políticas y defendían con ardor la vigencia del Código de la Educación Boliviana de 1955, en tanto se suponía que éste, por haber sido producto de una revolución nacional, gozaba de mayor consenso social. En suma, estos primeros esfuerzos de reforma fueron vistos por los gremios de maestros como digitados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, en tanto formaban parte de un mismo paquete de medidas, junto con el Decreto 21060 de ajuste estructural. Cabe a este respecto señalar que, como producto del mencionado ajuste y de la profunda crisis económica que le dio origen, los salarios de los docentes se deterioraron significativamente y el servicio de educación se vio seriamente afectado entre 1979 y 1985, con la consecuente contracción de la cobertura escolar (cf. Ipiña 1996:200).

Las únicas alternativas a la inercia estatal que caracterizó la etapa anterior a la Reforma Educativa fueron aquellas promovidas por diversas ONG del país, muchas de las cuales pertenecían o guardaban estrecha relación con la obra educativa de la Iglesia Católica (cf. Ipiña 1996:190-1).² Las acciones que tales ONG promovían se inspiraban en los postulados de

2 Ipiña 1996 identifica como “organizaciones católicas” que trabajan en el ámbito educativo a las siguientes: Acción Cultural Loyola (ACLO), fundada en 1966; Fe y Alegría, que data de 1966; Educación Radiofónica en Bolivia (ERBOL), de 1967; Acción un Maestro Más, también de 1967; la Comisión Episcopal de Educación (CEE), de 1970; el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), de 1971; y el Centro de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE), de 1976. Respecto de Fe y Alegría señala que

la educación popular, la misma que según el Ministro de Educación de entonces surgió “como una nueva esperanza [...], casi clandestina, buscando la atención de los más pobres”. A su entender, “con la educación popular nace un primer atisbo de conciencia cultural y ecológica en la educación, al ser advertida la estrecha relación que se da entre medio ambiente, marginamiento cultural y pobreza; primero en los medios urbanos; luego en el medio rural. Comienzan así los primeros ensayos de los que después se llamará *educación intercultural* a partir de los pobres. Este mismo enfoque, humano y solidario, promueve la responsabilidad de la comunidad en la educación” (Ipiña, 1996:191, énfasis del original).

Lo cierto es que, como nunca antes, desde estos esfuerzos iniciales por cambiar el curso de la educación boliviana y fundamentalmente en la década de los noventa, los medios de comunicación masiva, en general, y los diarios en particular publicaron artículos de descripción y análisis de la seria situación por la que atravesaba la educación boliviana y tradujeron la inconformidad de la sociedad con los resultados alcanzados. Todo ello ocurría en un contexto de preocupación por el futuro del país, habida cuenta de la ya lograda estabilización de la economía y de que se estaba en un contexto de globalización de la economía, de la mundialización de la comunicación y de reformas estructurales tanto en el plano latinoamericano como en el mundial. En este contexto, la educación emergía como uno de los factores que incidían en el desarrollo económico y éste en condición sine qua non del desarrollo social.

Para responder a preocupaciones similares compartidas por distintos países latinoamericanos y ante la preocupación que generó lo que se identificó como la década perdida –la de los ochenta–, la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL) plantea al inicio de los años noventa un conjunto de objetivos para una nueva política educativa en la que debía involucrarse el continente. Entre ellos estaban los siguientes:

- Responder a los requerimientos de la sociedad generando una institucionalidad del conocimiento abierta.
- Asegurar un acceso universal a los códigos culturales de la modernidad.
- Impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científico-tecnológicos.

en 1990 llegó a contar con 211 unidades educativas en todo el país, “a cargo de 47 congregaciones religiosas bajo la conducción de la Compañía de Jesús, atendiendo a 109.266 beneficiarios” (Ipiña, 1996:191).

- Propiciar una gestión institucional responsable.
- Apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores.
- Promover el compromiso financiero de la sociedad con la educación.
- Desarrollar la cooperación regional e internacional. (CEPAL 1990)

También en 1990, en marzo, en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial de Educación para Todos marcó nuevos derroteros para la educación mundial, otorgando prioridad a la educación básica, a partir de la introducción de una nueva noción: la necesidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, entre las cuales cobraban preeminencia *los códigos culturales de la modernidad*, la lectura y la escritura y la adquisición de competencias de razonamiento lógico-matemático. Esta reunión también marcó un cambio de paradigma importante en la educación al destacar el papel protagónico del aprendiz y al priorizar el aprendizaje sobre la enseñanza. En esa ocasión las autoridades bolivianas participantes en este evento pudieron también tomar nota de algunas iniciativas de reforma en curso así como de proyectos exitosos en distintas esferas de la educación que habían logrado influenciar o configurar el espíritu de Jomtien.³

En ese marco y dada la crisis que caracterizaba a la educación boliviana, en 1991, desde el Ministerio de Planeamiento y Coordinación se creó una instancia responsable de la preparación de un programa de reforma educativa: el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE). Se optó por una estructura externa al Ministerio de Educación, en tanto se pensaba que dada la presencia predominante de maestros y maestras en el Ministerio no sería posible plantear una reforma integral del sistema educativo que afectase intereses y convicciones de uno de los actores privilegiados del proceso: el magisterio. Asimismo, se consideraba que era menester trascender el ámbito magisterial, primero, para convocar a profesionales independientes que pudiesen diseñar

3 Amalia Anaya, Viceministra de Educación, Inicial, Primaria y Secundaria en el período agosto 1997- agosto 2001, Ministra de Educación en el período agosto 2001-agosto 2002, y desde 1989, principal gestora de la Reforma Educativa boliviana, participó en su condición de Subsecretaria de Política Social del gobierno de Jaime Paz Zamora, en la Reunión Regional Preparatoria para la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Quito en noviembre de 1989, y en la propia Conferencia Mundial en Jomtien, en marzo del año siguiente. La delegación estuvo además conformada por el Ministro de Educación de entonces, Mariano Baptista, y el exministro de Educación Alfonso Camacho.

“medidas que requerían de estudios complejos para los que el Ministerio de Educación no tenía capacidad técnica” (Anaya 1995: 7); y en segundo término se vio que era necesario involucrar en la reforma a otros actores sociales, tales como los padres y madres de familia, a aquellas instituciones del país que habían puesto en marcha innovaciones en la educación y también a las organizaciones indígenas, pues se había tomado conciencia de los éxitos del PEIB y de otros programas de educación bilingüe tanto en el país como en el extranjero. En resumen, se consideró que “no hubiera sido posible organizar en el MEC [Ministerio de Educación] un equipo calificado y multidisciplinario como el que se necesitaba para diseñar la propuesta técnica de Reforma Educativa y que pudiera trabajar libre de presiones” (*Ibíd.*: 7).

En verdad las iniciativas de reforma de la educación surgieron del Ministerio de Planeamiento y Coordinación y no del Ministerio de Educación, a diferencia de lo que ocurrió a finales de los ochenta cuando se publicaron los libros blanco y rosado. Ya un año antes de la creación del ETARE, el Gobierno de Bolivia desde la Subsecretaría de Política Social del Ministerio de Planeamiento y Coordinación, tomó contacto con el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otros organismos internacionales para iniciar una discusión sobre posibilidades de financiamiento de una reforma de la educación y a la vez para lograr apoyo al desarrollo de los estudios previos que era indispensable emprender. Ello fue posible gracias a la identificación de un “Programa de Apoyo a la Reforma Educativa” (PRE) que consideraba tres pilares fundamentales: el fortalecimiento institucional, el mejoramiento cualitativo de la educación, que incluía la sistematización de las experiencias de educación bilingüe– y la adecuación curricular a las necesidades del aparato productivo. El documento respectivo fue presentado en mayo de 1990 a una misión del Banco Mundial (A. Anaya, comunicación personal), aun cuando no había consenso en el gobierno de entonces respecto a la conveniencia de abordar un campo de potencial conflicto con el magisterio (cf. Berríos 1995).

A diferencia de las iniciativas anteriores de reforma de la segunda mitad de los ochenta, esta vez se consideró necesario estudiar a fondo la realidad educativa nacional, explorar sus demandas y necesidades así como sistematizar y evaluar las principales innovaciones nacionales en materia educativa⁴, de manera de plantear estrategias factibles de

4 En el proceso de preparación de la propuesta de Reforma Educativa, el ETARE convocó a instituciones y organizaciones de todo el país para, de un lado, recoger y sistematizar las necesidades básicas de aprendizaje en ocho

implementación que contasen con el financiamiento necesario. Se realizó un estudio integral de los planes y programas de estudio y del currículo escolar en general, base sobre la cual ya en 1993 se elaboraron lineamientos para una nueva política curricular (ETARE 1993^a). Un organismo que en esta etapa inicial jugó un papel importante en cuanto a la EIB fue el UNICEF, en tanto, como se destacó en el capítulo anterior, impulsaba el desarrollo del PEIB y del PEM simultáneamente al trabajo que el ETARE llevaba a cabo en la elaboración de los nuevos planteamientos de reforma y también apoyó la gestación de la Reforma a través del apoyo a algunas iniciativas específicas promovidas por el ETARE.

2. Nuevas disposiciones legales

Como se ha señalado, desde principios de la década de los noventa, Bolivia se inscribe en una corriente continental de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. En Bolivia se buscó recuperar la multiétnicidad y el pluriculturalismo, inaugurando una nueva etapa en la historia del Estado boliviano en la cual se intentaba superar la histórica marginalidad y el discrimen que rigieron en la relación indígenas y no-indígenas en este país en el cual las grandes mayorías nacionales siguen siendo indígenas. Este proceso se inició en 1991 con la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales, a través de la Ley 1257. Años después el gobierno boliviano reconocería los primeros territorios indígenas y en 1994 se entraría a un proceso más sistemático de transformaciones, a partir de la reforma de la Constitución Política del Estado que comienzan con el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de Bolivia, a través de su nuevo artículo:

Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrá-

escenarios socioculturales diferentes y, de otro, sistematizar las experiencias llevadas a cabo por distintos proyectos e innovaciones educativas que, en rigor, constituían verdaderos intentos de reforma educativa en el país. Con los resultados de estos estudios –cuyos informes fueron recuperados y difundidos entre todos los INS y universidades del país por el PINSEIB, entre los años 2002 y 2004– los técnicos del ETARE y del Ministerio de Educación elaboraron la propuesta de Reforma, la ley y los reglamentos respectivos, así como más adelante también las propuestas curriculares.

tica representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos.

Tal reconocimiento es ampliado en el primer párrafo de su artículo 171, cuando se reconoce a las autoridades tradicionales, así como el derecho al territorio y al derecho consuetudinario, al establecer que:

Se reconocen, respetan y protegen en el marco de la ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenibles de los recursos naturales, su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones.

Este mismo artículo, en su inciso II, reconoce “la personalidad jurídica de las comunidades indígenas campesinas y de las asociaciones y sindicatos campesinos”. Asimismo, señala en su inciso III que “Las autoridades naturales de las comunidades indígenas podrán ejercer funciones de administración y aplicación de normas propias como solución alternativa de conflictos, en conformidad a sus costumbres y procedimientos y siempre que no sean contrarias a esta Constitución y a las leyes”.

Otras disposiciones constitucionales relevantes para nuestro propósito son, entre otras, las incluidas en el artículo 6 que consagran la igualdad ante la ley, sin distinción de “raza, sexo, idioma ...condición social u otra cualquiera”; y en el 116 que establece la obligación del Poder Judicial de proveer servicios de traducción, cuando se trata de procesados que no hablan el castellano o cuya lengua materna sea un idioma distinto a éste.

Además de esta reforma constitucional, otras disposiciones legales de esa época buscaron reconocer los derechos indígenas en una amplia diversidad de ámbitos, desde el territorial hasta el penal, evidenciándose una “incorporación paulatina de lo indígena y originario al marco jurídico y político-institucional del Estado” (VAIPO 1998:7). En rigor, los años noventa constituyen una etapa de re-construcción de Bolivia, que era también subjetiva y simbólica, en tanto el país se vio confrontado consigo mismo, tal vez de manera mucho más explícita y clara que nunca antes. Dicho reencuentro adquirió mayor fuerza por ocurrir en un contexto internacional más tolerante, democrático y abierto frente a la diversidad y por tratarse de uno de los países con mayor población indígena en América.

En este marco, y luego de que la Ley 1257 incorporara al discurso político-jurídico boliviano las nociones de pueblo indígena y territorio indígena y reconociese explícitamente la identidad, valores, lenguas,

costumbres e instituciones de los pueblos indígenas, La Ley de Participación Popular reconoció a las autoridades indígenas tradicionales, otorgó personería jurídica a las diversas formas tradicionales de organización comunal y también reguló la entrega anual de recursos para la inversión municipal en las áreas de salud y educación. En el marco de esta ley, a octubre de 1998 se habían organizado 130 distritos municipales indígenas (VAIPO 1998). A esta ley se añadieron otras leyes como la ya señalada Ley 1565 de Reforma Educativa (1994), la Ley 1333 del Medio Ambiente (1992), la Ley 1551 de Participación Popular (1994), La Ley 1715 del Servicio Nacional de Reforma Agraria o "Ley INRA" (1996), la Ley 1700 o Ley Forestal (1996), la Ley de Reorganización del Poder Ejecutivo (1997), el nuevo Código de Procedimientos Penales (1999) y, más recientemente, la reforma constitucional de 2004, que ratifica el carácter multiétnico y pluricultural del país, instituye el referéndum como instrumento indispensable para fortalecer la democracia, y reforma el Código Electoral al introducir la posibilidad de que agrupaciones ciudadanas y pueblos indígenas puedan postular en las elecciones sin necesariamente pasar por los partidos políticos (Art. 223). A estas disposiciones legales se añaden otras de menor rango como diversas resoluciones supremas, sea aquellas vinculadas con las leyes mencionadas, u otras que reiteran la voluntad multiculturalista que Bolivia adoptó últimamente (López y Regalsky 2005).

Como se puede apreciar de la simple enumeración de las normas promulgadas en la década 1994 - 2004, la temática indígena en Bolivia atraviesa distintas esferas de la vida social, trascendiendo la educativa. Y es que a partir de la reforma constitucional mencionada y de la asunción por parte del Estado del carácter multiétnico y pluricultural de su sociedad, lo indígena se constituye en eje transversal de la preocupación nacional. No podía ser de otra forma pues, como lo hemos destacado reiteradamente, Bolivia es un país fundamentalmente indígena, en el cual la mayoría de su población se reconoce como indígena. Constituye además un ámbito de demanda y lucha indígena por el reconocimiento de sus derechos y de su dignidad.

3. La EIB boliviana en el marco de la legislación nacional

La Ley 1565 de Reforma Educativa supera en muchos aspectos al Código de 1955, aunque cabe reconocer que éste cumplió, en su época, un rol democratizador fundamental, en momentos en los cuales la Bolivia rural era en muchos sentidos feudal. En primer término, la nueva

legislación de 1994 adopta la forma de una ley marco en la cual sólo se inscribe lo fundamental y básico, otorgando por esta vía mayores márgenes de libertad a las diversas instancias del sistema y de la sociedad, y, consecuentemente, dejando espacio para la innovación y la búsqueda oportuna de soluciones, desde los distintos ámbitos del quehacer educativo, a los problemas que se pudieren suscitar. Frente a una legislación anterior caracterizada por una prescripción detallista que, dada la minuciosidad con la que se había pensado y codificado, resultaba imposible de aplicar a situaciones concretas tan diversas como las que marcan a un país de suyo heterogéneo como el boliviano, esta nueva ley marco sólo comprende 57 artículos y 10 disposiciones transitorias (cf. Ley 1565). En segundo lugar, la Ley 1565 reconoce y valora la importancia de la participación social en la educación y la concibe como uno de los factores que inciden sobre la calidad de la educación, en tanto establece nexos entre participación popular y pertinencia y relevancia, al considerar que la participación comienza por la identificación de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y se afirma cuando los padres y madres de familia y las autoridades locales velan por el aprendizaje de sus hijos e hijas. La Ley otorga a la participación la condición de componente integral de la administración del sistema educativo nacional (cf. Arts. 5 y 6), a la vez que, como veremos más adelante, en el caso específico de la EIB, reconoce a los órganos de participación popular indígena –los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO)– la potestad de intervenir en la formulación de políticas educativas. En tercera instancia, la importancia que le asigna al educando refleja una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje que rompe con la orientación pedagógica conductista del código que la precedió, colocando al educando y a su colectividad al centro de los procesos de aprendizaje, reconociéndolos como actores privilegiados del proceso; con ello los niños y niñas indígenas, junto a sus identidades diferenciadas y a sus manifestaciones culturales y lingüísticas, adquieren una visibilidad y reconocimiento de los cuales antes carecían. En cuarto lugar, esta nueva ley rompe también con la tradición cultural y lingüística homogeneizante del país, haciendo suyas experiencias y reivindicaciones emanadas desde organizaciones representativas de la sociedad boliviana, como son los gremios de maestros, las organizaciones de base del campesinado, diversas ONG y grupos de intelectuales que habían reflexionado sobre la inequívoca condición multiétnica, pluricultural y multilingüe del país; y, en tal sentido, recoge postulados y experiencias tanto nacionales como internacionales en esta materia.

Para comprender la decisión boliviana, es necesario reiterar que la mayoría de educandos bolivianos es hablante de una lengua originaria –aun cuando maneje el castellano en algún grado– y su comportamiento y maneras de pensar responden a patrones culturales en mucho distintos a aquellos propios de la sociedad hegemónica. También hay que considerar que tanto las lenguas indígenas como las culturas por ellas vehiculadas permean la cotidianidad de gran parte, sino de la totalidad del país. Por lo demás, es igualmente importante recordar que en consideraciones como éstas subyacen demandas y propuestas diversas, las mismas que, a su vez, han inspirado muchas de las políticas y acciones llevadas a cabo en el marco de la Reforma Educativa.

Con la implantación de la nueva legislación, a Bolivia se le presentó la oportunidad de poner en práctica, a escala nacional, políticas educativas y lingüísticas que en el pasado cercano difícilmente habían logrado superar el plano propositivo. Con ello, a los pueblos indígenas se les abrió también la posibilidad de que fuese el propio Estado, y no organismos o agencias de buena voluntad, quien se hiciese cargo de sus derechos lingüístico-culturales y que los asumiera como una de sus principales obligaciones.

En realidad, medidas como la Ley de Participación Popular y la Ley de Reforma Educativa constituyen los cimientos de la construcción de un nuevo Estado en el cual la pluralidad sea vista de manera renovada. Es importante señalar que la Reforma no constituyó una medida aislada sino fue más bien parte de un proceso de transformación integral de la sociedad boliviana, que en mucho estuvo orientado a develar y aceptar el carácter plurinacional del país, en camino hacia la construcción de una democracia plural y de un desarrollo más equitativo y sostenible, en respuesta a las demandas y reivindicaciones de los pueblos indígenas y sus organizaciones. Como lo explicita Víctor Hugo Cárdenas, aimara y vicepresidente de entonces: “La reforma educativa tiene una dimensión política, no fue creada para ser parte de un proyecto nacional que mantenga el status quo del actual sistema” (Entrevista, 7.2004).

La interculturalidad

Con la promulgación de la Ley 1565, en julio de 1994, se inaugura un viraje total en el rumbo que tomaba la política educativa oficial boliviana, en tanto la nueva legislación rompió de diversas maneras con los moldes previamente establecidos por el Código de 1955. La nueva ley ve la diversidad como una ventaja comparativa y como un recurso para transformar toda la educación boliviana y, por ello, impulsa una educa-

ción intercultural no sólo para los educandos indígenas sino para todos los pobladores del medio rural y de las ciudades y centros poblados, indígenas y no indígenas, hablantes de uno o más idiomas originarios e hispanohablantes, tal como lo estipula el Art. 9. La legislación boliviana considera que únicamente impregnando la educación de todos a través de un enfoque intercultural y del bilingüismo, incluso para los hispanohablantes y aun cuando sea todavía de carácter opcional, será posible contribuir a la modificación de la diglosia y de las asimetrías que aún marcan la relación entre lo ancestral indígena y lo criollo-occidental, entre los idiomas originarios y el castellano y, sobre todo, entre indígenas y no-indígenas.

La Reforma consideró también la interculturalidad como fuente de dinamización curricular y como mecanismo capaz de sacar la educación boliviana de la inamovilidad en la cual se encontraba (cf. ETARE 1993a). Junto a la perspectiva intercultural, como articuladora de los diversos componentes curriculares, se identificaron también, a partir de la visión socioconstructivista antes mencionada, como fuentes de dinamización curricular las siguientes:

- La consideración del sujeto como constructor de sus aprendizajes, adquiriendo centralidad el aprendizaje.
- La satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, que surgen del sujeto en relación consigo mismo, con los demás y el medio ambiente.
- La activación de las situaciones de aprendizaje en las cuales los alumnos tengan un clima afectivo y racional favorable para aprender (*Ibid.*).

En este marco, desde la educación, la interculturalidad busca contribuir a la transformación radical de la sociedad boliviana de manera de hacer de ésta un ámbito más democrático en el cual se superen las asimetrías, por lo menos las *mentales*, y en el cual indígenas y no-indígenas puedan convivir y juntos contribuir a la construcción de esa sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe que la Constitución Política del Estado, en su versión reformada también en 1994, reconoce en su artículo primero. Para ello, se pensaba que no basta con reconocer a los indígenas el derecho que tienen a usar su lengua en la escuela y a recibir educación en ella. También se proponía *seducir* a los hispanohablantes para que aprendieran un idioma indígena, postulando que la educación monolingüe en castellano incluía también el aprendizaje de un idioma originario (Art. 9). Y es que, no podía ser de otra forma en tanto la Reforma boliviana vio la diversidad como derecho y recurso, a la vez, y no como problema, como se hacía anteriormente. Uno de los considerandos del Decreto Supremo No. 23950 de Organización Curricular a la letra dice:

Que habida cuenta de la heterogeneidad ecológica, socioeconómica, sociolingüística, sociocultural y regional del país y la necesidad de otorgar mayores responsabilidades y autonomía de gestión a las diversas regiones etnoculturales y reparticiones político-geográficas del país, el Código de la Educación concibe la interculturalidad *como un recurso y como una ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social de todos los educandos del país, así como para construir un sistema educativo nacional que a la vez asegure su unidad y respete, reconozca y valore la diversidad* (nuestro énfasis).

Al respecto, ya en 1993, en *Dinamización curricular*, el ETARE, había propuesto que:

La adopción de un enfoque de interculturalidad contribuirá no sólo a la construcción de un modelo educativo más relevante y pertinente para la sociedad boliviana sino también a concebir la pluriculturalidad del país como recurso de un desarrollo distinto y de una articulación democrática de todas esas partes que juntas componen Bolivia. (ETARE 1993³:80)

La propuesta boliviana toma en cuenta que, en sociedades diglósicas⁵ fuertemente jerarquizadas como son todas las de América Indígena, es menester ir más allá del reconocimiento de los derechos lingüísticos de los indígenas, pues para que la situación realmente cambie en la dirección esperada los hispanohablantes deben también transformar sus actitudes y comportamientos, de cara a revalorar los idiomas y manifestaciones indígenas y considerarlos, ellos también, un recurso válido y necesario para convivir en una sociedad pluricultural y multilingüe (Equipo de modalidad bilingüe, comunicación personal). Sólo en la medida en que el derecho de los marginados se corresponde con el deber de los miembros de los sectores hegemónicos de, por lo menos, tolerar y respetar al otro y a lo ajeno, podrá realmente tener vigencia el derecho al disfrute y aprovechamiento de lo propio.

Además, es altamente probable que, dada la diglosia vigente, las acciones llevadas a cabo con los hispano hablantes redunden en beneficio de quienes hablan un idioma originario, en tanto tales acciones contribuyan a la modificación de actitudes respecto de lo indíge-

5 Entendemos por sociedades diglósicas aquellas en las que existe un régimen claro de distribución funcional entre las lenguas que en ella se hablan y en las que, por razones de índole político e histórico, uno de los idiomas se ve subordinado ante otro de mayor prestigio social, hecho que afecta tanto el propio uso de las lenguas cuanto la percepción que de ellas tienen sus hablantes y quienes hablan el idioma hegemónico.

na y en la medida en que hacerlo implique necesariamente la revaloración política, social y cultural de las manifestaciones culturales indígenas. Tal revaloración contribuirá a un redimensionamiento de las lenguas indígenas en la esfera nacional, incluidas las propias comunidades indígenas.

A todo ello debe añadirse que la perspectiva intercultural está destinada a impregnar el currículo no sólo en lo que hace a la inclusión de contenidos referidos a saberes, conocimientos, valores y actitudes propios de los diversos pueblos indígenas que componen el país, sino también en lo que se refiere a enfoques pedagógicos, metodologías y sobre todo a una nueva práctica pedagógica que parta de la necesidad de crear espacios de diálogo de intercambio y contrastación de visiones y de maneras de leer y entender la realidad y el mundo que nos rodea. Al lado de ellos estarán aquellos contenidos y prácticas curriculares hegemónicas, relacionados sólo con una de las caras que tiene este país: la *cristiano-occidental* de habla castellana y de voluntad universalizante. Con este enfoque intercultural se abren espacios de diálogo y de intercambio y contrastación de verdades, de visiones y de maneras de leer y entender la realidad y el mundo que nos rodea, para, con todos estos elementos, construir una modernidad que también sea boliviana y, por ello, indígena.

La perspectiva intercultural de la educación boliviana se basa en la necesidad de incorporar a la escuela una racionalidad comunicativa distinta en la cual maestros y alumnos, en interacción permanente con el mundo natural y social, satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje así como las de la sociedad, en un momento en el cual el país busca reconstruir el Estado sobre la base de la aceptación positiva de su diversidad y el reconocimiento de la necesidad de descentralizar la toma de decisiones y asignar mayor poder real a las comunidades de base. En este marco, la Ley 1565 toma a la interculturalidad y la participación popular como ejes de la transformación educativa.

Debido a lo hasta aquí analizado, no debe sorprender que existan innumerables coincidencias entre demandas y propuestas de la sociedad civil y de los indígenas en especial con la Ley 1565. De hecho, la reforma boliviana surgió como respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad boliviana y se basó en las lecciones aprendidas en el desarrollo de diferentes innovaciones y experimentos educativos realizados en distintos lugares del país.

Prueba de la estrecha relación existente entre los planteamientos de la Reforma y las demandas de la sociedad son las coincidencias con el planteamiento que la CSUTCB produjo en 1991, como resultado de su

involucramiento inicial en el desarrollo del PEIB. La preocupación campesina en torno a las cuestiones tratadas en su propuesta se esgrime, sobre todo, con relación a la demanda por una educación de calidad y a la reivindicación de su etnicidad. Al respecto se señala, por ejemplo, que “los trabajadores agrarios *ya no aceptamos el afán del Código de la Educación Boliviana [de 1955] para tratar de borrar nuestra identidad histórica, cultural y lingüística*” (nuestro énfasis, *Ibíd.*: 12).

Las demandas campesinas fueron abordadas sobre todo desde la esfera del derecho, exigiéndose del Estado el reconocimiento legal de las diferencias culturales y lingüísticas que marcan a la sociedad boliviana. Para ello, la propuesta se sustentó en disposiciones legales tanto nacionales, como la propia Constitución del Estado, cuanto internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado con la Ley 1257, y los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990.

La crítica que los campesinos e indígenas hicieron en materia de política lingüística y educativa al sistema educativo entonces imperante era sumamente clara, en tanto, pese a que habían transcurrido nueve años desde que en el marco de la UDP se recurriera a argumentos políticos, culturales y lingüísticos en favor de una educación en lengua propia, hasta ese entonces eran pocas las escuelas que ofrecían a los niños aimaras, guaraníes y quechuas una educación bilingüe, en el marco del PEIB. En su propuesta *Hacia una educación intercultural bilingüe*, los campesinos bolivianos consideraron que:

Un primer gran problema es la ignorancia del sistema educativo sobre nuestras lenguas y culturas; no se preocupan de que el maestro hable la lengua de la comunidad y de los niños, de ese modo, los niños y niñas no pueden aprender bien. A veces nuestros hijos e hijas llegan a deletrear o a leer lo escrito pero no comprenden el significado de lo que leen... La escuela sigue la vieja y antieducativa castellanización. Incluso la propia iglesia ya no celebra misas en latín pero la escuela rural sigue repitiendo el rezo del castellano forzado... En las escuelas actuales no se enseña bien ni siquiera el castellano, y se prohíbe el uso de las lenguas propias del niño. Los maestros no reciben lamentablemente ninguna formación de cómo enseñar un idioma nuevo; además como a ellos tampoco no se les ha enseñado bien, confunden el castellano y tienen varios problemas de pronunciación, de ortografía y de gramática. Por eso confunden más a nuestros niños (CSUCTB, 1991:5-6).

Es a partir de estas consideraciones que, en los albores de una reforma total del sistema educativo boliviano, los campesinos bolivianos planteaban sus reivindicaciones en las siguientes esferas:

- Educación para todos: matrícula gratuita para la educación rural, textos escolares gratuitos y de acuerdo a la realidad, escuelas en todas las comunidades del área rural y que tengan el ciclo básico completo (de cinco años), sistemas de becas e internados para los niños y niñas que tengan que ir a otros lugares a estudiar, reforma del calendario y horario escolar, adaptándose al ciclo agropecuario de las diferentes regiones.
- Educación de calidad: apoyo y fomento efectivo a los proyectos de educación intercultural y bilingüe, reorientación del sistema educativo nacional en función de las características culturales y lingüísticas del país, elaboración de una política lingüística que acompañe a la reforma educativa, reubicación de los docentes de acuerdo a las lenguas habladas por los maestros, los escolares y las comunidades, escuela única pero diferenciada por criterios de lengua, cultura, ecología, espacio (rural-urbano) y región, reforma de los contenidos de la educación urbana, dotación de materiales didácticos y una biblioteca mínima y necesaria para cada escuela, reorganización de la educación básica y media para que gradúen a los estudiantes en diferentes oficios y trabajos, elaboración de un sistema de evaluación de lo aprendido y no de lo memorizado, educación basada en las actividades socioproduktivas propias del área rural, elaboración de nuevos textos escolares y materiales educativos, según nuestras lenguas, culturas, historia y regiones, reorganización de las 12 materias actuales a 5 áreas con contenidos seleccionados por su importancia, utilidad y actualidad, primeros grados con profesores con experiencia.
- Participación en las decisiones educativas: Consejo Nacional de Educación, consejos regionales y comunales (*Ibíd.*:9-20).

En cuanto a sus derechos lingüísticos, los campesinos, a lo largo de su documento, expresaron explícita y reiteradamente el deseo de que sus hijos “aprendan, hablen, lean y escriban bien en nuestros propios idiomas. De la misma forma, queremos también que hablen, lean, escriban y aprendan bien en castellano” (*Ibíd.*:12). Asimismo, precisan que “...no puede haber una verdadera Reforma Educativa sin tomar en cuenta una política lingüística que defina qué y cuáles idiomas se utilizarán en la escuela, cuándo, cómo y en qué regiones...” (*Ibíd.*:14).

Es oportuno también señalar que los campesinos bolivianos avanzaron en su propuesta por los senderos que después esperaría recorrer la Reforma Educativa. Señalaron la necesidad de reformular también los contenidos de la educación urbana en aras del “respeto y la convi-

vencia entre las distintas culturas, lenguas y el orgullo de tener tanta riqueza cultural" (*Ibíd.*:15).

Las propuestas del campesinado boliviano lograron impregnar el Congreso Nacional de Educación que un año más tarde (1992) se reunió en La Paz. Así, en cuanto a los fines de la educación, se concluyó que, entre otras características, la educación boliviana debía ser: "multinacional, pluricultural y plurilingüe... [y en tal sentido] asumir la heterogeneidad socio-cultural y universalizar un currículum intercultural y bilingüe...[con vistas a] consolidar nuestra identidad plurinacional, educando al hombre y a los pueblos en la dimensión pluricultural... [y] construir un Estado democrático, plurinacional, pluricultural, socialista, desde la perspectiva de nuestras raíces históricas y culturales". De igual forma, se consideró necesario "capacitar al docente para el multiculturalismo y plurilingüismo", se aprobó "la regionalización de la Educación con el funcionamiento de 4 Consejos Regionales de Educación Intercultural Bilingüe: andino-aymara, andino-quechua, amazónico, chaqueño" y, en lo referente al currículo, destacaban entre las conclusiones las referidas a la "unificación del currículo en cuanto a su orientación nacional, bajo un enfoque intercultural-bilingüe y salvando las grandes diferencias ciudad-campo" y la caracterización del currículo como "abierto y flexible para tomar en cuenta los intereses y las necesidades de la persona y la comunidad, intercultural y bilingüe, en proceso y dialéctico, integrado y sistemático, formativo, productivo, científico y tecnológico, participativo" (Congreso Nacional de la Educación 1992).

Como se ha señalado, planteamientos y acuerdos como los del Congreso Nacional de Educación constituyen hoy parte integral de la Reforma Educativa en ejecución. Como hemos visto, la Ley 1565, entre otras medidas, asume claramente el carácter pluricultural y multilingüe del país, dispone un currículo abierto, flexible e intercultural de alcance nacional, reconoce dos modalidades de lengua, monolingüe y bilingüe, en todos los niveles del sistema educativo, se basa en la necesidad de asegurar el mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas junto a la profundización del castellano y crea cuatro consejos educativos de pueblos originarios. Sin embargo, sólo después de la rebelión indígena-popular de Octubre 2003, se comienza a avizorar en el país la posibilidad de una redefinición de Bolivia como Estado plurinacional o multinacional –como lo señalara el Congreso Nacional de la Educación de 1992. Ni la reforma constitucional de 1994 ni consecuentemente la Ley 1565 considerarían esta posibilidad.

No obstante y como se puede apreciar, estas propuestas constituyen una muestra del nuevo marco sociopolítico y lingüopedagógico en el

cual debería discurrir la educación de *todos* los bolivianos. Otros artículos tanto de la ley como de sus decretos reglamentarios, al referirse a la educación secundaria, a la educación alternativa, y a la formación de docentes reflejan el mismo espíritu intercultural que la ley adoptara en respuesta a las necesidades y aspiraciones nacionales. Al respecto Víctor Hugo Cárdenas precisa que:

La reforma educativa se inscribió en una lectura de la diversidad cultural propiamente boliviana; no se adscribió a ninguno de los discursos contemporáneos de la multiculturalidad. La reforma educativa está inscrita en el discurso de interculturalidad que hace que de la diversidad se vaya a la unidad. Para Bolivia, la única posibilidad está en que la reforma educativa sea parte de un proyecto nacional que construya un Estado y una sociedad multiétnica, pluricultural, multireligiosa y multilingüe. (*Ibíd.*)

La modalidad bilingüe

El Decreto Supremo No. 23950 que reglamenta esta ley estableció la organización curricular del nuevo sistema educativo y describía con mayor precisión el marco en el cual se debían plasmar estos ideales y se concretaba la perspectiva intercultural en la educación. Es en este marco que se sitúa al bilingüismo y no al revés, como ocurre en otros países. La historia de la educación boliviana y el momento histórico en el cual el país asumió la diversidad como recurso así lo posibilitaron. Este decreto señala en sus artículos 11 y 12 que:

Art. 11. El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. El currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano. La educación bilingüe persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalizaron del uso del castellano. Entiéndase por educación bilingüe de preservación y desarrollo:

1. El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto en el ámbito oral como escrito.
2. El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura en este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura

en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto en el ámbito oral como escrito.

3. El desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas, la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas.

Art. 12. El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país, para lo cual, en coordinación con la Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales, la Secretaría Nacional de Cultura y con los Ministerios de Comunicación Social y de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente y otros organismos del Estado, elaborará para cada bienio un plan nacional de acción, que incluya el empleo de modalidades y estrategias diversas, para promover en todo el país el uso escrito y el aprendizaje de los idiomas nacionales originarios como segunda lengua. Para la ejecución de dichos planes deberá tomarse en cuenta, además, a organismos internacionales e instituciones privadas que deseen sumar sus recursos humanos y financieros a los esfuerzos que en tal sentido despliega el Estado Boliviano.

Por su parte, el Decreto Supremo de Organización Curricular también señala en su Art. 11 que, entre otros, son objetivos de la educación primaria:

3. Incentivar la creatividad del niño, el cultivo y desarrollo del lenguaje oral y escrito, el desarrollo del pensamiento y de la comprensión de la lectura, a través de su lengua materna, así como la apropiación y utilización de conocimientos y saberes científicos y tecnológicos tendientes a la solución de problemas de la vida cotidiana y al fomento de la conciencia histórica y del sentimiento de pertenencia a su grupo sociocultural específico, su país, su región, su continente y al género humano en general.
4. Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y de diálogo intercultural e interétnico.
6. Fomentar la autoestima, la identidad y seguridad personal, el sentimiento de la autonomía, el trabajo y la convivencia grupal, la solidari-

dad, la cooperación y la ayuda mutua, el sentido de justicia, paz y democracia, la valoración de lo propio y el respeto a los demás, la sensibilidad frente a las diferencias y su aceptación, comprensión y valoración, así como el respeto a la naturaleza, la preservación del medio ambiente y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales.

7. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país, con vistas a la toma de conciencia sobre la necesidad de construir unidad en la diversidad y valorar críticamente la riqueza cultural que nos caracteriza para aprovechar crítica y creativamente los recursos, conocimientos, saberes y valores de nuestros pueblos originarios y de la cultura universal, con vistas a un desarrollo humano y económico equitativo y sostenible.

Dar respuesta a demandas sociales tan diversas no resultaba nada fácil, en tanto la pluralidad de situaciones sociolingüísticas en Bolivia es vasta. Albó (1999a y b) ha encontrado hasta cuarenta situaciones distintas y no sería raro que este número resultase considerablemente mayor si se aplicaran pruebas para medir los grados o niveles de bilingüismo de los niños que ingresan a la escuela, tanto en el medio rural como en el urbano. Ya se había advertido esta situación cuando, en la propuesta técnica elaborada en el ETARE para la expansión de la educación bilingüe en el marco de la Reforma, se insistía en la necesidad de más y nuevas estrategias de EIB que, desde el mismo paradigma de mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas –preservación y desarrollo diría más tarde la nueva ley–, respondieran a tal diversidad (ETARE 1993a, López 1994a, 1995). Mucho se ha hablado respecto del PEIB y de sus éxitos en diversas esferas, pero pocas veces se ha señalado con claridad que ésta fue una iniciativa basada en una estrategia linguopedagógica destinada a atender *únicamente* a educandos monolingües de lengua originaria o a alumnos con un bilingüismo incipiente, traducido en un manejo elemental y limitado del castellano. El PEIB nunca intentó ir más allá de este contexto sociolingüístico en el cual consideró estratégico operar, aunque en el caso de una escuela situada en una comunidad las cercanías de la frontera boliviano-chilena en la que el castellano era lengua de uso predominante (Turco) se intentase utilizar los materiales destinados al aprendizaje de la lectura en aimara para que niños aimaras hablantes de castellano aprendiesen el aimara como segunda lengua.⁶

6 Algo parecido ocurrió en algunas comunidades guaraníes en las que, por razones históricas diversas, los niños y niñas en edad escolar tenían un conocimiento pasivo del guaraní y hablaban el castellano como lengua de uso

En este contexto de plena diversidad y frente a esta nueva situación y ante estos nuevos desafíos el DS. No. 23950, que reglamentó la nueva Ley y estableció la organización curricular del sistema educativo, describe el marco bilingüe en el cual se deberían plasmar los ideales de la nueva educación en contextos en los que una lengua originaria constituye el idioma de uso predominante de la población. Las disposiciones vigentes garantizan por lo menos ocho años de educación bilingüe pero deja abierta la puerta para todos los años que el pueblo boliviano *quiera y crea que está en condiciones de desarrollar* (cf. Art. 11, Ley 1565).

Frente a desafíos tan enormes como los hasta aquí esbozados, el mismo decreto estableció prioridades y señaló que la modalidad bilingüe se desarrollaría «principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano» (Art. 11). También precisó la orientación y naturaleza de la educación bilingüe y marcó un claro deslinde con prácticas bilingüistas anteriores, desarrolladas en el país en las décadas de los años 70 y 80 (cf. Cap. II).

En los términos en los que hemos planteado aquí la discusión, por una parte, bien cabe preguntarse qué se debe entender por lengua materna y lengua propia. Ante ello, no cabe otra respuesta que estos términos, para fines de planificación, fueron considerados como sinónimos de idioma de uso habitual o lengua de uso predominante, en tanto más adelante el mismo decreto, al describir los objetivos de cada uno de los ciclos que comprende la educación primaria, precisaba, para el primer ciclo, que: “Para los educandos de idioma materno o idioma de uso predominante distinto al castellano, este ciclo incluye además del desarrollo de la lengua propia, el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua y la iniciación en el uso escrito de este idioma, desde el momento que lean y escriban en su lengua materna”; añadiendo, para el segundo, que “... los educandos cuyo idioma materno o de uso predominante es distinto al castellano, además de desarrollar la lengua propia, refuerzan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua”; y, para el tercero, establecía que “... los educandos cuyo idioma materno o de uso predominante es distinto al castellano consolidan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua, además de desarro-

predominante. La APG decidió que incluso ellos debían utilizar los textos de iniciación a la lectura elaborado para educandos de habla guaraní. Así por decisión política los maestros y maestras debieron buscar modos para adecuar estos materiales a una situación para la cual no fueron inicialmente pensados.

llar el manejo de su lengua materna" (Art. 33, incisos 1, 2 y 3). También es necesario comprender que la puesta en marcha de este modelo de EIB implica más que la enseñanza de uno u otro idioma, en tanto promueve la utilización de los idiomas originarios y del castellano como herramientas válidas de aprendizaje y de enseñanza para atender a poblaciones a las cuales la comprensión de los contenidos curriculares y la participación en el proceso educativo les estaban, sino negadas, por lo menos innecesariamente dificultadas, en tanto la escuela recurría a una lengua –el castellano– que no todos entendían y, sobre todo, no usaban preferentemente.

Las nuevas disposiciones, sin embargo, no se quedaron ahí y plantearon que "El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario" (DS 23950, Art. 12), abriendo así la posibilidad a un bilingüismo de doble vía, pues, si a lo dispuesto en el artículo 12, se añade lo ya mencionado anteriormente respecto al carácter intercultural que define a la educación de todos los bolivianos, se estará entonces en condiciones de mejorar notablemente la relación no sólo entre lenguas o idiomas diferentes sino sobre todo entre sujetos que responden a lógicas diferentes y tienen comportamientos socioculturales distintos. A través de la implementación de medidas como las señaladas, se podría ir abriendo brecha en la construcción de relaciones más democráticas en tanto se generase un clima de entendimiento y respeto mutuo. No obstante, y como veremos más adelante, éste constituye aún un tema pendiente en la agenda educativa y política boliviana.

Por primera vez también la legislación educativa boliviana estableció claramente el deslinde entre lengua materna y segunda lengua, al considerar que el área de lenguaje incluye dos líneas de acción educativa: una destinada a consolidar el manejo y uso, oral y escrito, de la lengua de uso habitual o predominante con la que el educando llega a la escuela y otra que lo lleve por el aprendizaje de un segundo idioma. Para los que llegan a la escuela con un idioma originario como lengua habitual, ésta no puede ser otra que el castellano y, como hemos visto, la legislación esperaba que al cabo de los tres ciclos que ahora comprende la primaria, los alumnos lograsen un manejo adecuado y apropiado de este idioma. En principio, quienes tienen el castellano como lengua habitual pueden iniciar el aprendizaje de un idioma originario como segunda lengua ya sea desde el primer ciclo o en cualquiera de los otros dos, de manera de no cerrar la puerta en ningún momento a la posibilidad de aprender un idioma nacional originario. Sin embargo, es necesari-

rio aclarar que esta última posibilidad está librada sea a la demanda de los padres de familia o de los propios educandos o a las decisiones curriculares que tomen los centros educativos a los que ellos asistan.

4. La EIB de la Reforma en marcha

En rigor y aunque un año antes se buscó implantarla en aula, la Reforma se llevó a la práctica escolar sólo a partir de 1996⁷, a través de la puesta en vigencia de la nueva propuesta curricular en el primer año del primer ciclo de la educación primaria en aproximadamente 300 núcleos educativos (unas 1.500 escuelas). A partir de entonces, gradualmente, de año en año se fue añadiendo un año de estudios más hasta concluir el primer ciclo, de tres años, en 1998; al año 2001, la Reforma logró cerrar el segundo ciclo de la primaria, también de tres años; y para el año 2003 se concluiría con la aplicación del tercer ciclo, de dos años y con ello se logró avanzar hacia una primaria bilingüe de 8 años.

Por razones distintas que analizamos más adelante quienes ingresaron a la secundaria el año 2004 no pudieron continuar en la modalidad bilingüe. Sólo el año 2005 comenzaron a prepararse los planes respectivos, en el marco de una nueva estrategia educativa 2005-2015.

Para llevar a cabo las ideas y orientaciones que la nueva legislación postulaba, el Ministerio de Educación implementó el Programa de Reforma Educativa (PRE) que fuera diseñado por el ETARE años antes y que se constituyó en la base programática a partir de la cual se consiguió el financiamiento internacional que la transformación educativa en Bolivia requería. La estrategia educativa 1994-2002 se planteó acciones tanto desde el ámbito pedagógico-curricular como desde el administrativo-institucional, a partir de la comprensión de que ambos esta-

7 El primer y segundo cursos para los primeros asesores pedagógicos, factores clave para la preparación de los docentes en los nuevos enfoques de la Reforma, concluyeron sólo a fines de octubre y de diciembre de 1995, respectivamente; y el año escolar en Bolivia concluye normalmente a fines de octubre y principios de noviembre de cada año. Estos dos primeros cursos tuvieron una duración de 6 meses y estuvieron a cargo del CEMSE (Centro de Multiservicios Educativos) de la Compañía de Jesús, y contaron con acreditación de la Universidad Católica Boliviana, sede La Paz. En estos dos cursos se formaron los primeros 495 asesores pedagógicos para el nuevo sistema educativo que comenzaría a implementarse con el inicio del nuevo año escolar en febrero 1996 (cf. Ministerio de Educación 2004: 16).

ban íntimamente relacionados. Si bien inicialmente se planteó adelantar la transformación en el ámbito administrativo-institucional, de manera de sentar las nuevas bases institucionales que permitiesen la transformación curricular, en rigor esto no ocurrió así pues fueron sobre todo las reformas administrativo-institucionales las que merecieron mayor oposición de los sindicatos magisteriales que, junto a otros sectores de la sociedad boliviana de entonces, consideraban a la Ley 1565 como una de las *leyes malditas*, junto a la de Participación Popular y a la de Capitalización. Ello determinó un desarrollo casi simultáneo de cambios en los ámbitos curricular e institucional, o en algunos momentos incluso un mayor avance desde el ámbito pedagógico que mereció menor rechazo inicial.

Siendo la interculturalidad y el bilingüismo dos componentes claves de la transformación tanto institucional como curricular, el PRE consideró desde sus mismos inicios el desarrollo de actividades diversas relacionadas con ellos. Para fines de análisis de lo realizado, agrupamos las acciones realizadas relacionadas con la implementación de la EIB en cuatro componentes: de investigación, de definición de políticas educativas de distinto nivel, de preparación y de implementación. Con el análisis que presentamos en los dos cuadros siguientes buscamos establecer en qué medida las actividades implementadas siguieron una lógica racional de planificación, desde la obtención de información de base hasta la implementación.

Principales acciones ejecutadas

Las principales acciones ejecutadas en las dimensiones pedagógico-curricular y administrativo-institucional, en lo que atañen a la EIB, se presentan de manera resumida en los cuadros 11 y 12.

Los dos cuadros que incluimos aquí dan cuenta de la diversidad de acciones llevadas a cabo por la Reforma, desde 1994 a la fecha, para intentar responder a los desafíos planteados por la nueva legislación educativa en lo que se refiere a la atención a la diversidad y a la superación de la violencia simbólica con la que se trata a los niños y niñas indígenas en el sistema escolar. Como se habrá podido apreciar, en algunos casos como en el de la formación docente, existen traslapes entre los ámbitos curricular e institucional, en tanto y como se ha explicado líneas arriba, la Reforma pretendía ser integral y no abordar las posibles soluciones sólo desde uno de estos dos ámbitos.

Por lo demás cabe señalar que, con excepción de la etapa previa a la dación de la Ley 1565 y de algunas otras acciones preparatorias, en más de una ocasión la implementación de las acciones identificadas no ha

seguido la racionalidad instrumental que el cuadro podría dejar entrever, producto de la planificación inicial, pues como resultado más bien de una racionalidad estratégica, al equipo le tocó trabajar simultáneamente en la investigación, la identificación de políticas, la preparación y la implementación. Esto tiene su explicación en la identificación de necesidades que fueron surgiendo producto de la propia aplicación de la Reforma y que requerían de atención inmediata, así como de la urgencia de responder a demandas que la propia implementación generaba. Uno de estos ejemplos es el caso de la capacitación de docentes en la lectura y producción de textos en lenguas indígenas y otro el de la creación de los proyectos educativos indígenas (PEI).

Cuadro 11
Acciones pedagógico-curriculares

Investigación de base	Definición de políticas	Preparación	Implementación
<p>Investigaciones sobre necesidades básicas de aprendizaje en 8 escenarios socioculturales del país.</p> <p>Sistematización de 10 experiencias educativas innovadoras en distintas regiones del país.</p> <p>Investigaciones sobre temas transversales.</p>	<p>Adopción de un tronco común curricular de carácter intercultural y postulación de las ramas diversificadas, sancionada por el DS 23950 de Organización Curricular.</p>	<p>Elaboración de una propuesta curricular.</p> <p>Elaboración de planes y programas para los tres ciclos de la primaria, con perspectiva intercultural y referencias explícitas para lengua originaria y castellano como L2.</p> <p>Inclusión de temas transversales en la propuesta curricular.</p>	<p>Publicación y difusión masiva por prensa en el nivel nacional de los nuevos planes y programas.</p> <p>Socialización de la nueva propuesta curricular en eventos diversos en distintos lugares del país.</p> <p>Capacitación de asesores pedagógicos y de maestros.</p>
<p>Recuperación de la literatura y experiencia internacional en materia de normalización idiomática y de los avances en países vecinos, en el marco de la EIB.</p>	<p>Normalización idiomática de las lenguas originarias.</p>	<p>Sistematización de propuestas y avances en cuanto a la escritura en lenguas originarias.</p> <p>Elaboración de glosarios para el uso de los idiomas originarios como vehículos de educación.</p> <p>Talleres de validación de las propuestas terminológicas elaboradas por los técnicos de la Reforma.</p>	<p>Publicación de glosarios pedagógicos</p> <p>Capacitación de asesores pedagógicos y maestros en lectura y producción de textos en lenguas originarias.</p> <p>Inclusión de los nuevos vocablos en el material educativo.</p>
<p>Recuperación de informes de investigación y de la experiencia internacional en materia de educación bilingüe.</p>	<p>Los niños y niñas deben aprender a leer y escribir de manera significativa y lingüística y culturalmente situada.</p>	<p>Determinación de los enfoques y metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura y la matemática.</p>	<p>Elaboración de los módulos por equipos de consultores, en el primer ciclo, y por editoriales, ean el segundo y tercero.</p>

		<p>Diseño de guías didácticas y módulos de aprendizaje para el primer ciclo en aimara, guaraní y quechua, en lenguaje y matemática.</p> <p>Licitación internacional de módulos para 2º y 3º ciclos, en aimara, guaraní y quechua.</p>	<p>Capacitación a los docentes de año en año y ciclo a ciclo Implementación.</p> <p>Implementación gradual en aula de los nuevos enfoques.</p>
Estudios evaluativos de los proyectos PEIB-CEE, PEIB-MEC/UNICEF y sistematización de las evaluaciones y hallazgos internacionales.	Los niños y niñas deben aprender castellano como segunda lengua de manera significativa.	<p>Determinación de los enfoques y metodologías para la enseñanza del castellano como L2.</p> <p>Elaboración de guías y de materiales complementarios: láminas, cassettes, antologías, etc.</p>	<p>Capacitación a los docentes por parte de los asesores pedagógicos.</p> <p>Implementación de la enseñanza de castellano como segunda lengua en el aula.</p>
	Revaloración de conocimientos y saberes indígenas en los materiales educativos.	<p>Inclusión de elementos culturales indígenas en los planes y programas de alcance nacional, en guías y módulos para todos los educandos del país.</p> <p>Requerimiento de incluir conocimientos locales en la elaboración de módulos bajo licitación por empresas editoriales privadas nacionales y extranjeras.</p>	Capacitación a asesores y docentes en el aprovechamiento del conocimiento local.
	Acompañamiento de la transformación curricular.	Convocatoria a estudios focalizados sobre la enseñanza y uso de la lengua indígena y del castellano como segunda lengua en la escuela.	Investigación-acción con maestros y educandos de núcleos y escuelas seleccionados, a cargo de terceros.
Estudios evaluativos de los proyectos PEIB-CEE, PEIB-MEC/UNICEF y sistematización de las evaluaciones y hallazgos internacionales.	Promoción de la lectura en lenguas originarias.	<p>Elaboración de guías autoinstructivas para el aprendizaje de la lectura y escritura en aimara, guaraní y quechua.</p> <p>Preparación de concursos de literatura infantil.</p> <p>Inclusión de libros de lectura en aimara, guaraní y quechua en listas de materiales de las bibliotecas escolares.</p>	<p>Publicación y distribución masiva de guías autoinstructivas,</p> <p>Realización de dos concursos de literatura infantil y ra infantil y publicación de los libros ganadores.</p> <p>Adquisición y elaboración de materiales en lenguas originarias.</p>
Diagnósticos de la formación docente en Bolivia.	Formación de maestros para la EIB.	Diseño de una propuesta específica de formación.	Selección de 9 de 18 instituciones de formación.

	Organización de un bachillerato pedagógico para atender las áreas con mayores necesidades de maestros y alta presencia de interinos.	<p>docente en EIB, diversificada de la propuesta nacional.</p> <p>Diseño de un currículo base para la formación docente en Bolivia, con perspectiva intercultural y particular atención al bilingüismo, en los casos necesarios.</p> <p>Diseño de una estrategia para la implantación del bachillerato pedagógico.</p> <p>Desarrollo del PINSEIB y coordinación entre PINS-EIB y PROEIB Andes.</p>	<p>docente para formar maestros de EIB.</p> <p>Trabajo con los CEPO en la región andina.</p> <p>Vinculación de los INS con el entorno, ligando formación y práctica e investigación.</p> <p>Capacitación a docentes de los INS en el manejo de la nueva propuesta curricular.</p> <p>Capacitación a docentes de INS-EIB en lectura y producción de textos y en interculturalidad.</p> <p>Jornadas anuales de intercambio de docentes de INS.</p>
	Creación de un sistema de asesoría pedagógica para acompañar la implementación de la RE en general y de la EIB en particular.	<p>Concurso de selección de asesores pedagógicos.</p> <p>Organización y licitación de cursos de 4 a 8 meses de duración, a cargo de universidades.</p>	Asignación de un asesor por núcleo quien se responsabilizaba de la capacitación in situ y del acompañamiento de la práctica docente.
Estudios evaluativos del PEIB-CEE y PEIB-MEC/ UNICEF y sistematización de las evaluaciones y hallazgos internacionales.	Formación de maestros en servicio en lectura y producción de textos en lenguas originarias.	Diseño e implementación de un programa de capacitación docente, ejecutado por un programa universitario.	Capacitación a 11.000 maestros y maestras que trabajan en la modalidad bilingüe, en lectura y producción de textos.
Definición de alfabetos para 18 idiomas hablados en tierras bajas con participación de hablantes de estas lenguas.	Oficialización de los alfabetos definidos.	<p>Elaboración de un documento por alfabeto.</p> <p>Elaboración de 12 de 18 cartillas autoinstructivas sobre la escritura en estas lenguas.</p>	<p>Formación de jóvenes y adultos indígenas como investigadores de sus lenguas.</p> <p>Capacitación de jóvenes hablantes y de maestros comunitarios en la lectura y producción de textos en lenguas originarias del Oriente, Chaco y Amazonía, en el marco del PAEBI.</p>
Estudios sociolingüísticos y socioeducativos en tierras bajas de Bolivia.	Incorporación de los pueblos indígenas de tierras bajas al proceso de RE, en general, y a la EIB, en particular.	<p>Definición de los tipos de EIB a implementar en las tierras bajas.</p> <p>Desarrollo del Programa Amazónico de EIB (PAEBI).</p>	<p>Trabajo con el CEAM.</p> <p>Implementación de medidas diversas para preparar el terreno para la aplicación de la EIB: elaboración de materiales, becas para secundaria, bachillerato pedagógico, y formación docente regular, etc.</p>

Fuente: Tabla construida a partir de los datos proporcionados por De Urioste 2002 y de información presentada y discutida en el Taller de Evaluación de la Reforma Educativa de mayo 1 a 3 de 2002 en Cochabamba, convocado por el Ministerio de Educación. Información actualizada a 2004.

El Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias implementado entre los años 2001 y 2004 constituyó, en rigor, una acción remedial de la Reforma, ante la constatación que el desconocimiento o insuficiente manejo de la lengua escrita por parte de los maestros y maestras bilingües se constituía en uno de los factores que limitaban, e incluso impedían, la aplicación de la EIB, y que generaban inseguridad en ellos, con el consecuente rechazo a utilizar los materiales escritos en lengua indígena. Esta inseguridad llevaba a muchos maestros y maestras a convencer a la comunidad respecto de la conveniencia de exigir la implantación de una educación vehiculada sólo en castellano y consecuentemente al rechazo de la EIB. Como se sabe, si bien casi todos los maestros y maestras que trabajan en escuelas en las que se debe aplicar la modalidad bilingüe hablan el aimara, el guaraní o el quechua, eso no supone que ellos sepan o puedan escribir en esta lengua, pues todo docente, bilingüe o no, es producto de una escolarización y profesionalización en castellano y de una perspectiva lingüística y culturalmente homogeneizante. A sabiendas de esta situación y de la experiencia acumulada en el país en el marco de la aplicación del PEIB, el equipo de la Reforma pensó que, en tanto hablantes de un idioma originario, los maestros desarrollarían esta competencia al verse en contacto con una diversidad de materiales escritos en lengua indígena y con base en una capacitación que, si bien consideraba alguna formación elemental en lectura y escritura en lengua indígena, priorizaba la dimensión didáctico-metodológica y el propio uso de los nuevos materiales educativos, los que además estaban en un aimara, guaraní o quechua normalizado y no en el coloquial o cotidiano.

Como era de prever y como incluso había sido planteado en la preparación de esta reforma (ETARE 1993b), esto no ocurrió de la forma esperada y los maestros encontraron múltiples dificultades para apropiarse de la lengua escrita. Vale la pena recordar a este respecto que la funcionalidad de la lengua escrita, incluso cuando tiene como medio al castellano, es limitada en las áreas rurales y que los maestros rurales, en verdad, no tienen mayor necesidad de escribir fuera de la escuela. Constatada esta situación y habida cuenta del riesgo que ella traía para la implementación de la EIB, el equipo de la Reforma decidió convocar a universidades del país para que organizaran un programa específico de capacitación en lectura y producción de textos en lenguas originarias que resultó exitoso y que en sus dos primeras versiones, entre los años 2001-2004, atendió a cerca de 11.000 maestros, a través de tres fases de trabajo en el año: una de iniciación de carácter presencial, otra de aplicación en aula con acompañamiento *in situ* y una tercera de intercambio

de experiencias y consolidación, igualmente presencial. Con la puesta en marcha de este programa se logró poner coto, o por lo menos paliar, uno de los obstáculos o limitantes que impedían una adecuada o satisfactoria aplicación de la EIB en las áreas rurales.

Por su parte, la implementación de la EIB en el Oriente, Chaco y Amazonía, en el marco del Programa Amazónico de EIB (PAEBI) constituyó un intento de planificación racional, en la medida en que inicialmente se abordaron acciones destinadas a proveer de información y de insumos necesarios para la toma de decisiones. Tal fue el caso de la elaboración de alfabetos para 18 de las 33 lenguas habladas en las tierras bajas, como el del levantamiento de información sociolingüística y socioeducativa (cf. PROEIB Andes 2001). Ambas tareas buscaron además involucrar a representantes de las organizaciones indígenas como de las propias comunidades lingüísticas, por medio de su participación directa en la recolección de información (*Ibíd.*), como recibiendo formación lingüística básica simultáneamente a su participación en la toma de decisiones sobre los nuevos sistemas de escritura de sus lenguas. No obstante, y si bien en gran medida las dos acciones aquí señaladas, se constituyeron en acciones previas a la implementación de acciones en el aula, la presión desde las propias comunidades obligó a la realización de talleres para la elaboración de materiales de lectura, construidos sobre la base de la recopilación de textos de la tradición oral indígena. Desde entonces, el PAEBI ha llevado a cabo acciones distintas en los campos de la formación y capacitación docente, en el apoyo a la participación popular y también en lo referente a la producción de algunos materiales educativos complementarios en algunas de las lenguas de tierras bajas, sin lograr aún producir materiales que reemplacen o complementen los módulos de aprendizaje en castellano distribuidos por la Reforma (cf. Sahonero 2003), ante la falta de materiales adecuados para desarrollar los diferentes tipos de EIB que los igualmente distintos contextos sociolingüísticos de esas regiones requieren.

Cuadro 12
Acciones del ámbito administrativo-institucional

Investigación de base	Definición de políticas	Preparación	Implementación
Estudios evaluativos del exPEIB-MEC/UNICEF y sistematización de la experiencia internacional.	Participación indígena vista como clave para el desarrollo de la EIB.	Negociación con las organizaciones de base: CSUTCB, CIDOB, APG. Preparación participativa de normas y reglamentos para la participación popular en la educación, particularmente en la EIB. Convocatoria gubernamental para la organización de juntas escolares.	Reconocimiento de los 4 CEPO, por decreto supremo y posesión por el Presidente de la República. Organización de juntas escolares, de núcleo y distritales. Capacitación de órganos de participación popular en alianza con otras instituciones y proyectos. CEPO asumen liderazgo en capacitación de juntas nucleares y distritales. CEPO participan en selección de docentes y alumnos de INS y de autoridades educativas de distinto nivel.
Estudios evaluativos del exPEIB-MEC/UNICEF y sistematización de la experiencia internacional.	Incorporación de profesionales indígenas con experiencia en EIB a la planta del Ministerio de Educación.	Identificación de consultores de entre los profesionales que trabajaron en acciones de preparación de la Reforma, que venían del exPEIB y que habían seguido cursos de especialización en el exterior. Creación de un equipo de modalidades en la Unidad de Desarrollo Curricular, con un subequipo pequeño de EIB. Asignación de contrapartes aimara y quechua para el PINSEIB. Creación de un equipo descentralizado en Santa Cruz para la gestión del PAEIB. Incorporación de especialistas de EIB en algunas administraciones departamentales.	Contratación de tres técnicos como consultores: uno en quechua, otro en aimara y el tercero en guaraní. Subequipo EIB trabaja con otros equipos de la RE tanto en el plano pedagógico curricular como en el institucional. Un especialista aimara y otro quechua son incorporados al equipo del PINSEIB. Profesionales indígenas se integran en equipos de trabajo del Ministerio de Educación, en el nivel central y en los niveles desconcentrados.
	Incorporación de asesores pedagógicos que hablen un idioma originario.	Selección de asesores según lengua hablada.	Asignación de asesores a núcleos en los que se habla aimara, guaraní y quechua.

Diagnóstico de la formación docente en Bolivia.	Los maestros y maestras deben hablar la lengua de sus alumnos.	Identificación de la lengua hablada por los maestros en Registro Docente.	Asignación de maestros a las escuelas bilingües.
Diagnósticos de la formación docente en Bolivia. Estudios sobre necesidades de bachillerato pedagógico y de experiencias en curso en distintas localidades del país.	Formación inicial de maestros para la EIB a nivel superior no-universitario. Formación inicial de maestros para el primer ciclo de la primaria en EIB, a nivel de bachillerato pedagógico.	Transformación de 9 de 18 centros de formación docente en centros para la formación de maestros en EIB. Creación del INSPOCB para formar docentes guaraníes y para otras etnias del Chaco y del Oriente Creación de 8 programas de bachillerato.	Apoyo a la transformación en el marco del PINSEIB en las áreas aimara y quechua, y en la guaraní de UNICEF y DANIDA. Implementación de programa de becas para estudiantes del INSPOC y de algunos bachilleratos pedagógicos.
Mapa educativo básico Diagnóstico de la composición sociocultural y lingüística de los núcleos.	Núcleos educativos organizados según criterio de lengua.	Reorganización de los núcleos educativos para que reúnan únicamente a población que tiene un mismo idioma originario como predominante.	Renuclearización de las áreas rurales del país bajo criterios lingüístico-culturales.
Sistematización de la experiencia internacional en cuanto a proyectos educativos.	Descentralizar la gestión educativa para responder de mejor forma a las necesidades educativas locales.	Diseño de medidas tendientes a descentralizar la gestión educativa a nivel de escuela y de núcleo, primero, y, luego, de territorio indígena.	Capacitación y acompañamiento técnico para implementación de Planes de Desarrollo Municipal (PDM), Proyectos Educativos de Núcleo (PEN) y Proyectos Educativos Indígenas (PEI).
	Mejoramiento de la coordinación sobre la EIB entre unidades del MINEDU y también a nivel nacional Consolidar EIB en el país.	Creación de la Dirección de Educación Bilingüe, dependiente del despacho ministerial.	Organización de la dirección y puesta en vigencia.
	Mejoramiento de la calidad de la EIB, por medio de un mejor desempeño docente.	Diseño de un incentivo financiero a todos los docentes que trabajan en la modalidad bilingüe.	Otorgamiento del incentivo a todos los docentes que trabajaban en las escuelas que, de conformidad con la norma vigente, debían enseñar en la modalidad bilingüe.

Fuente: Tabla construida a partir de información presentada y discutida en el Taller de Evaluación de la Reforma Educativa de mayo 1 a 3 de 2002 en Cochabamba, convocado por el Ministerio de Educación. Información actualizada a 2004.

También es necesario destacar que en más de una acción de las arriba identificadas se experimentaron problemas de distinta índole que afectan el desarrollo exitoso de la EIB. Tal es el caso, por ejemplo, de la asignación de maestros de conformidad con la lengua que hablan o de la ubicación de los egresados de los Institutos Normales Superiores de EIB (INS-EIB) quienes, en muchos casos, no son asignados a escuelas que trabajan bajo la modalidad bilingüe (técnicos de Formación Docente del

MINEDU, comunicación personal). Esto constituye aún un serio problema pues, dados los procesos de descentralización en curso, los maestros y maestras no dependen del nivel central –el que dicta las políticas y las normas– sino de las instancias de gobierno departamental y local –las prefecturas y las direcciones distritales–. Pese a lo que señalan las normas, en más de una ocasión, las prefecturas hacen caso omiso de ellas y prefieren regirse por la práctica consuetudinaria, y las políticas anteriores dirigidas hacia la castellanización, y asignan maestros y maestras sin tomar en cuenta la lengua de uso predominante de la comunidad en la que van a trabajar.

Estos efectos no esperados y, en cierto modo, nefastos de la descentralización pueden determinar también que un maestro egresado de un centro de formación docente en EIB sea contratado para trabajar en una escuela urbana castellanohablante. Afortunadamente en casos como éstos, la función de vigilancia y escrutinio social que cumplen los CEPO contribuye a que estos casos no se multipliquen y pongan en riesgo la aplicación de políticas de respuesta a la diversidad.

Un caso adicional que requiere de alguna explicación es el relacionado con la creación e implementación del sistema de asesoría pedagógica. Como se puede apreciar en las celdas correspondientes, tanto en el cuadro 11 como en el 12, el sistema y su implementación no se sustentaron en estudio de base alguno. Fue resultado más bien de una carencia detectada por una de las misiones de supervisión de la preparación de la Reforma, en momentos previos a la aprobación del proyecto integral de Reforma. Por distintos problemas que el equipo de preparación confrontó (cf. Anaya 1995), no se contó con una propuesta integral ni de formación docente permanente, o capacitación, ni tampoco de supervisión o más bien de seguimiento del desempeño docente. Precisamente fue debido a esta ausencia de política de capacitación que se confrontaron problemas como los descritos en los párrafos precedentes relativos a la capacitación en lectura y producción de textos en lengua originaria. Producto del análisis y de la reflexión respecto a los mejores mecanismos que podrían resolver las necesidades de seguimiento y de capacitación de los maestros en servicio con los que arrancarían la Reforma, el equipo del ETARE, junto con los especialistas internacionales que acompañaron la toma de decisiones (*Ibíd.*), llegó a la fórmula del asesor pedagógico o de la asesora pedagógica como aquél profesional que a la vez cumpliría funciones de supervisión pedagógica, entendida como un proceso de acompañamiento periódico y de seguimiento in situ, así como también funciones de capacitación docente, la misma que debería estar ligada a la práctica, pues se concebía que capacitación y seguimiento o

supervisión eran dos caras de una misma moneda: el mejoramiento del desempeño docente.

Esta estrategia asumió que el asesor pedagógico, como sujeto mediador de la innovación pedagógica, era el generador del cambio de las prácticas escolares y de la eficiencia y eficacia del nuevo currículo, por lo cual se lo concibió como el actor central de este proceso, quien en los espacios locales educativos debía orientar, incentivar, promover, acompañar y consolidar el alcance de los objetivos propuestos por el nuevo modelo pedagógico y curricular postulado por la Reforma Educativa. (Ministerio de Educación 2004b: 15)

Como se puede comprender, funciones como éstas resultaban fundamentales para la puesta en marcha de una innovación a gran escala: la implantación de la Reforma. Para la puesta en marcha de la EIB éstas eran aún más importantes, por la necesidad adicional de combinar las acciones de formación descritas con la de sensibilización y concientización tanto de los propios docentes, cuanto de las comunidades en las que trabajan. La puesta en vigencia del sistema supuso la suspensión del obsoleto sistema de supervisión vigente en Bolivia hasta 1994 que no sólo se había burocratizado en extremos y se había prácticamente distanciado de lo que ocurría en la escuela, sino que además se había comprometido en procesos de corrupción. Lo que no se consideró ni en el diseño ni tampoco en los momentos de la implementación del nuevo sistema fue, por una parte, lo relativo a la ubicación de este nuevo actor en la estructura del sistema educativo y, por ende, la relación que debía tener con el director de núcleo –a quien él no capacitaba ni de quien dependía–, y, por otra parte, lo relacionado con la sostenibilidad del sistema una vez que concluyese el financiamiento externo, en tanto la preparación y el pago de las remuneraciones de los asesores pedagógicos fueron cubiertos con fondos provenientes de la cooperación internacional. A principios del 2003⁸, el sistema de asesoría pedagógica fue suspendido abruptamente (cf. Ministerio de Educación 2004), sin que fuese reemplazado por ninguna otra estrategia que asumiese tanto la capacitación docente como el seguimiento y asesoramiento in situ. Para tomar

8 Un año antes y producto de las negociaciones gobierno-facción aimara de la CSUTCB, el Ministerio de Educación procedió al retiro de los asesores pedagógicos, exigida por el líder de la facción aimara de la CSUTCB, Felipe Quispe, por solidaridad con los dirigentes del magisterio que solicitaban también el retiro de los asesores, en tanto ellos eran vistos como los principales impulsores de la Reforma.

tan seria decisión tampoco se hizo ningún estudio ni evaluación previa y se dejó a los docentes de aula sin asistencia alguna y dado que no se había preparado a los directores en aspectos pedagógicos, sino únicamente en temas administrativo-institucionales, ellos tampoco pudieron suplir la ausencia del asesor.

En un ejercicio de sistematización de lo que fue la asesoría pedagógica, el Ministerio de Educación registra diversos problemas que confrontó la asesoría pedagógica cuando le tocó desarrollarse en contextos en los que se aplicaba la EIB (*Ibíd.*). Los problemas, de los que más adelante daremos cuenta con mayor detalle, son similares a los que en general se experimenta en el sistema, producto de deficiencias en la asignación de personal: asesores que sólo hablaban castellano o que hablaban otra lengua indígena distinta a la hablada por una comunidad lingüística determinada eran asignados para apoyar el desarrollo de la modalidad bilingüe. Pero, pese a ello, la Reforma en general y la EIB en particular perdieron a sus promotores principales y a profesionales cuya mera presencia esporádica en las comunidades o daba confianza a los docentes respecto de la EIB y de su aplicación o simplemente hacía que docentes no totalmente convencidos intentasen aplicar la modalidad. Cuando todos los asesores que trabajan en escuelas en las que se aplicaba la modalidad bilingüe pasaron, entre 2001 y 2002, por el Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Lenguas Originarias, su servicio mejoró notablemente, aun cuando persistiesen los desajustes institucionales que brevemente hemos comentado aquí. Después de abril 2003, la falta de asesores pedagógicos ha afectado seriamente la aplicación de la EIB⁹ y no se sabe aún cómo se suplirá su ausencia. De hecho, el sistema educativo nacional carece aún de políticas explícitas y claras sobre cómo abordar tanto la capacitación docente –o formación en servicio– cuanto el asesoramiento y seguimiento del desempeño docente. Como es de entender, este hecho resulta aún más comprometedor para la implantación y desarrollo de la EIB en el país que no implica únicamente innovación pedagógica sino un cambio profundo de paradigma respecto a la forma de abordar la diversidad sociolingüística y sociocultural, así como la misma manera de comprender el país y la realidad nacional.

9 En un estudio exploratorio realizado por Luz Jiménez en Jesús de Machaca (región aimara del departamento de La Paz) se detectó que varias unidades educativas optaron por abandonar la modalidad bilingüe y volver a la enseñanza sólo en castellano, cuando el Ministerio de Educación procedió con el retiro de los asesores pedagógicos.

Observaciones como las aquí incluidas, a manera de ejemplo, dan cuenta de la distancia que a menudo separa las políticas de su aplicación. Si bien esto no es nada nuevo y ocurre a menudo, es importante destacar la relación existente entre esta brecha y la diversidad de actores involucrados en la fase de implementación de una política.

También es necesario considerar la situación a la cual la Reforma boliviana le tocaba responder, puesto que ésta era también deficitaria en recursos humanos capaces de implantar los cambios y de poner en marcha la transformación. Además de los naturales desfases o cambios que pueden experimentarse entre planificación e implementación de una política, es importante señalar que a la Reforma boliviana le tocó enfrentar un desafío adicional: una situación de cambio integral del sistema educativo sin contar con una masa crítica suficiente que pudiese poner en práctica los nuevos postulados, pues aun cuando existía un consenso casi generalizado en las capas dirigenciales e intelectuales del país respecto de la necesidad de una Reforma en general y de la puesta en marcha de la EIB, en particular, la sociedad se mantuvo distante de los cambios y en situación de espera frente a lo que el Estado planteara o hiciera, estando prestos para contestarla. Ello tal vez se deba al hecho comentado líneas arriba que con esta Reforma el Estado boliviano retomó la dirección de la innovación educativa en el país y salió del largo letargo en esta materia que prácticamente marcó las décadas de los 60 y 70 mientras el país atravesó por una etapa de crisis democrática.

Ante tal situación y producto de una decisión estratégica temprana que data de la creación del ETARE, las autoridades bolivianas apostaron a la constitución de un equipo técnico conformado por profesionales jóvenes, muchos de los cuales acababan de graduarse; ellos debieron formarse a la vez que diseñaban e implementaban los cambios. En este sentido, la Reforma boliviana se constituyó también en un espacio formativo y de desarrollo profesional. Vale decir, que los profesionales que integraron el ETARE se formaron en la planificación y gestión de proyectos educativos en la medida en que les tocaba participar de uno o más equipos responsables de la formulación de las nuevas propuestas y acciones a implementarse en el Programa de Reforma Educativa¹⁰.

10 Varios de los técnicos que trabajaron en el ETARE se formaron en economía de la educación, disciplina, hasta ese momento, ausente en la oferta profesional local. Asimismo, al presente varios de aquellos técnicos continúan trabajando en el MINEDU.

Hacia nuevas formas de gestión educativa

La discusión relativa a las acciones llevadas a cabo tanto en el ámbito curricular (Cuadro 11) como en el administrativo-institucional (Cuadro 12) nos sitúa en la necesidad de analizar brevemente el tema de la gestión educativa. Como es de entender, el cambio en el marco legal y la diversidad inherente a la sociedad boliviana exigían nuevos tipos de gestión,¹¹ que en la Reforma pasaron tanto por promover la participación social como la toma de decisiones en los niveles locales. Hasta antes de la Reforma, salvo el caso específico de proyectos piloto y focalizados, para el Ministerio la gestión educativa estaba asociada sólo con el ámbito institucional y desde una visión fundamentalmente centralizadora.

Desde la visión renovada que trajo la Reforma, se intentó delegar y transferir decisiones, competencias, recursos –humanos, financieros y tecnológicos– al nivel departamental y distrital (Cristina Pareja 2002, comunicación personal) con el fin de romper con la mencionada mentalidad centralizadora. A los municipios les corresponde desde entonces velar por la infraestructura, a las prefecturas por las autoridades educativas departamentales y distritales que ahora dependen de ellas y ya no del gobierno central, al Ministerio le compete lo curricular y la normativa en general y a las organizaciones locales (comunitarias o barriales) la vigilancia y el control social.

Sin embargo, se constata que en muchas intervenciones ministeriales no se han respetado las instancias intermedias o que las prefecturas no consideran la institucionalización de los cargos y politizan estos espacios, sin tomar en cuenta los grandes objetivos educativos planteados por la Reforma o por las demandas de las organizaciones populares e indígenas.¹² Estos hechos también afectan la aplicación de la EIB, parti-

11 La gestión educativa, como campo teórico y praxiológico, se define como práctica política y cultural en relación con la promoción de los valores éticos que orienten el ejercicio pleno de la ciudadanía en la sociedad democrática (Benno 1996). En ese entendido, la gestión es un concepto globalizador, abarca lo político y lo pedagógico, la planificación y la ejecución, a los actores protagónicos, los medios y actividades orientados al logro de un objetivo determinado. Por tanto, hablar de gestión comprende lo institucional, lo curricular y la participación comunitaria en el marco de un contexto sociocultural, económico y político determinado.

12 En Cochabamba, la semana del 19 al 23 de agosto de 2002, los CEPO se reunieron con personeros del Ministerio de Educación para evaluar los avances de la Reforma Educativa en la gestión de gobierno de Hugo Bánzer y Jorge Quiroga.

cularmente cuando no se toman en cuenta los requisitos lingüístico-culturales para la asignación de cargos en los niveles departamentales y distritales, o cuando se hace caso omiso a la Ley en lo que a participación de las organizaciones indígenas y/o de los CEPO se refiere. Y es que, en muchos casos, la descentralización ha traído consigo un reforzamiento de grupos tradicionales de poder local, por lo general, opuestos a un tratamiento diferenciado y equitativo de la población indígena. Esto hacía que, en muchos casos, los CEPO y las organizaciones indígenas encontraran más apertura en el nivel central que en los niveles departamentales y distritales.

En este contexto, el Ministerio emprendió el fortalecimiento de la educación en el ámbito distrital, implantando los proyectos educativos de núcleo (PEN)¹³, de red (PER) e indígena (PEI)¹⁴, en tanto instrumentos de gestión que plantean soluciones educativas con participación de los actores locales. También se consideró estratégico cooperar con los municipios en la formulación y puesta en marcha de los Programas Municipales de Educación (PROME).¹⁵

El PROME es el programa quinquenal para la inversión municipal en el sector educativo y además base de la formulación del Plan Operativo Anual Educativo (POAE) que elabora cada municipio para cada gestión escolar. Siendo el PROME un instrumento que facilita la planificación de acciones educativas de largo aliento desde un marco local, éste podría promover y fortalecer la EIB. El diseño de los PROME en cada municipio recibió asistencia técnica del Ministerio; sin embargo, no todos los profesionales estuvieron capacitados para desarrollar la planificación requerida, centrada en las necesidades y expectativas locales. Este hecho determinó que algunos diseños de PROME no reflejaran las particularidades de los pueblos indígenas o que por interculturalidad se entendiera el rescate folclorizado de la cultura (cf. Jiménez 2003).

Por su parte, los proyectos educativos buscan contribuir a una gestión educativa participativa, orientada a mejorar la calidad de los

13 El PEN se tratará en mayor profundidad en el capítulo VI.

14 La estrategia del Proyecto Educativo Indígena será analizada más en profundidad en el capítulo VI.

15 El PROME "es el instrumento a partir del cual cada Gobierno Municipal en coordinación con la Dirección Distrital de Educación y la Junta de distrito planifica, ejecuta y evalúa las acciones en el ámbito educativo", con miras a "...mejorar la calidad de la infraestructura y equipamiento escolar y los procesos de enseñanza aprendizaje...", a través de la asignación de fondos provenientes de co-financiamiento y/o donaciones. (MEC 2002c: 20)

aprendizajes en los niños y niñas, responsabilidad compartida con toda la comunidad educativa. En el marco de estos proyectos, profesores, padres y madres de familia, alumnos y autoridades locales deben organizarse y participar en la toma de decisiones, así como gestionar y administrar recursos económicos y materiales. En este entendido, los proyectos educativos estuvieron planteados para poner en movimiento todos los componentes del proceso de transformación educativa, en cuanto a:

- diseño curricular (definición de objetivos y utilización de los recursos pedagógicos necesarios, incluyendo aquellos propios de cada realidad cultural),
- planificación y gestión (para solucionar problemas de infraestructura y mobiliario).

En respuesta a la realidad diversa boliviana, los proyectos se ajustan a las diferentes formas de organización de las unidades educativas y de los contextos socioculturales en las que éstas se ubican, así se tienen los PEN, para las áreas rurales, los PER, para las áreas urbanas y los PEI, para los territorios indígenas, incluyendo a las tierras comunitarias de origen.

Los PEI surgen de una necesidad no prevista inicialmente y que a la vez resultaba de la identificación de aspectos culturales descubiertos en la propia aplicación de los PEN. En la formulación e implementación de los PEN se detectó que, a veces, no era posible llegar a acuerdos por razones de índole histórico-étnico-cultural, vinculadas con las relaciones entre una localidad y otra, entre una comunidad indígena y otra. Dichas comunidades, aún hablando la misma lengua y compartiendo rasgos culturales comunes, reconocían diferencias étnicas entre sí que imposibilitaban la formulación de un plan o proyecto educativo común. Constatada esta situación, el Ministerio de Educación, presionado por las demandas de los pueblos de tierras bajas,¹⁶ decidió plantear la necesidad de otro tipo particular de proyecto que no fuera ni de unidad educativa ni de núcleo sino más bien indígena y que se organizase sobre bases étnico-territoriales comunes, recurriéndose entonces a estructuras socioculturales ancestrales que perviven hasta el día de hoy, como es el caso de los ayllus en los Andes o de las hoy reconocidas como TCO (Tierras Comunitarias de Origen),

16 Demanda planteada en Monteagudo en el año 2000.

fundamentalmente en la región oriental del país. Así, gradualmente, fue surgiendo la noción de una gestión educativa indígena con base étnico-territorial, liderada por las autoridades tradicionales y no necesariamente, como en el caso de los PEN, por las autoridades educativas estatales. Como se recordará, estas consideraciones estuvieron en la base de los primeros núcleos escolares impulsados por Elizardo Pérez, desde Warisata en los años '30, aunque fueran luego abandonadas y supeditadas a las circunscripciones político-geográficas establecidas por el Estado boliviano (cf. capítulo II). Al respecto, autoridades del sector manifestaban que "Los PEI son respuestas directas a necesidades específicas, porque con la Reforma Educativa no hay una receta homogénea para todos, sino que se parte del diagnóstico que cada escuela realiza de sus necesidades y problemas y la propia escuela propone soluciones" (A. Anaya en Diario *La Razón*, 20.05.2002).

Esta nueva medida mereció el respaldo de muchas colectividades y organizaciones indígenas de la zona andina, quienes sobre la base de la identificación de sus necesidades educativas plantean ahora medidas tendientes a mejorar la calidad educativa en sus localidades y escuelas. Así, en mayo 2002, 21 distritos educativos indígenas recibieron de manos de la propia Ministra de Educación cheques por un total de siete millones de bolivianos (US\$ 1.0 millón aproximadamente a la fecha) para resolver los problemas que ellos habían previamente identificado; en este caso, la construcción y remodelación de infraestructura educativa y el mejoramiento de procesos pedagógicos en aula, a través de la recopilación de experiencias relacionadas a sus fiestas, ritos y costumbres (*La Razón*, 20.05.2002). En el año 2002 los PEI ascendían a 24 (cf. MEC 2002a) y para agosto 2004 eran ya 31 implementados en un número igual de distritos diferentes; atendían a parte o al conjunto de 9 pueblos indígenas diferentes: guaraní, mosetén, chiquitano, weenhayek, tapieté, ayoreo, guarayo, quechua y aimara, cubriendo un total de 19.214 estudiantes del nivel primario. Los distintos grupos de trabajo responsables de los PEI, autoridades indígenas, maestros y funcionarios del Ministerio a cargo del programa, se reunían periódicamente para intercambiar experiencias e incluso llegaron a formar un Consejo Nacional de PEI (G. Jiménez 2004, comunicación personal). A fines del año 2004 los PEI entraron en reorganización.¹⁷

17 Según información proporcionada por el responsable de los PEI en el Ministerio de Educación, con estos proyectos se apoyaba el año 2004 a 166 unidades educativas.

5. La voz de los actores respecto a la EIB

Las opiniones sobre la implementación de la EIB aquí presentadas fueron recogidas en el marco de un estudio realizado en el último trimestre del año 2003, con el fin de recoger las percepciones y expectativas de distintos actores de la comunidad educativa a siete años de implantada la EIB como política de Estado, en el marco de la Reforma Educativa.¹⁸ Este estudio sobre la EIB de la Reforma se llevó a cabo en cuatro macroregiones sociolingüísticas: quechua, aimara, guaraní-chaqueña y amazónica¹⁹ y en un total de 153 comunidades rurales, cuya lista se encuentra en el anexo. El análisis está organizado en tres componentes: pedagógico, institucional y participación social. En cada uno de ellos se refleja, en la medida de lo posible, la voz de los distintos actores de la comunidad educativa: padres y madres de familia, niños y niñas, maestros, autoridades educativas y autoridades comunales y líderes indígenas.

Conocimiento de la EIB

Para comenzar, cabe destacar que, a diez años de promulgada la Ley 1565, como se muestra en el cuadro 13, dos tercios de los 1.425 padres y madres de familia encuestados manifiesta tener conocimiento sobre la implementación de la EIB. Frente a ello, más de la mitad de los 1.357 niños entrevistados declara no tener información sobre la EIB (55,0%); y respecto a los 479 docentes, el 92% manifiesta conocer la EIB.

Llama la atención que, en la región guaraní, los docentes (en un 88,9%), los padres de familia (en un 85,5%) y los niños (en un 57,4%) manifiestan tener conocimiento sobre la implementación de la EIB, lo que da cuenta del arraigo que esta modalidad ha logrado en dicha población (cf. capítulo III). Resulta aún más llamativo que la mayoría de los guaraníes entrevistados manifieste que se enteró de la EIB por medio de su organización: la APG.

18 Gracias a la alianza establecida con el proyecto Tantanakuy, el equipo del PROEIB Andes pudo extender sus acciones a un número mayor de comunidades, llegando a comprender a un total de 3235 individuos entrevistados entre padres (727), madres (689), niños (699), niñas (641) y docentes (479) de distintas localidades rurales del país (cf. Arispe y otros 2004).

19 Dado el vasto territorio oriental, amazónico y chaqueño donde habitan alrededor de 33 pueblos indígenas, el presente estudio incluye sólo a seis de estos pueblos indígenas: chiquitano, moxeño, guarayo, sirionó, movima y weenhayek.

La mayoría de los docentes conoce acerca de la EIB, siendo aquellos que trabajan con población quechua hablante quienes más manifiestan contar con información respecto a la aplicación de la EIB (93,5%). Entre los padres y madres de familia, como se destacó en el párrafo anterior, son los guaraníes quienes responden positivamente a la pregunta formulada sobre el conocimiento acerca de la aplicación de la EIB, frente a sus pares quechua hablantes que presentan el porcentaje más bajo (57,1%), aunque constituyan más de la mitad de los padres quechuas encuestados. De cualquier forma, merece destacarse que el porcentaje de conocimiento de la EIB y de su aplicación supera en cualquier caso al 50,0% de los entrevistados.

En lo que a los niños y niñas se refiere, si bien en un momento inicial sorprende que en total más del 50% de ellos manifieste no saber sobre la EIB, resulta perfectamente entendible que la respuesta sea tal, por el nivel de abstracción que la pregunta supone. No obstante, tales respuestas dan cuenta de la escasa importancia que sus maestros y maestras podrían estarle asignando a la necesidad de informar a los educandos sobre los cambios educativos que han tenido lugar en el país, así como del hecho que ahora ellos van a aprender tanto en la lengua que más hablan en la casa y en la comunidad, como también en castellano. Compartir este tipo de información con los niños y niñas y promover la reflexión sobre estos cambios en cuanto a las lenguas que ellos hablan o conocen puede además contribuir al desarrollo en ellos de una conciencia crítica respecto del bilingüismo y de los cambios que experimentan la educación y el país.

Nuevamente, los porcentajes relativos al mayor desconocimiento se encuentran entre los niños y niñas quechuas y los más bajos entre los guaraníes.

Cuadro 13
Conocimiento de la EIB por padres y madres de familia, niños y niñas y docentes

Región	Padres y madres de familia			Niños y niñas			Docentes											
	Sí		No	Sí		No	Sí		No	Total								
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%						
Aimara	253	66,2	129	33,8	382	100	144	43,6	187	56,4	331	100	142	92,8	11	7,2	153	100
Quechua	291	57,1	219	42,9	510	100	179	37,2	302	62,8	481	100	129	93,5	9	6,5	138	100
Guaraní	308	85,5	52	14,5	360	100	185	57,4	137	42,6	322	100	96	88,9	12	11	108	100
Otras bajas	103	59,5	70	40,5	173	100	70	42,2	96	57,8	166	100	73	91,3	7	8,8	80	100
Total	955	67,0	470	33,0	1425	100	578	44,5	722	55,5	1300	100	440	91,9	39	8,1	479	100

Fuente: Encuesta a padres y madres de familia, niños y niñas y docentes. PROEIB Andes, 2003.

La superioridad numérica relativa guaraní a favor del conocimiento acerca de la EIB es por seguro producto del impulso que se dio a la EIB desde inicios de los años '90 y a la participación activa de su población en el desarrollo del PEIB, así como también a la aplicación de la propuesta de la EIB de la Reforma desde 1996. Para los guaraníes, el PEIB y la Reforma Educativa son resultado de su reivindicación y avance en el campo educativo. En cambio, en las regiones aimara y quechua, la implementación de la EIB –a través de algunos programas piloto y varias campañas de alfabetización bilingüe anteriores– es producto de la oferta del Estado y de la cooperación internacional, a la que, en algunos casos, varios líderes y dirigentes apoyaron porque, desde su visión, respondía a las demandas educativas de sus respectivos pueblos. En otros simplemente se trató de una oferta de la Iglesia Católica y de algunas ONG. El caso del PEIB es diferente pues no sólo recoge la demanda de la CSUTCB, sino también durante el proceso de ejecución involucró a sus secretarios de educación, además de coordinar e involucrar a la CONMERB. A diferencia del caso guaraní, el compromiso de las bases en los casos aimara y quechua no fue tan masivo ni tan decisivo. Al respecto es necesario aclarar que la propia extensión geográfica de los territorios aimara y quechua como la limitada cobertura del PEIB en estas dos áreas impidieron un mayor involucramiento de las bases. Como lo señalan Albó y Anaya (2003: 44), el PEIB en la zona guaraní llegó a incidir en un 20% de las comunidades, mientras que en la zona andina ni siquiera llegó al 2%. El testimonio de uno de los secretarios de educación de la CSUTCB de ese entonces reivindica la autoría de la EIB, pero a su vez critica la situación actual de distanciamiento de la EIB de algunos dirigentes de esa organización. Sin embargo, el líder aimara con mayor visibilidad reitera la necesidad de que esta organización se involucre más en su desarrollo por las necesidades que él percibe en los educandos aimaras.

La CSUTCB es proponente de la EIB [...] aunque esto ya no es tan comprendido por las bases de las organizaciones sindicales, inclusive. Para entonces había un discurso muy favorable a la EIB: “muera la educación alienante, muera la educación castellanizante, muera la educación teórica, muera la educación vertical, viva la educación de acuerdo a nuestra cultura y lengua”. Ahora que la Reforma plantea la enseñanza de la lengua originaria, no han mantenido su posición. [Están] rechazándola también [algunos de] los dirigentes. (Froilan Condori, expresidente y actual miembro del directorio del CENAQ, 2003)

La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia también tiene que ser parte de eso [educación bilingüe], porque es necesario que

nosotros aprendamos nuestro propio idioma (...) porque hasta acá mismo usted ve a un niño que sólo habla castellano, pero está hablando aimara en castellano, pero está hablando aimara. Entonces tiene una estructura mental aimara, yo mismo soy así, por eso muchas veces dicen: 'Ah, Felipe no habla bien el castellano', claro que no hablo bien, yo no soy castellano, yo soy aimara. Yo estoy de acuerdo que se enseñe en nuestra propia lengua. (Felipe Quispe, Ejecutivo de la fracción aimara de la CSUTCB, La Paz, 2003)²⁰

La región amazónica presenta una situación muy peculiar. Allí ni se implementó el PEIB ni tampoco, en rigor, ha llegado aún la EIB de la Reforma, salvo aquellas acciones llevadas a cabo en el marco del PAEBI, desde 1995 y 1996 (cf. Sahonero 2003), y de las acciones de capacitación que está realizando el CEAM a través de los secretarios de educación de las organizaciones étnicas regionales afiliadas a la CIDOB. No obstante, en esa región se perciben repercusiones del PEIB, desde lo que entonces ocurría en la zona guaraní.

En el pueblo guaraní han hecho un experimento antes de que hayan promulgado esta ley de la Reforma. Empezaron con la lengua originaria porque era predominante el habla guaraní. Entonces, ahí empezaron. Hicieron una etapa de evaluación para ver si era positivo, [si] era ventajoso empezar con la lengua originaria. Entonces [...] ahí se ha tomado muy en cuenta la experiencia del pueblo guaraní porque hubo ventajas, el niño que habla, nace en esa cuna, habla, entonces no le cuesta casi nada el interpretar las cosas, posteriormente la práctica de la escritura no le cuesta nada. Desde ahí es que se empieza la propuesta de la Ley Indígena [para] que el pueblo indígena también tenga que aprender en su propia lengua. Entonces la propuesta era que se lleven las dos lenguas: uno el castellano que es para el relacionamiento con otros; el otro es que se respete la lengua originaria, entonces eso está dentro de la Reforma Educativa. (Taller con dirigentes COPNAG, Ascensión de Guarayos, 2003)

Pese a la escasa y poco sostenida atención a la región amazónica, los resultados comentados son sumamente favorables a la EIB, hecho que podría deberse a un sinnúmero de factores, entre los que es posible señalar: los remanentes de la acción desplegada por ILV, y el trabajo realizado por algunas instituciones de la Iglesia Católica y algunas ONGs.

Ya antes habíamos escuchado esto. Había un instituto que era en Riberalta, Tumichucua, de unos gringos, de esa gente. Tuvimos unos parientes que se

20 Testimonio recogido por María del Carmen Choque en La Paz.

fueron ahí a estudiar de maestros agrícolas. (Ignacio Fabricano, miembro de junta escolar, moxeño trinitario, 10.2003)

Para las poblaciones indígenas de tierras bajas, existe una estrecha relación, desde la primera marcha indígena (1990), entre movimiento indígena, territorio, interculturalidad y bilingüismo, incluso en aquellos contextos en los que la lengua indígena prácticamente se ha dejado de utilizar cotidianamente. Al parecer, son los pueblos de tierras bajas los que establecen una relación más cercana entre educación, en general, y educación intercultural bilingüe, en particular, y defensa del territorio ancestral o al menos de un territorio desde el cual, con relativa autonomía, puedan plantear su proyecto de futuro. No obstante, es menester reconocer que en reiteradas ocasiones líderes de tierras altas se han referido a la EIB como un instrumento de su liberación (cf. Alarcón 2003, Condori 2003, Gutiérrez 2003), asignándole también a esta modalidad educativa un papel político.

Comprensión de la EIB

Los padres y madres de las cuatro regiones comprenden por EIB la enseñanza en dos lenguas, lengua originaria y castellano (39%). En segundo lugar la conciben como “recuperación de la cultura y lengua originaria”.

Nuqapaq iskaynin qallupi yachaqayninku, kay juch'uy wawaspis parlarinkuña kastillanu nisqapi, qhichwapi jinallataq sumaqta yachaqanku. (Para mí es el aprendizaje de dos lenguas, los niños pequeños también ya hablan castellano y en quechua, también aprenden bien). (Victoria Saavedra, madre quechua, 9.2003)

Yo conozco de eso de la cultura y la cultura es nuestras vestimentas, lo que vivimos digamos en el ayllu todo eso, ... y bilingüe también es hablar quechua, castellano, aimara o guaraní, ¿no? (David Humacaya, padre aimara, 9.2003)

Está bien que ellos sepan la lengua que hablamos su papá y mamá. De que raza somos, si es trinitario, yura o chimán, porque los yura y chiman hablan todos sus diálogos y nosotros ya queremos perder nuestro idioma. Yo estoy muy contenta que los maestros enseñen, para que ellos no sufran, pero aprenden porque les dan tareas y si no pueden me preguntan y yo les enseño. (Elvira Semo Mosua, madre moxeña trinitaria, 9.2003)

El 46% de los niños y niñas no tiene una noción de lo que es la EIB, lo que nos coloca nuevamente ante la limitada o nula informa-

ción que se les podría haber entregado respecto a lo que se hace con ellos en la escuela. Si se considera hoy que el educando es el protagonista de sus propios aprendizajes, la construcción de tal protagonismo debería comenzar por promover en ellos la toma de conciencia respecto a qué y cómo aprenden. Como se ha sugerido líneas arriba, los resultados parecen más bien sugerir que antes que sujetos de la EIB, a ellos se los toma simplemente como objetos de esta nueva modalidad educativa.

La mayor parte de los niños y niñas (31%) consideran que la EIB es la enseñanza en dos lenguas, lengua originaria y castellano. Como en el caso de sus padres, la segunda noción predominante está relacionada con la “recuperación de la cultura y lengua originaria” (guaraní 22% y quechua 7%), para también considerarla sólo como una “educación en lengua originaria” (aimara y amazónica, ambas con 13%).

En el caso de los docentes, la constante se repite. Esta lectura fundamentalmente lingüística que hacen los docentes nos lleva a cuestionarnos sobre los contenidos de la capacitación que reciben. Pese a todo, algunos docentes hacen referencia al componente cultural, aunque pedagógica y didácticamente tengan dificultades para abordarlo.

Para mí la EIB sería hablar en las dos lenguas, rescatando su cultura de la comunidad y otros. (Esther Guevara, docente quechua, 10.2003)

Es una educación que se enseña en dos lenguas guaraní y castellano, pero creo que tiene muchos argumentos dónde la educación tiene que ser integrada, pero nosotros no lo tenemos claro, no lo practicamos debe ser colectiva y activa dentro la comunidad. (Adrián Chandeí, docente guaraní, 10.2003)

La EIB es para mí la enseñanza de dos lenguas, ¿no?; intercultural bilingüe de dos idiomas y conocer también las dos culturas, ¿no?; tanto occidental como nuestra cultura andina, tanto la lengua aimara como la lengua castellana (Salón Copaconde, docente aimara, 10.2003).

Las referencias a la cultura están fuertemente asociadas al mantenimiento y valoración de lo propio, sin que ello signifique necesariamente desconocimiento de lo ajeno u occidental. También, en algunos casos, la cultura propia es vista como derecho. Para ello, en uno y otro caso se alude a la noción de interculturalidad.

Es la enseñanza sobre varias culturas, costumbres e idiomas. Es el conocimiento de otras culturas de los pueblos indígenas y de los karai (Elia Rojas Álvarez, docente guaraní, 10.2003)

Yo pienso que la reforma se amplía a la EIB para manejar más que todo los lenguajes, para que no se pierda el origen de cada lengua y creo que debemos valorar nuestra identidad de la cultura de la que venimos, no podemos dejarla, no negarnos que somos de una cultura o que hablamos una lengua. (Eduardo Muiba, profesor moxeño trinitario, 10.2003)

Antes nosotros ya habíamos trabajado con horas nomás con bilingüe, o sea para mí cuando llegó la Reforma, no ha sido tan novedoso porque ahí [ya] teníamos horas destinadas para pasar lengua originaria. Es que nosotros no nos avergoncemos, no nos sintamos pésimos frente a otros; por ejemplo, vienen los gringos hablando en inglés y piensan que es más que uno y aquí lo que yo veo que la interculturalidad nos habla de que tenemos los mismos derechos. (Juana Pocoena, docente chiquitana, 10.2003)

Según nuestra forma de ver, la educación intercultural y bilingüe... nosotros llamamos Intercultural porque tenemos que conocer y valorar y respetar las otras culturas que se nos venga, sea de donde sea. Y bilingüe es que nuestros niños trabajen, manejen las dos lenguas que sea la L1 en nuestro caso el guarayo y el castellano L2, que es lo que más predomina en nuestra región. Eso entendemos por interculturalidad y bilingüismo. (Taller con dirigentes COPNAG, Ascensión de Guarayos, 2003)

En la región guaraní también encontramos testimonios de profesores que se refieren al componente político de la EIB: “fortalecimiento de la lengua y la cultura como identidad” (Ermógenes Espinosa); “la educación intercultural bilingüe, es un arma para la APG y su desarrollo” (Miguel Taricayo).

Para las autoridades educativas, la EIB también presenta un sesgo lingüístico relacionado con la enseñanza en dos lenguas y, en el mejor de los casos, también se alude al componente cultural pero, como es de entender, no así a la dimensión política que para los líderes indígenas y originarios siempre subyace y da sustento a esta opción educativa.

Este término, particularmente para nosotros, es que podamos darle al niño una enseñanza en lengua materna y la segunda lengua, que se está dando con más preferencia a la situación que, de acuerdo a la región, puede ser el aimara como también el quechua. (Julio Agudo, director aimara, 2003)

Es recibir una educación en dos lenguas, la lengua materna y una lengua que se hable, como es el castellano, por ejemplo. Hay dos lenguas: la lengua materna y la segunda lengua que es el castellano. (Jaime Rocha, director distrital quechua, 2003)

Se ha instituido la EIB y son dos las lenguas, y no se tome una posición muy radical en cuanto al quechua, sino lograr avance en las dos lenguas. (Antonieta Méndez, directora del SEDUCA Cochabamba, 11.2003)

Para las autoridades comunales y líderes indígenas, la EIB, además de ser una propuesta pedagógica de revalorización y fortalecimiento de la lengua indígena y de la cultura, tiene un componente esencialmente político y territorial. Asimismo, la consideran como una educación para la liberación de los pueblos (Walter Gutiérrez, presidente del CEA). Como también lo afirma un corregidor de la región guaraní, “[Esperamos] que [la EIB] sea una educación mejor que en nuestros tiempos, para que nuestros hijos puedan progresar y [que] sea una educación liberadora” (Adán Antenor, corregidor guaraní, 2003). En general, consideran que la EIB es un instrumento para que los niños se defiendan, sean alguien en la vida, sin dejar de lado los elementos de su cultura y su lengua.

Los testimonios que presentamos a continuación reflejan el sentido político que se le asigna a la EIB. Los entrevistados encuentran en ella respuestas, al menos parciales, al modelo que por décadas se impuso a los pueblos indígenas y retoman la idea de una EIB, relacionándola con otras políticas que favorecen un desarrollo indígena alternativo: la tenencia del territorio, la protección de los recursos naturales, el aprovechamiento de riquezas minerales y forestales, el derecho a regirse bajo normas consuetudinarias, y al parecer sugieren la posibilidad de un Estado plurinacional. Y ello se debe a que la educación en general y la EIB en particular “no es una cosa suelta”. Las opiniones no se reducen al aspecto exclusivamente pedagógico, sino que se inscriben en un marco de reivindicación social y de voluntad de acceso al poder. En este contexto, la relación entre educación y territorio adquiere suma importancia, en tanto la EIB puede ser vista como una educación *territorial*; es decir, una educación desde el propio lugar en el que nos situamos y ya sea para lograr acceder al territorio ancestral perdido o para consolidarlo. Pero, cuando se apela a ella no se está sólo a la búsqueda de bienes materiales, también se espera que este tipo de educación contribuya a reafirmar o recuperar valores como la solidaridad y la responsabilidad colectiva.

La educación bilingüe se considera como el motor del tema de desarrollo del pueblo guaraní, o sea no sólo es educación como tal, sino que educación está ligada al tema productivo, territorial, tema de salud, infraestructura, medio ambiente y el ejercicio de ciudadanía; entonces, no es una cosa suelta. (Enrique Camargo, exdirigente de la APG, especialista guaraní de Editorial Santillana en La Paz, 12.2003)

Consiste en educación, en salud, en comunicación, tiene territorio, organización, economía, todo eso. (Domitila Surubí, secretaria de educación CPESC, chiquitana, 29.2003)

La EIB es un instrumento, es una bandera de lucha, factor de prestigio. Por la EIB nos hemos hecho conocer al mundo y no queremos perder ese prestigio. (Guido Chumiray, exdirigente guaraní, técnico del PAEBI en Santa Cruz, 12.2003)

[Es] la enseñanza de la lengua y la cultura. Es la relación de igual a igual de más culturas. Es una propuesta política en el sentido que pretende, a través de la educación construir una educación más territorial, más de solidaridad, de responsabilidad. Es también una forma de gestión, participación, enseñanza y defensa de nuestros recursos naturales, del territorio, de la economía, la salud, etc. y no sólo es pedagogo. (Froilan Condori, ex secretario de educación de la CSUTCB y expresidente del CENAQ, 12.2003)

Para las organizaciones campesinas es un elemento de liderazgo, una forma de instrumento político y más propiamente para llegar al poder. (Feliciano Vegamonte, Secretario Ejecutivo FSUTCC, quechua, 10.2003)

Es un instrumento para liberarnos de esta marginación y de esta pobreza sí, y ni siquiera un instrumento... sino... así vamos a recuperar nuestra ciencia que estaba hace 500 años estancado. (Valentín Ticona, diputado suplente, aimara, 10.2003).

Territorio y educación se relacionan, porque tenemos que tener un territorio donde vivir. Ahí entra lo que es la educación, porque no podemos hablar de educación, mientras no tengamos un territorio donde vivir. Así lo relacionamos, igualmente... el de salud. Tenemos que tener un territorio grande, porque de los mismos recursos se consigue medicina tradicional, de las mismas plantas del territorio, ahí uno va a cazar, a pescar, a traer frutos del monte y eso es parte de la cultura del pueblo indígena. Primero el territorio y luego la educación, la salud. (Manuel Dosapey, presidente CPESC, ayoreo, 2003)

Pese a su adhesión a los principios e ideales de la EIB, las autoridades indígenas asumen una posición crítica frente a su implementación por ciertas dificultades que el proceso de puesta en marcha de la Reforma viene experimentado, particularmente en el plano lingüístico y pedagógico. No es que estén en contra de la EIB, están en desacuerdo con las deficiencias en la implementación. Como alguna vez lo señaló un líder indígena de tierras altas, "tendrá problemas y hasta a veces no funciona con lo que los maestros y el ministerio hacen, pero es el tipo de educación que queremos y nosotros sí la vamos a hacer funcionar".

Bilingüismo escolar

Es precisamente en el ámbito idiomático donde la implementación del modelo bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas genera opiniones encontradas entre diferentes actores de la comunidad educativa. A nuestro entender, ello es producto de haber extendido a toda la zona rural del país una estrategia educativa, probada y eficaz, diseñada sólo para uno de los múltiples escenarios que configuran la realidad sociolingüística boliviana: el dirigido a las poblaciones monolingües de habla originaria.

Cuadro 14
Nivel de aceptación de padres y madres de familia sobre el aprendizaje de la lengua originaria

Región sociolingüística	Sí		No		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aimara	291	80,0	73	20,0	364	100,0
Quechua	396	80,5	96	19,5	492	100,0
Guaraní	332	94,9	18	5,1	350	100,0
Otras tierras bajas	155	93,4	11	6,6	166	100,0
Total	1174	85,6	198	14,4	1372	100,0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. PROEIB Andes, 2003.

No obstante, nuestro estudio revela que un 86% de los padres de familia, de las cuatro regiones estudiadas, acepta que sus hijos aprendan la lengua indígena. Las regiones guaraní y amazónica, con el 95 y 93% respectivamente, presentan mayor porcentaje con relación a las regiones aimara y quechua, ambas con el 80%. En general, los datos recogidos denotan una fuerte lealtad a la lengua originaria. Los argumentos que sostienen estos niveles de acuerdo giran en torno a que se trata de “nuestra lengua y [a que] no debemos olvidarla”. Tales razones se esgrimen tanto en comunidades cercanas a centros poblados, cuanto en aquellas ubicadas en las zonas rurales y, a menudo, guardan relación con la reafirmación identitaria. Desde esa perspectiva, defender la lengua propia es una manera de reafirmarse identitariamente; ello, sin embargo, no supone dejar de lado el castellano, particularmente cuando uno ya vive en la ciudad.

Los padres de familia en el ayllu Sicoya y en el ayllu Layme estamos exigiendo siempre de eso, que se hable de aimara para no olvidarnos y que no

se pierda este nuestro idioma. Siempre decimos al profesor que debe hablar de eso. (David Umacaya, padre de familia aimara, Potosí, 2003).

Para nosotros el aprender nuestra lengua quechua es importante porque es parte de nuestra cultura, de nuestra forma de ser alteños, por eso queremos que se enseñe la lengua originaria en la escuela, para no olvidar. Pero el castellano también queremos que se enseñe bien. (Clemente Salazar, quechua, Cochabamba, 2003)

La EIB es para fortalecer, reconocer al alumno tanto al maestro, que sepa valorarse primeramente cómo es, de qué raza es, de qué cultura es; o sea, conocerse y tener una identidad cultural. Más que todo, la identidad es muy importante, así este alumno o maestro tendrá una autoestima elevada. (Felisa Blanco, docente aimara 2003)²¹

En la región amazónica existe una conciencia manifiesta y creciente acerca del peligro real de extinción en el cual se encuentran muchas lenguas originarias, siendo ésta una razón para que los padres apoyen el aprendizaje de la lengua originaria aprovechando, particularmente, el ámbito escolar. Algunos adultos consideran vital su recuperación por ver en la lengua un elemento identificador por excelencia. Al parecer se ha generado un sentimiento creciente de valoración étnica que incide en favor de las lenguas indígenas. Este cambio cualitativo en la percepción sobre ellos mismos no es sólo atribuible a la gestión ministerial, sino fundamentalmente a la maduración étnico-política de los pueblos indígenas.

En general, hay consenso entre padres y madres de familia respecto a que sus hijos aprendan la lengua originaria. Para la recuperación de sus lenguas, los indígenas amazónicos, desafortunadamente, colocan una esperanza desmesurada en una institución como la escolar que difícilmente podrá restituir a estos idiomas la condición de lengua comunitaria y familiar, responsabilidad que compete fundamentalmente a las propias comunidades lingüísticas y sobre todo a sus hablantes (cf. PROEIB Andes 2001).

Pese a esta tendencia mayoritaria de opción por la lengua indígena, algunos padres y madres de familia expresan su desacuerdo con el aprendizaje de las lenguas nativas por parte de sus hijos. Ellos representan al 14,4% de la población entrevistada. Esta divergencia se fundamenta en la carencia de información pertinente sobre el carácter aditivo del bilingüismo propuesto por el sistema educativo y el desconocimiento de las ventajas que para el aprendizaje de los niños y niñas trae el refuerzo y

21 En Tantanakuy y PROEIB Andes 2004: 49.

uso de la lengua de mayor significancia cultural y social. Por otra parte, se trata de posiciones determinadas o influenciadas por un entorno diglósico, donde el castellano se ha impuesto como la única vía de acceso al conocimiento y al prestigio social.

Como se puede apreciar a través de los testimonios presentados, la implementación de la EIB ha generado actitudes y percepciones distintas en los actores de la comunidad educativa, a favor o en contra del aprendizaje y uso de las lenguas originarias en la escuela. El Cuadro 15 nos muestra que el 86% de los padres y niños y el 75% de los docentes de las cuatro regiones están de acuerdo con el uso de la lengua originaria en la escuela.

A este respecto, se advierte que nuevamente los padres y los niños de las regiones guaraní y amazónica expresan mayor adhesión al uso de la lengua originaria, con relación a lo que ocurre en las regiones aimara y quechua. Sin embargo, los datos arrojan que los docentes de las regiones quechua (en un 90%) y aimara (en un 80%) demuestran un nivel más alto de aceptación al uso de la lengua originaria en la escuela, en relación con el 71% de guaraní y el 45% de las otras tierras bajas. Esta diferencia tal vez se deba a que la mayoría de los docentes de tierras altas habla la lengua de la región y, en cambio, en las tierras bajas muchos docentes son hablantes nativos del castellano o pueden incluso hablar un idioma indígena de tierras altas, sea porque provienen de distintas localidades del país pero trabajan en el Oriente, Chaco o Amazonía²² o porque, siendo nativos de estas regiones y además reconociéndose indígenas, no tienen al idioma patrimonial del pueblo al que pertenecen como lengua de uso predominante. A pesar de estas diferencias, en general, existe un nivel alto de aceptación del uso de una lengua originaria en la escuela.

22 Recuérdese que, por los bajos niveles de escolaridad entre la población indígena oriunda del Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos, muchos docentes que trabajan en escuelas con educandos indígenas o son mestizos hispanohablantes o hablantes de lenguas originarias que provienen de tierras altas. Es precisamente por una realidad como ésta que, desde el marco de la Reforma, el PAEBI impulsa la formación de jóvenes y adultos indígenas como maestros y maestras tanto en el INSPOC como en el INS de Trinidad, en el Beni. Fue debido a esta misma situación que se creó el Programa de Bachillerato Pedagógico (cf. capítulo VI).

Cuadro 15
Nivel de aceptación de padres y madres de familia, niños y niñas,
y docentes sobre el uso de la lengua originaria en la escuela

Región	Padres y madres de familia					Niños y niñas					Docentes							
	Sí		No		Total	Sí		No		Total	Sí		No		Total			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Aimara	298	82,6	63	17,4	361	100	286	88,0	39	12,0	325	100	116	80,0	29	20,0	145	100
Quechua	387	80,8	92	19,2	479	100	388	80,7	93	19,3	481	100	117	90,0	13	10,0	130	100
Guaraní	332	96,5	12	3,5	344	100	299	91,4	28	8,6	327	100	64	71,1	26	28,9	90	100
Otras tierras bajas	148	90,8	15	9,2	163	100	139	88,5	18	11,5	157	100	33	44,6	41	55,4	74	100
Total	1165	86,5	182	13,5	1347	100	1112	86,2	178	13,8	1290	100	330	75,2	109	24,8	439	100

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, Niños y Niñas y Docentes. PROEIB Andes, 2003.

Según los padres de familia, los argumentos más relevantes que fundamentan, en alguna medida, el uso de la lengua originaria por parte de los niños en la escuela se basan en la percepción de que a través de la lengua originaria se logra una mejor comunicación y un mejor entendimiento en el aula, y que los niños aprenden y entienden mejor cuando los docentes les hablan en su lengua materna. No obstante, al mismo tiempo los entrevistados ratifican la importancia del aprendizaje del castellano, señalando que los niños deben aprender y desarrollar las dos lenguas simultáneamente, “*como yunta*”²³, y que sólo así tendría sentido hablar de una educación bilingüe.

En castellano y en guaraní, para que cuando salgan al pueblo puedan comunicarse con otras personas. (Virgilio Guirarima, padre guaraní, 2003)

En las dos lenguas guaraní y castellano porque el guaraní saben hablar los chicos y castellano necesitan aprender. (Valentín Esteban, padre guaraní, 2003)

Está bien la EIB. Pero quiero que siga adelante, quiero que enseñen quechua y castellano (Eloterio Mamani, padre quechua, 2003)

Está bien que se aprenda de aimara y castellano, porque eso les va a servir para más adelante, así no van a olvidar ni van tener vergüenza. (Florencia Calani, madre aimara, 2003)

23 Metáfora aplicada al proceso pedagógico donde se expresa la necesidad de aprender las dos lenguas simultáneamente y utilizar también las dos lenguas a la vez. Como en el arado, las dos deben avanzar juntas.

Es importantísimo, porque si no se pierde nuestro idioma. Es mucho mejor que sepa bien el castellano y sepa bien nuestro idioma, así refuerza para que no le cueste conversar con otras personas, es mucho mejor. Eso es lo más importante que no se pierda nuestro idioma. (Casimira Nosa, madre moxeña trinitaria, 2003)

Esta comprensión de la EIB que comparten muchos padres y madres de familia debe obligarnos a repensar la estrategia de bilingüismo escolar consecutivo por el que muchas veces se opta y que, en verdad, rigió en la Reforma dada la ausencia durante los primeros años de su implantación de algún tipo de material especialmente diseñado para la enseñanza del castellano como segunda lengua.²⁴ Este hecho determinó que la EIB de la Reforma, en vez de ser bilingüe fuese más bien monolingüe en idioma originario. Escuchar la voz de los padres y madres exige pensar en estrategias idiomáticas conducentes a un bilingüismo escolar simultáneo.

A la demanda respecto del aprendizaje del castellano, algunas madres y algunos padres de familia añaden la necesidad de que sus hijos escriban la lengua indígena, además de hablarla. Quien sabe si entre los padres del oriente ello se deba a la vulnerabilidad evidente que experimentan muchas lenguas indígenas de tierras bajas; tal vez vean en la escritura una herramienta que apoye la conservación de sus lenguas, así como ven otra en la escuela (cf. PROEIB Andes). La atención que ponen en la escritura podría ser el resultado del énfasis que puso en este medio el ILV, dado su afán por la traducción de la Biblia. De cualquier modo, y dado que la acción de los misioneros protestantes en la región se remonta a al menos cincuenta años, una demanda como ésta no puede hoy dejarse de lado y considerarla críticamente a la luz de la historia reciente. También en los Andes, como lo explicáramos en otro lugar (cf. López 2001) se observa una fascinación por la escritura que es menester tomar en cuenta cuando se trata de diseñar programas educativos y culturales con y para los pueblos indígenas. Si bien estamos ante sociedades eminentemente orales y cuya existencia se rige aún en mucho por la oralidad ancestral, no resulta menos cierto que la escritura ya ingresó a ellas, y no únicamente por medio de la escuela, y que los propios indí-

24 El año 2004, la Reforma contaba únicamente con láminas acompañadas de guías para su uso, cassettes con canciones y compendio de literatura infantil en castellano, pero no se había aún elaborado los módulos de castellano como segunda lengua que estaban previstos en los planes iniciales que datan del año 1993. Para una revisión crítica de la opción seguida por la EIB de la Reforma en cuanto a la enseñanza del castellano como L2, consúltese López 2004b.

genas han encontrado formas de complementariedad entre lengua hablada y lengua escrita que es necesario aún desentrañar. Si a ello añadimos las diferencias que podrían existir entre campo y ciudad, resulta evidente que la cuestión de la escritura y su papel en la educación y en la vida social indígena constituye todavía un tema no suficientemente abordado. Obsérvese además las relaciones que se plantean entre escritura y valoración social y entre escritura e identidad, así como obviamente entre medio escrito y educación.

Para nosotros como padres de familia es una alegría que los niños puedan aprender [la lengua movima], porque es triste ver que cuando viene una persona nativa de Santa Ana y nos hable en idioma y no sepamos ninguno de la familia, ni los padres ni los hijos. (Casta Isita Florián, madre movima, Trinidad, 2003)

Antes de la Reforma Educativa algunos niños hablaban [el moxeño trinitario], algunos no hablaban pero ahora ya están hablando, *ya lo escriben y nosotros no lo escribimos*. Yo he visto que mis hijos ya lo escriben y ya lo hablan. (Elvira Semo Mosua, madre, moxeña trinitaria, 2003)

[La EIB tiene que avanzar más fuerte, ¿no? Si no avanza la EIB estaríamos tropezando con retroceder hacia atrás y no tener apoyo. Más bien tiene que avanzar, tiene que encontrar la meta que está trazada. *Uno que sepa escribir en aimara y castellano*, conozca su identidad, etc. Que conozca, por ejemplo, sus historias, sus conocimientos. (Natalio Triguero, padre, aimara, 2003, nuestro énfasis)

Con la educación bilingüe nos valoran un poco más a los campesinos y *me parece bien que los hijos aprendan a leer y escribir en las dos lenguas*. (Casiano Caro, miembro de junta escolar, quechua, 2003, nuestro énfasis)

Por su parte, la motivación de los niños para aprender a través de su propia lengua está relacionada tanto con la mayor facilidad en el aprendizaje cuanto con la edad y el grado cursado: a más pequeños la educación debe recurrir a la lengua indígena, para entender mejor y tener mayor dominio del tema tratado. Sin embargo, al igual que los padres y madres los niños y niñas también demandan el aprendizaje del castellano.

Si me gusta que me enseñe en mi lengua porque así entiendo más. Mi idioma es guaraní, me gusta que me hablen y enseñen en castellano porque también lo necesitamos ... (Yoselín Ignacio, alumna guaraní, 2003)

Kulturanchikta qallunchiktawan ñawpaqman apananchik tiyan, yuqallitusta, jatun kaspa yanapananchik tiyan, chanta kastillanutawan yachana tiyan.

Tenemos que llevar adelante nuestra cultura y nuestra lengua, siendo grandes tenemos que ayudar a los pequeños. Después castellano tenemos que aprender. (Juan Pablo Espino, alumno quechua, 2003)

Los docentes también destacan la importancia del uso de la lengua originaria en la enseñanza así como las repercusiones que ésta tiene en el aprendizaje, la comunicación en el aula y la participación de los niños y niñas, superando así las barreras comunicativas derivadas del uso en el aula de una lengua que los educandos aún no manejan. El tratamiento lingüístico, en varios casos, no sólo tiene que ver con el nivel de compromiso de los docentes, sino también con su formación y manejo de los enfoques, nociones y prácticas de EIB.

Yo pienso que todos los profesores que estamos aquí hemos hecho uso de las dos lenguas [en el aula] y así podíamos... logramos... comunicar con el niño con más confianza, [para que] sea más fluido la comunicación, ¿no?, también con la comunidad. (Docente de INS, aimara, 2003)

El quechua para mí es muy importante, puesto que los niños son quechua hablantes. Entonces, es un instrumento para facilitar la enseñanza en su mismo idioma y, para mi, es un instrumento que facilita mucho en la enseñanza ... me sirve para [la] comunicación en ... clases. (Teresa Burgoa, docente quechua, 2003)

En guaraní aprenden mejor, en cambio usando directamente el castellano se confunden, pero es importante enseñarles los dos idiomas, pero primero mejor en guaraní. (Elia Rojas, docente guaraní, 2003)

Los testimonios de las autoridades educativas oficiales entrevistadas reflejan que algunas de ellas no muestran compromiso con la EIB. Cuando se refieren a esta propuesta educativa, ellos hablan desde la distancia e incluso parecen ajenos a ella, desconocen la historia de la EIB en Bolivia y su estrecha relación con las demandas de organizaciones de base, como la CSUTCB. De igual forma, persiste una visión simplista sobre el proceso colonial y diglósico al que fueron sometidas las sociedades y lenguas indígenas. En cambio, cuando se trata de autoridades provenientes de procesos vinculados a la EIB sí se percibe una posición propositiva respecto de la modalidad y de su importancia para la construcción de una educación pertinente a la realidad pluricultural boliviana.

Nosotros venimos detectando que hay niños que [se] están olvidando ... la lengua materna y hemos visto que hay niños también que tienen problemas, dificultades de hablar el español, porque en el hogar, en la casa los

padres hablan la lengua materna. Entonces, hemos pedido a los profesores que seamos más flexibles en esta parte, porque no podemos tampoco ser muy tajantes y que hablen todos español, si la ley indica que los niños campesinos pueden expresarse en su propia lengua. (Luis Vaca Moibe, director distrital, Ascensión de Guarayos, 2003)

Yo pensaba que la EIB era un pedido de las bases, pero parece que no es así, más bien da la impresión que es una propuesta de afuera. ... La autoestima de la gente del campo está muy baja porque el quechua es la única lengua que hablan. Ellos sienten que se eleva su autoestima cuando empiezan a hablar la lengua dominante, ya que al hablar su lengua se sienten dominados. (Antonietta Méndez, directora del SEDUCA Cochabamba, 11.2003)

Sí, también fuimos viendo por qué nuestro abuelo, nuestro tío, dijeron que se haga educación bilingüe, por qué ellos decidieron hacer actos, por qué lo tradicional no servía y que había que mejorar la educación con sistema bilingüe. [La educación bilingüe] tiene que crecer día a día y buscando nuevos términos, en el mundo va apareciendo nueva tecnología, por tanto, la lengua tiene que inmediatamente crear la terminología apropiada. ... Los niños son creativos y ellos son ágiles para eso. (Lucila Aquino, directora de núcleo, guaraní, 10. 2003).

En cambio, las percepciones de las autoridades comunales y líderes indígenas muestran un alto grado de aceptación de la EIB. Uno de los efectos positivos de la EIB de la Reforma es la participación de las madres de familia en los quehaceres escolares de sus hijos, al igual que ocurrió, a menor escala, en la experiencia desarrollada por el ex PEIB (cf. Cap. III). El hecho que en la escuela las clases se desarrollen en lengua indígena permite a las madres comprender lo que ocurre con la educación escolar y ayudar a sus hijos en sus tareas. La participación de los padres y madres en la gestión educativa ha mantenido viva la demanda de una mejor aplicación de la EIB, especialmente en lo que hace al uso de la lengua originaria y del castellano, como cuando un presidente de junta escolar quechua dice: "Allillan kay EIB pero astawan ñawpaqman rimanta munani, qhichwapi kastillanupi yachachinanta munani". (Está bien la EIB pero quiero que vaya más adelante y quiero que se enseñe en quechua y en castellano.) (Eloterio Mamani 2003).

Yo estoy muy contenta que los maestros enseñen, para que ellos no sufran, pero aprenden porque les dan tareas y si no pueden me preguntan y yo les enseño. (Elvira Semo Mosua, miembro de junta escolar, moxeña trinitaria, 2003)

Soñaba que mis hijos tuvieran mejor educación de la que yo tuve cuando era niña, además, quería que tuviésemos educación en nuestro propio idioma, tomando en cuenta nuestras costumbres y tradiciones rescatando lo nuestro. (Delina Kumandiri, secretaria de junta escolar guaraní, 2003)

Como es natural, además de la adhesión a la lengua originaria se busca que los hijos e hijas se apropien del castellano, fundamentalmente para su uso en otros espacios y actividades fuera de la comunidad de origen. Es explícita la demanda de una enseñanza en dos lenguas. Nótese, sin embargo, la diferencia entre pobladores de tierras altas que priorizan el castellano, sugiriendo lo que podría ser un enfoque transicional de la originaria al castellano, mientras que los de tierras bajas ven más bien la necesidad de que los educandos manejen bien ambas lenguas, desde una perspectiva que busca afirmar la condición bilingüe de sus comunidades. Es necesario destacar que mientras los niños y niñas de tierras altas deben apropiarse del castellano en la escuela, los de tierras bajas lo aprendieron antes, tanto en sus casas como en sus comunidades.

Mayormente español porque es el idioma común para todos, eso es lo que se necesita... Igual también sería que enseñe el aimara, porque así aprenderían los chicos esto de nuestro idioma. (Angel Garfías, padre aimara, 2003)

Mayormente en español, como un complemento hay que manejar la lengua quechua. La cultura debe permanecer, tampoco olvidarlo por completo. Pero sí el español... es indispensable. (Daniel Salamanca, miembro de junta escolar, quechua, 11.2003)

En las dos lenguas, guaraní y castellano, porque nuestros hijos de alguna manera tendrán que salir a otros contextos dentro o fuera del país y allí les serán útiles los dos idiomas y porque también aprenderán más rápido. (Francisca Sánchez, madre, guaraní, 2003)

Es importantísimo [la lengua indígena] porque sino se pierde nuestro idioma. Es mucho mejor que sepa bien el castellano y sepa bien nuestro idioma, así refuerza para que no le cueste conversar con otras personas; es mucho mejor. Eso es lo más importante, que no se pierda nuestro idioma. (Casimiro Nosa, miembro de junta distrital, moxeño trinitario, 10.2003)

Aquí en Charagua, en este pueblo, [el] castellano tiene que ser su L1 y la L2 el guaraní de manera obligada, si es que estamos cumpliendo lo que nos manda la Ley de la Reforma Educativa. Pero al final no importa cuál va primero y cuál va después, lo que importa es que con eso consigamos una educación de calidad. Un niño bilingüe de verdad hablando el castellano y

guaraní perfectamente, además de ser formado de manera integral. Pero para eso tenemos que pensar en los formadores, en el docente. Se debe capacitar a este actor, como para forjar un producto que queremos. Los docentes tienen que ser gente estudiosa, que le gusta estudiar y no pensar que ya siendo profesional acaba su aprendizaje. (José Domingo Véliz, expresidente de la APG, 2003)

Como se puede apreciar, el testimonio que acabamos de presentar da cuenta de la importancia que el líder guaraní le asigna al bilingüismo como parte importante del desarrollo integral del educando indígena. Los puntos de partida podrían diferir y en centros poblados como aquel al cual él se refería, éste puede ser el castellano pero la meta seguiría siendo la misma: un bilingüismo equilibrado. El dirigente es consciente que para lograrlo es necesario trabajar arduamente en la formación de los docentes, la misma que debería ser permanente. En otros lugares de tierras bajas donde la lengua está en proceso de extinción, como en los pueblos moré, canichana y joaquujiniano, autoridades indígenas, padres y madres de familia desean recuperar la lengua en la escuela, en algunos casos promoviendo nidos lingüísticos con ayuda de los pocos hablantes mayores que aún viven en las comunidades.

Pero, así como se evidencia una real preocupación por la lengua indígena, su enseñanza y uso, los asuntos relativos a la enseñanza y uso del castellano también provocan la reflexión de los entrevistados. Y es que el aprendizaje del castellano en la escuela es una demanda histórica y generalizada. Como se vio en el capítulo II, aprender a leer, escribir y hablar en castellano estuvo estrechamente ligado a la defensa de las tierras junto a la reivindicación de otros derechos, como en la región aimara. Posteriormente el aprendizaje de este idioma estuvo relacionado con la movilidad social y la migración de los pobladores del área rural hacia las ciudades o poblaciones intermedias. Actualmente, en la percepción de los padres y madres el castellano sirve para que sus hijos sigan estudiando, para que viajen a otros lugares y para que se les facilite realizar trámites en las oficinas. En general, se lo concibe como la lengua franca.

No obstante, y como lo destacáramos en el acápite anterior, la defensa del derecho a aprender castellano puede, en algunos casos, ir de la mano con la minusvaloración de la lengua propia, hecho que se observa con mayor frecuencia entre pobladores aimaras y quechuas, particularmente de aquellos pertenecientes a comunidades en las que predomina la lengua originaria en la cotidianidad. Percepciones como éstas resultan escasas tanto en la zona guaraní como en otras de tierras bajas, aunque cabe destacar los mayores niveles de bilingüismo que allí se han alcanzado.

En castellano nos conviene porque en eso [refiriéndose a la lengua originaria] parece más fracaso, porque siempre el niño para que vaya por lo menos a la ciudad tiene que aprender en castellano ya, por lo menos a escribir, hacer una carta. (Pedro Coloma, padre aimara 2003)

Piru mayurminti nanakaxa janiwa tantu munapkiti aymara yatichapa. Nanakaxa aymarätxa janiwa. Entonces el mismo aymara yatichasku, janiwa kastillanxa yatiqkiti [wawaxa]. Ukata jani munapkiti, janiwa munapkiti aymartxa, mijur que yatichaspa kastillanuta, palabra ispañulata yatiqaspa... Ukata liyinakaxa aymara yatichañapa pirmiraminti, siwuntu lugar recien yatichispa ispañula palawrata sapxarakiwa. Pero la mayoría de nosotros no queremos que enseñe aimara. Nosotros no queremos en aimara, entonces el mismo aimara está enseñando, el niño no está aprendiendo castellano. Por eso no queremos, no queremos en aimara, mejor sería que enseñe en castellano, que aprenda en la palabra española. Aunque las leyes señalan que primeramente debe enseñarse en aimara y en segundo lugar recién se debe enseñar en la palabra española. (Severo Choque, padre aimara, 2003)²⁵

Kastillanupuni istudyaq rinanpaqqa ah, mana chayta yachaspa ni maymanpis riyta, nitaq yaykuyta ayinqachu. El castellano siempre sirve para que vaya a estudiar, sin saber castellano no podrá ir, tampoco entrar en ningún lugar. (Bruna Huallpa, madre quechua, 2003)

La percepción de los niños y niñas al respecto revela un comportamiento parecido. Se evidencia un alto porcentaje de preferencia por el castellano, principalmente en los contextos donde los niños tienen como primera lengua el idioma originario y donde predomina su uso dentro de la familia y la comunidad. Sin embargo, si cotejamos estas opiniones con las vertidas acerca del aprendizaje de la lengua originaria, veremos que en rigor la mayoría de niños incluso de las zonas aimara y quechua se manifiestan a favor de un bilingüismo de idioma originario y castellano. Sólo un 4,0% de los niños aimara, guaraní y quechua opina en contra del aprendizaje del castellano. Por su parte, el caso de los niños de otras tierras bajas merece una mención especial en tanto provienen de áreas que, sí bien indígenas, en su mayoría se caracterizan por una retracción cada vez mayor de la lengua originaria.

25 Testimonio tomado de Arispe y otros 2004:63.

Cuadro 16
Nivel de acuerdo de niños y niñas sobre el aprendizaje del castellano en la escuela

Región sociolingüística	Sí		No		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aimara	310	95,1	16	4,9	326	100
Quechua	466	95,9	20	4,1	486	100
Guaraní	332	95,4	16	4,6	348	100
Otras tierras bajas	166	100,0	—	—	166	100
Total	1274	96,1	52	3,9	1326	100

Fuente: Encuesta Educativa a Niños y Niñas. PROEIB Andes, 2003.

Según los niños, el aprendizaje del castellano les sirve para poder responder cuando se les pregunta, para poder hablar con todas las personas y con el profesor, para migrar a otras ciudades y para seguir estudiando. Como lo precisamos líneas arriba, la demanda del castellano no significa el desplazamiento de la lengua originaria, pues en las expectativas de los niños está aprender ambas lenguas.

Quiero aprender en castellano porque de aquí puedo ir ya, puedo terminar en colegio, después puedo ir a la universidad, después el profesor me puede explicar en castellano. De aimara también, pero poco nomás porque nuestros papás no hablan perfectamente el castellano. (Celia Quispe, alumna aimara, 2003)

Me gusta que me hablen en castellano porque ahora no sé nada y no puedo hablar tampoco o no me hallo capaz. (Rafael Pando, alumno guaraní, 2003)

Tenemos que hablar y entender los dos idiomas para hablar a quien habla en castellano, en castellano y a quien habla en quechua, en quechua. (Marisabel Cisneros, alumna quechua 2003)

Incorporación de conocimientos locales en el currículo escolar

La Reforma plantea un tronco común curricular orientado al desarrollo de competencias básicas y universales, con vigencia en todo el país. El tronco común busca ser además de naturaleza intercultural y toma en cuenta la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, orientándose al desarrollo de competencias que posibiliten a los alumnos desempeñarse en la sociedad a partir del respeto de su identidad cultural y lingüística. A la par, están las ramas diversificadas que comprenden competencias y contenidos de pertinencia y relevancia local y regional en los que deberían incluirse conocimientos y valores propios.

Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y socio lingüística de cada departamento y municipio del país. (MECyD 1999:48)

En sus primeros diez años de puesta en vigencia, la Reforma se ha concentrado más en el tronco común, preparando planes y programas de estudio, materiales de aprendizaje, y capacitando maestros, que en las ramas diversificadas complementarias.

Esta es otra de las limitaciones que tienen los maestros, teóricamente sabemos que existe un tronco común nacional y que éste es el referente para el logro de las competencias, y a partir de éstas [competencias], tenemos las ramas diversificadas que son la adecuación a las diferentes geografías y regiones lingüísticas, pero lamentablemente los docentes no han comprendido bien lo que son las ramas diversificadas... Los docentes agarran los módulos y quieren desarrollar con los contenidos que tiene y no adecuan a su contexto. De todas maneras yo creo que respecto a la recuperación de algunos elementos culturales se han incorporado pero no en la medida que debía ser en sí. (Pedro Apala, excoordinador del PEIB, facilitador del programa de capacitación aimara y actual especialista del CEA, La Paz, 2003)

Los padres de familia y los docentes, al ser consultados sobre la posibilidad de incorporar los saberes indígenas en la escuela, en las cuatro regiones muestran una tendencia casi generalizada a favor. El 89% de padres y madres de familia y el 99% de docentes manifiestan su acuerdo con la incorporación de saberes y conocimientos de la cultura local y regional en los planes y programas de estudio de la escuela. El porcentaje más bajo se encuentra entre los quechuas (78%) que podría ser efecto del mayor contacto con el mercado y con las aspiraciones migratorias hacia las ciudades y centros intermedios. Por otro lado, también podría ser el reflejo de la poca cohesión sociocultural y política de las organizaciones de la región. La mayor adhesión se encuentra entre los guaraníes, producto tal vez del intenso proceso etno-político que ellos experimentaron en la primera parte de la década de los '90.

Desde la visión de los padres y madres de familia, los temas generales que se deberían incorporar a la escuela son: la producción agrícola y pecuaria, los usos y las costumbres en su sentido amplio, la historia local y regional y la medicina tradicional, entre otros. En los congresos pedagógicos promovidos por los CEPO, en el último trimestre del año 2003, cada una de las regiones sociolingüísticas en las que se realizó este estudio, la demanda por una educación productiva y por la inclusión de

competencias y contenidos ligados al trabajo de la tierra y a la relación educación-producción fue fuertemente reivindicada, siendo éste uno de los aspectos que, si bien formó parte de la propuesta curricular del PEIB, la Reforma no capitalizó.

De acuerdo con la información recogida, en la práctica no se ha avanzado mucho en la línea de las ramas diversificadas, ni desde la dimensión propositiva ni tampoco desde la práctica. A lo sumo se incorporan al currículo algunas manifestaciones culturales folclóricas como las danzas, costumbres y la vestimenta. La incorporación de saberes indígenas en el currículo escolar implícitamente significa profundizar los niveles de participación de los padres de familia en las actividades pedagógicas, así como también compartir roles con los maestros. Lo que los padres y madres reclaman es la recuperación escolar de conocimientos y saberes propios, entre los que se incluye la historia de sus pueblos. queda claro que no se busca que sus hijos sólo aprendan a leer y escribir sino que también recuperen lo propio.

Bueno tienen que aprender en la escuela, no sólo a leer, tienen que saber de nuestra cultura, de nuestra forma de vestir para que no se pierda. (Cirilo Vargas, padre quechua, 2003)

Nos gusta, porque más antes se estaban perdiendo las danzas, como los macheteros, los toritos, las moperitas. Antes en la escuela no se hacía, recién hace dos años que se ha hecho con fuerza. Y nos gustó mucho a los padres esas costumbres que hagan. (Ignacio Fabricano, padre moxeño trinitario, 2003)

Se debe aumentar como contenidos de enseñanza, aspectos referentes a la historia de nuestro pueblo, valores, consejos de los sabios, cuentos orales tradicionales, etc. Esto deberían enseñar los sabios ancianos. O también puede ser compartido entre los profesores y padres de familia. (Lina Villa, madre guaraní, 2003)

Yo quisiera que se enseñe de nuestros abuelos, qué revolución han hecho, cómo han vivido y todo eso. (Inocencio Ilari, padre aimara, 2003)

Cuadro 17
Nivel de acuerdo de los padres y madres de familia y docentes
sobre la incorporación de conocimientos locales a la escuela

Región sociolingüística	Padres y madres						Docentes					
	Sí		No		Total		Sí		No		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aimara	311	90,1	34	9,9	345	100	142	97,9	3	2,1	145	100
Quechua	362	78,0	102	22,0	464	100	129	98,5	2	1,5	131	100
Guaraní	338	98,8	4	1,2	342	100	96	99,0	1	1,0	97	100
Otras tierras bajas	145	92,4	12	7,6	157	100	75	100,0			75	100
Total	1156	88,4	152	11,6	1308	100	442	98,7	6	1,3	448	100

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia y Docentes. PROEIB Andes, 2003.

La tendencia casi generalizada de aceptación de la incorporación de conocimientos locales en el currículo, por parte de los docentes, podría deberse a la asimilación del discurso teórico sobre la EIB en su componente cultural. No obstante, al entrar en detalle sobre el tema, se detecta que los maestros y maestras prefieren incorporar contenidos referidos a valores tradicionales, como la reciprocidad y la solidaridad. También incorporan contenidos ligados a la cultura material (cerámica, tejidos, telares, tallado). Tanto padres de familia como docentes dan mayor importancia a expresiones artísticas como la danza, la música y el canto.

Es buena para recuperar nuestra cultura, porque ya lo estamos perdiendo lo que era antes y ahora en la vestimenta yo creo que se ha incrementado esto de la educación bilingüe. (Fresia Mamani, docente quechua, 2003)

Al igual que entre los padres de familia, en los docentes existe muy buena predisposición a incorporar los conocimientos locales en la escuela. Sin embargo, los docentes no poseen los elementos técnicos y metodológicos ni para diseñar ni tampoco para implementar un currículo que incorpore conocimientos locales.

Procesos de enseñanza y de aprendizaje

A casi una década de aplicación de la EIB en la educación formal, en el marco de la Reforma, encontramos que el 84% de los padres y el 96% de los niños están de acuerdo con las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores en el aula. Se observan algunas diferencias entre la región aimara que registra un 77% de aceptación, con relación al 89% en la región guaraní.

Cuadro 18
Nivel de acuerdo de los padres y madres de familia y niños y niñas
respecto a la forma de enseñanza

Región sociolingüística	Padres y madres						Docentes					
	Sí		No		Total		Sí		No		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aimara	267	77,4	78	22,6	345	100	320	95,5	15	4,5	335	100
Quechua	410	87,4	59	12,6	469	100	460	95,4	22	4,6	482	100
Guaraní	310	89,1	38	10,9	348	100	337	97,1	10	2,9	347	100
Otras tierras bajas	136	83,9	26	16,1	162	100	162	99,4	1	,6	163	100
Total	1123	84,8	201	15,2	1324	100	1279	96,4	48	3,6	1327	100

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia y Niños y Niñas. PROEIB Andes, 2003.

Los argumentos esgrimidos por padres y madres de familia reconocen el trabajo del profesor. “Con la Reforma Educativa los docentes están enseñando bien, están despertando en los niños el interés por el aprendizaje, los niños están aprendiendo mejor y los docentes están enseñando mediante los juegos”. Los testimonios dan cuenta de un cierto nivel de apropiación por parte de algunos padres y madres de familia respecto de las nuevas formas de enseñar que se implementan en la escuela, hecho que reflejaría un cambio con relación a la resistencia inicial que había entre la población respecto de una metodología activa.

Los espacios de enseñanza y aprendizaje ya no se limitan solamente al aula, sino que todos los espacios o contextos son motivos de aprendizaje y aprenden jugando. (Pascual Anca, miembro de la junta de núcleo guaraní, 2003).

Sí, hay cambios. Antes mi profesor no me explicaba bien, dicen los chicos. Ahora ya me explica bien, dicen. Por eso ya se me queda y estoy aprendiendo. Hay cambios no gran cosa, pero poquito a poco se ve lo que están aprendiendo los chicos. (Marcelino Chávez Mosua, moxeño trinitario, 10.2003)

Ya bueno, según mi persona y según las personas que he visto y que ellos han reclamado la educación era más antes; por ejemplo, le enseñaban con jalón de orejas, con un poco de castigo, les colgaba en el chanco. Había maltrato físico, ¿no? Hoy en día no tiene que ser [así], hay incluso... algunos juegos; por decir, hay algunos incentivos, es decir, de buena manera, ¿no? Entonces, hablando o dialogando en buena forma el profesor hacia el alumno. Entonces demostrando buenas costumbres y buena disciplina, me parece que así tiene que ser la educación en el tiempo. (Juan Carlos Vito, padre aimara, 2003)

Como dirigente con experiencia te digo que con la enseñanza en dos lenguas ha mejorado la educación para nuestros hijos, en las dos lenguas ya leen y escriben aunque de poco, pero están aprendiendo y el profesor enseña bien. (Esteban Vargas, dirigente quechua, 2003)

Para mí está funcionando bien, porque los niños están aprendiendo bien y los profesores están enseñando bien. (Tomás Tañera, padre guaraní, 2003)

Empero, el modelo pedagógico tradicional no sólo ha sido internalizado por los profesores, sino en muchos casos también forma parte del imaginario colectivo comunal sobre lo que debe hacerse en la escuela. Ello hace que se generen también manifestaciones de rechazo en algunos padres de familia, por el tiempo dedicado a la actividad, el juego, el paseo, así como también por lo que es percibido por muchos padres como la falta de respeto que demuestran los niños para con los adultos.

Que los niños empiezan a faltar el respeto a sus profesores y los mismos profesores motivan a que los niños les falten el respeto. (madre guaraní, 2003)

Ahora el profesor ya no enseña bien, sólo les lleva a hacer caminar, les lleva a jugar al río, yo quiero que en la escuela vayan a aprender a leer y escribir. (Candelaria Pachacopa, madre, quechua, 2003)

Con esto de la Reforma, a los alumnos no hay que sonar dice y los alumnos son unos mañudos. Ahora un alumno de segundo de secundaria se iguala con cuarto básico. Yo veo así porque mis hijos ayudantes nomás son. No leen bien si quiera. Nosotros quisiéramos que aprendan como antes; eso era mejor, había más respeto, más cumplimiento. Ahora ya no les interesa nada y que los profesores que mejoren más para orientar mejor. Ahora hacen trabajos, más tienen que buscar, pero los profesores ya no les indican como antes. [Antes] ellos sabían más y explicaban, ahora hay mucho desinterés, no ven si el alumno está avanzando. Algunos no más trabajan bien, los otros son nuevos y no son de aquí. (Inocencio Ilari, padre aimara, 2003)

Por su parte, la percepción de los niños respecto a las formas nuevas de interacción y enseñanza da cuenta de su conformidad, porque sus maestros explican bien, lo que para algunos significa que repiten cuando ellos no entienden, o que enseñan con calma, o los hacen jugar. También perciben cómo el maestro se adecúa a la condición lingüística de sus alumnos y cómo cambia de una lengua a otra según las circunstancias lo requieren.

Los más chicos entienden mejor que los más grandes. Son más vivos la verdad (se ríe). Los chiquititos entienden mejor, porque a ellos les expli-

can más hasta que aprenden bien. (Verónica Rivero, alumna moxeña trinitaria, 2003)

Me gusta aprender aprendiendo ... y me gusta aprender con mis compañeros y con mi profesor. (Maribel Cisneros, alumna quechua, 2003)

Cuando algunas chicas que no pueden hablar en castellano, en eso a ellas [el profesor les] enseña, [y les] hace entender de aimara, y algunos también hablan castellano, puro castellano, de castellano hace entender. Pero el profesor sabe hablar de los dos, aimara y castellano (Celia Quispe, alumna aimara, 2003).

Sin embargo, también existen percepciones contrarias. Varios niños indicaron que no les gusta el trato del profesor, por la persistencia de castigos, tanto físicos como psicológicos.

No son tan afectuosos, son aburridos, a veces se enoja y nos castiga a todo el curso. (Fidelia Pancho, alumna guaraní, 2003)

El profesor de lenguaje es malo, porque da tareas y nos castiga cuando no podemos. (Maribel Cisneros, alumna quechua, 2003)

Las autoridades comunales y líderes indígenas comparan lo que hoy ocurre en las aulas con el tipo de enseñanza recibida durante su escolarización. Unos hacen referencia a situaciones positivas, otros tienen observaciones al proceso metodológico y otros más se refieren a cómo debería ser la enseñanza en las escuelas. Las autoridades comunales y líderes indígenas que valoran el nuevo enfoque pedagógico y destacan el buen trato que se da a los niños y niñas, la disminución de castigos y de discriminación por lengua o apellido, y también se refieren a la mayor capacidad de participación que desarrollan los niños, así como al aprendizaje de la lectura en la propia lengua indígena.

Muy bien, les enseñan bien y no pegan, no hay discriminación y los tratan bien. (Cosme Kumandiri, capitán guaraní, 2003)

Son más participativos, se valoran y aportan en el cambio con sus compañeros. (Antonio Cuellar, padre guaraní, 2003)

A veces nosotros entregamos a nuestros hijos "nalga y todo". En caso de que no cumpla el niño lo castigaban. Eso es lo que pasaba; ahora no, gracias a la Reforma Educativa. (Basilio Nosa, sub-alcalde moxeño trinitario, 2003)

Kay Reformawan profesor allillantasina yachachisan, wawas astawan vivitos kanku, nitaq manchikunkuñachu, pitapis qapiq chimpaykullankuña. Con la Reforma Educativa, el profesor está trabajando bien, los niños son más despiertos y no tienen miedo, a cualquier persona se acercan a saludarles. (Mario Pachacopa, dirigente quechua, 2003)

Hay cambios, los niños que no estaban con la educación intercultural bilingüe no saben, no pueden escribir fácilmente aimara, ¿no ve? Los niños que estaban con esa educación intercultural bilingüe escriben todo, en eso hay cambio. (Severo Paucara, secretario general, aimara, 2003)

Como se sabe, el nuevo enfoque pedagógico promueve la contextualización y la diversificación de los contenidos, sobre la base de una participación activa de los alumnos. En ese marco, se generan actividades diversas en espacios no tradicionales y bajo dinámicas que implican trabajar en grupos, dialogar con los compañeros, y también juegos, movimientos, expresión corporal, música y danza. Esta nueva manera de educar es poco valorada por algunos padres y tutores, quienes consideran el juego como una mala inversión del tiempo escolar, además de que puede generar indisciplina y ruido en el aula.

Al lado de esta percepción, se encuentra lo que algunos padres conciben como “falta de respeto” para con los adultos. Por ejemplo, ellos consideran poco formativo que un niño o una niña dé un trato igualitario a un adulto ni que ellos hablen libremente o les hagan preguntas. Resulta obvio que los padres reaccionan a los cambios que se vienen operando en los niños y niñas a raíz de la pedagogía activa que se aplica con sus hijos. Tales cambios parecen estar yendo en contra de las concepciones educativas de algunos padres de familia, que quieren que la escuela reproduzca la autoridad tradicional del adulto que a menudo desconoce al niño como un interlocutor válido.

Sigue puqllanku chanta maqanakuyta munaq kasqanku wawasqa. Mana sumaq yachaqachkankuchu. Educación mal, mana respecto kanchu wawaspata. Sólo juegan y dicen que quieren pelear los niños. No están aprendiendo bien. Está mal la educación, en los niños no hay respeto. (Eloterio Mamani, miembro de junta escolar quechua, 2003)

Pero, así como hay reclamos también hay manifestaciones de satisfacción por el cambio observado, por lo “despiertos” que se les ve a los estudiantes. Esta fue la mayor razón, por ejemplo, por la cual los padres y madres de familia reconocían el valor de la EIB en el núcleo escolar de Morochata, en Cochabamba (cf. Machaca 2003). Y es que los alumnos van adquiriendo mayor autonomía, criticidad y libertad de expresarse.

El desarrollo de la autonomía y de la autoestima en los niños repercute positivamente en su aprendizaje. Algunos profesores así lo perciben.

Ellos claro se expresan mejor en el idioma quechua, ¿no? Son mas abiertos además están aprendiendo en las dos lenguas, por ejemplo, ya han mejorado bastante su lectura y escritura en ambas lenguas, primero en quechua y después en castellano y su comprensión en el idioma castellano. Además nosotros también hemos aprendido a escribir el quechua juntamente con ellos. (Yola Zuna, docente quechua, 2003)

Según los docentes el principal problema que enfrenta la Reforma Educativa y la EIB, en particular, es la falta de material didáctico en lengua originaria para los alumnos y los errores cometidos en la distribución de los mismos. Ellos afirman que: “tampoco podemos encontrar diccionarios y cuentos; tenemos únicamente los módulos que vienen en lengua originaria, pero tampoco es en todas las escuelas, en algunas escuelas seccionales han venido los módulos en aimara, nada que ver con la región quechua” (Javier Huarachi, Director quechua, 2003). La carencia de materiales se hace mucho más evidente en los ciclos segundo y tercero. Hasta finales del año escolar 2004 las escuelas no cuentan con módulos del segundo y tercer ciclo cuando el programa de transformación de la Reforma, que se inició en 1996, ya ha alcanzado hasta el tercer ciclo. Por esta razón los maestros se ven obligados a utilizar otros materiales que tienen poca o ninguna relación con el enfoque intercultural y con la lengua originaria de la región.

En el ciclo intermedio solamente se utiliza en castellano no en quechua porque no hay. En L2 estoy utilizando los libros de ABC que son de ediciones Don Bosco en castellano, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Matemáticas los cuatro. (Delia Nina, profesora quechua, 2003)

En otras unidades educativas se sigue utilizando los textos del exPEIB como los libros *Muju*, *Wara 1* y *Ararundai* para el primer año de estudios. Tal es el caso del núcleo de Tukma Baja de Mizque. “seguimos usando el texto *Muju* porque es un buen material para enseñar a leer en quechua” (Benito Gutiérrez, docente quechua, 2003). La carencia de material didáctico, textos y módulos, especialmente en lengua originaria, pero también en castellano como L2 es generalizado. Si bien se tienen textos y bibliografía en castellano esto no significa que sean guías de aprendizaje con metodología de segunda lengua. En general, existe una gran demanda de guías didácticas para los profesores.

Otra crítica referida al material educativo es producto de la política de normalización idiomática adoptada por la Reforma. Con relación a la forma escrita de las lenguas originarias los reclamos surgieron en torno a la distancia natural que se establece entre lengua hablada y lengua escrita y a lo que se percibe aún como la negación de las variantes regionales y locales de las lenguas originarias. Tal es el caso de lo que ocurrió en el núcleo educativo de Potolo, en Chuquisaca,²⁶ donde docentes y padres de familia rechazaron inicialmente los módulos en quechua por estar escritos en un quechua general y no en la variante regional. En el caso aimara también se escucharon críticas parecidas por las diferencias existentes producto de la variación entre el aimara de Oruro y el de La Paz y por las opciones tomadas en la normalización escrita de esta lengua (cf. Arnold, Yapita y otros 2000). Lo cierto es que la producción de materiales escritos en lengua indígena ha hecho aflorar dilemas técnicos y políticos propios de todo proceso de normalización lingüística, así como las discrepancias que surgen entre planificadores y usuarios de las lenguas indígenas. La resistencia ha ido cediendo paso en la medida en que los materiales se han ido difundiendo con una cobertura cada vez mayor.

Este hecho, sin embargo, debe ser seriamente tomado en cuenta pues, a diferencia de lo que ocurrió en el contexto del PEIB en ocasiones similares, en esta oportunidad ni se ofreció la información suficiente respecto de las decisiones adoptadas ni se tomaron en cuenta las percepciones de los hablantes, menos aún se los involucró en la toma de decisiones. Se olvidaron experiencias anteriores como aquellas que en este mismo país se vivieron a inicios de la década de los '80, cuando se oficializaron los alfabetos para las lenguas aimara y quechua, con una participación masiva de representantes de distintos sectores (cf. Cap. III), así como en la década de los '90, cuando se implantó la EIB en el territorio guaraní y se tomaron decisiones sobre la lengua guaraní con la participación amplia de quienes entonces se denominó como *los dueños de la lengua*: los mayores reconocidos socialmente como buenos hablantes (*Ibíd.*). De antecedentes exitosos como los mencionados, con el traslado de la responsabilidad a la Paz, a la sede del Ministerio de Educación, en el proceso de la implementación de la Reforma Educativa, la responsabilidad sobre la normalización idiomática y la elaboración lingüística de los idiomas aimara, guaraní y quechua, para que pudiesen cumplir el papel de

26 El núcleo de Potolo fue uno de los núcleos quechuas en los que se aplicó el PEIB.

lenguas de educación, se desplazó hacia técnicos hablantes de estas lenguas que desde el Ministerio tomaron decisiones sobre sus lenguas. Varios de ellos, sin embargo, fueron parte de los procesos participativos mencionados.

En el caso del Oriente y la Amazonía el proceso fue diferente. En primer lugar se impulsó la elaboración de los alfabetos de varias lenguas indígenas con apoyo de lingüistas internacionales pero en consulta y con participación de reconocidos hablantes de las lenguas en cuestión y de profesores que habían aprendido a escribir y producir textos en sus idiomas en el marco de los programas educativos del ILV. La construcción de los alfabetos y la producción de textos escritos en 18 de los 33 idiomas indígenas de tierras bajas fue acompañada por la formación de grupos seleccionados de hablantes en rudimentos básicos de lingüística descriptiva. Este proceso formó algunos técnicos indígenas locales, que junto a personas capacitadas por el diplomado de Puno, Perú, fueron a conformar los Centros de Producción de Materiales (CPM) promovidos inicialmente por el UNICEF y posteriormente por el PAEIB (cf. Sahonero 2003). Estos centros están generando una producción de materiales con mayor contacto de los "dueños de la lengua", lo que en cierto modo no sólo garantiza la calidad de la escritura, sino también la pertinencia cultural de los temas. Pese a este avance, los pueblos de tierras bajas han recibido muy pocos materiales escritos en sus lenguas. Desafortunadamente, frente a lo que los indígenas perciben como parte de la recuperación de la dignidad, algunos todavía insisten sólo en criterios de costo beneficio y consideran poco rentable producir textos escritos a costos elevados para pocos hablantes.

El material que tenemos es mínimo en la lengua originaria, pero el poco material que tenemos lo estamos utilizando y, además, son materiales que no son guías para el profesor, sino son textos que los utilizamos como textos no más... Nosotros nos basamos en ese material. En castellano tenemos nuestro material, pero es simplemente complemento para los alumnos, en español tenemos todo tipo de libros, tenemos una biblioteca incluso en castellano. (Héctor Cuna, docente quechua, 2003)

Afortunadamente, esta tendencia parece estarse revirtiendo con las acciones que en los años 2003 y 2004 ha desplegado el PAEIB. El año 2003 se publicaron 18 cartillas explicativas de los alfabetos para un número igual de lenguas de tierras bajas que fueron producidos entre los años 1993 y 1995. A estas cartillas se añade en el año 2004 la producción de libros de lectura en algunos de estos idiomas.

Capacitación docente

La capacitación docente es percibida por los padres de familia como un factor que contribuye a la mejor educación de sus hijos. Sin embargo, los padres son críticos con los cursos o talleres programados en días lectivos porque perjudican la formación de los alumnos, pues sus hijos quedan sin atención en las escuelas. Los dirigentes sindicales juzgan que las capacitaciones deben realizarse en épocas de vacaciones y al inicio de las actividades escolares, como se hacía en tiempos del PEIB.

En cuanto a los temas, consideran como prioridades un buen manejo del enfoque de la EIB y las metodologías de enseñanza de la lengua indígena y del castellano. En general, si bien existe demanda y apoyo para la mayor formación de los profesores, a la vez se constata que las capacitaciones no logran cambios substanciales en el desempeño de los docentes.

Algunos no están haciendo esa actividad, en vano estamos hablando de Reforma Educativa y intercultural bilingüe. [...] No hay capacitación para los profesores, [...] a finales de vacaciones están capacitando a los profesores para empezar... se van a estar olvidando. Yo creo que en inicio al empezar clases tienen que pasar curso de capacitación y punto e ir adelante con sus alumnos, enseñanza y aprendizaje. (David Umacaya, padre aimara, 2003)

Se necesita más talleres para profesores para que puedan aprender ellos, unos módulos, unas guías para ellos. (Ignacio Fabricano Mosua, junta escolar moxeño trinitario, 2003)

Aquí no están trabajando con eso del aimara, porque falta que los profesores sean más para eso, otros no saben hablar siquiera y cómo van a enseñar a los alumnos. (Sabina Cuarete, madre aimara, 2003)

Según la Educación Intercultural Bilingüe sería más capacitación para los profesores para que tengan una enseñanza más digna para nuestros hijos, porque a veces vemos profesores que no son bilingües, solamente manejan un idioma que es el castellano, ahí han tenido algunos problemas los profesores, quisiera que haya algunos cursos para que se capaciten los profesores. (Ramiro Cordel, miembro de junta distrital quechua, 2003)

Un 61% de los docentes de las cuatro regiones reconocen que recibieron algún tipo de capacitación en el enfoque de la EIB. Los docentes de la región quechua, con el 68%, son los que más se capacitaron con relación a las otras regiones (guaraní 66%, amazónica 60% y aimara 53%) (Ver Cuadro 14). La capacitación fue promovida por el Ministerio de Educación, Iglesias y ONG.

Cuadro 19
Capacitación que recibieron los docentes en EIB según regiones

Región sociolingüística	Sí		No		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aimara	76	53.1%	67	46.9%	143	100.0%
Quechua	88	68.2%	41	31.8%	129	100.0%
Guaraní	57	65.5%	30	34.5%	87	100.0%
Otras tierras bajas	47	60.3%	31	39.7%	78	100.0%
Total	268	61.3%	169	38.7%	437	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a docentes. PROEIB Andes, 2003.

Por su parte, son los mismos docentes en ejercicio quienes consideran que los cursos de capacitación no son suficientes para asumir el enfoque de EIB y que requieren de más formación. Los docentes demandan mayor conocimiento sobre el uso de los materiales entregados por la Reforma, en el manejo didáctico de las lenguas, ya sea como primera lengua o como segunda y tanto en lo tocante a la lengua originaria como al castellano. También sugieren que la capacitación no se reduzca a eventos aislados y poco metódicos. Se pide una formación permanente y más sistemática, que permita la aplicación inmediata, la acreditación y mejores ingresos ligados a la calidad del servicio.

Tiene que haber capacitación, orientación a los actores, o sea, a los profesores en el manejo de los módulos, y si no hay eso siempre van a estar guardados porque no entendemos. Pero para uno que entiende bien, en los módulos hay una manera de recreación, hay forma pues la creatividad del alumno porque ahí mismo está la expresión. Entonces yo creo que para que esos módulos no estén guardados. [Es] necesario formar y capacitar al actor mismo. (Emeterio Quispe, docente aimara, 2003)

Ni siquiera los asesores conocían bien cómo teníamos que llevar adelante la Reforma Educativa, no hubo muchas capacitaciones como fue en el PEIB. (Yovana Ayreyu, docente guaraní, 2003)

Capacitar a los docentes en educación bilingüe, mayor especialización en enseñanza de dos lenguas para que no hagan mezcla de códigos lingüísticos en el aula y manejen con perfección ambas lenguas. (Cosme Kumandiri, docente guaraní, 2003)

Más importantes para el maestro son los cursos de bilingüismo, no lo tenemos, no lo hemos tenido ningún curso, otras provincias lo han tenido. (Telma López, docente quechua de Ocurí. Potosí. 2003)

La capacitación docente también debería incidir sobre el plano actitudinal y de compromiso político de los maestros y maestras. Ellos deben descubrir en la EIB una herramienta para superar las condiciones coloniales que rigen la relación entre indígenas y no indígenas, así como una oportunidad para generar nuevas relaciones entre los bolivianos, de manera de construir nuevas visiones de sociedad y de país. No basta desarrollar talleres para propiciar la adopción de nuevos saberes ocupacionales, se requiere también una mayor actitud de cambio.

Esta rescatándose, está avanzando la conciencia, el rescate de nuestra identidad, de nuestros valores. A veces se está rescatando nuestra bolivianidad, nuestra nacionalidad, nuestra identidad porque nuestra identidad no está bien, nos cambiamos de apellido, tenemos vergüenza de nuestra piel, de que hablamos. [...] Blancos, morenos y mestizos tenemos que seguir avanzando. (Agustín Mamani, director INS aimara, 2003)

Participación social en educación

Los diversos actores educativos perciben que sus roles tradicionales en cuanto a la gestión educativa fueron modificados, para dar paso a un proceso de mayor corresponsabilidad por la educación y crecimiento integral de la niñez y juventud de sus comunidades. Particularmente, ellos perciben que una de las mayores transformaciones fue la organización y funcionamiento de las juntas escolares:

Antes no se tomaba en cuenta a los padres para nada. Se lo miraba al padre incapaz de hacerlo. El no tenía ni voz ni voto. Ahora sí tiene. Pero también ahora se está pasando. (Se ríe). Lo que hacía era acomodar la casa del profesor, que esté bien, que tenga todo. Ahora no sólo es eso, ahora se mete a la escuela, ve que problemas hay en el aula, ve que materiales tienen, ya no es sólo el profesor el que administra. Eso facilita las cosas, porque ya no hace el docente, lo hacen directamente los padres. Más antes era el docente que pedía, ahora ya no. Ese mecanismo ha servido, no al 100 % pero ha servido. [...] Ahora el docente no puede decir nada que ya lo están cambiando. (Se ríe.) A veces no conocen y dicen: 'Este no sirve, al año debe salirse, otro que venga.' En eso he visto que se han pasado. (Inocente Peña, docente, ex ILV- ex UNA-Puno, BHP, moxeño ignaciano, San Ignacio, 10.2003)

Sí, siempre aunque a veces los padres no están pero estamos las mamás para ir, escuchar y ver y trabajar en qué cosas hay que hacer. Siempre lo hemos hecho, porque tenemos esa obligación. Cuando hay que ir hasta los niños van a hacer limpieza en la escuela. Ahora estamos procurando hacer una exposición de fin de año, hacemos trabajitos que tenemos posibilidad

de hacer, de maderita o barro y también en la comida siempre hemos dado nuestro apoyo a los niños. (Casta Isita Florián, madre de familia movima, 10.2003)

La nueva relación que se construye en las unidades educativas entre los profesores y padres de familia, se replica a nivel distrital con otros actores de diferentes niveles, como son las autoridades y líderes indígenas, los directores distritales y los alcaldes. En ambos casos, esta nueva forma de gestión también influye en la deconstrucción y reconstrucción de relaciones entre instancias tradicionalmente regidas por criterios discriminadores e incluso de servidumbre. En el fondo, se trata de una reconfiguración de los espacios de poder. Estas nuevas prácticas de gestión se inscriben en formas igualmente novedosas de construir una sociedad y un Estado marcados por la diversidad sociocultural y lingüística. Ahora las normas están dadas, pero la transformación depende de la acción de los actores:

Como los pueblos indígenas nos hemos parado ya, como dicen, hay apoyo de las autoridades distritales. Antes no había eso; pensaban que los indígenas [estaban] acá y la educación allá; ahora están unidos. Nos costó mucho pero [lo] hemos logrado. Hemos invitado a la directora distrital, a los directores, a los talleres de aquí han venido. Por eso decimos que tenemos relaciones, pero solamente en San Ignacio de Moxos porque he visto que en otros pueblos casi ni tenemos relaciones con las autoridades. Ahora por ejemplo, *nosotros no tenemos mucha relación con la alcaldía, pero nosotros insistimos*. (Estanislao Muiba, PAEIB, Ex ILV, moxeño-ignaciano, San Ignacio, 10.2003) (nuestro énfasis)

Cambiar modelos de gestión educativa lleva su tiempo, requiere de capacitación y de un cambio de actitud de parte de todos. Varios directores distritales están cambiando las formas tradicionales de gestión, al parecer como efecto del plan de formación que desarrolla la Reforma, pero también por la posición y la mayor formación e información con la que hoy cuentan los dirigentes indígenas. Periódicamente los directores toman cursos de formación sobre el nuevo paradigma de gestión implícito en la EIB.

Estamos tratando de concientizar a los padres porque no conocen (de la gestión institucional y curricular). Nos están dando cursillos a los directores distritales y unidades para que también se pueda hacer la réplica, enseñarles a que puedan también dar su punto de vista, para regionalizar nuestro calendario, nuestro currículo, nuestros temarios, contenidos, etc. A nivel de la gestión institucional ha sido mucho mejor, están aprendiendo que la educación es de todos, eso es lo que he conseguido en ésta gestión. (Delicia Vaca, Directora Distrital, Santa Ana de Yacuma, movima, 10.2003)

Las juntas escolares y los comuneros están siendo, a su vez, capacitados por los CEPO. Los cuatro CEPO cuentan con un plan de formación sistemática a las juntas escolares, en el marco de la EIB y de la Reforma. Para desarrollar esta tarea, en las tierras bajas ellos coordinan con los secretarios de educación de las diversas organizaciones indígenas.

Nosotros tenemos los talleres de capacitación y eso es para velar por la buena educación. Ellos que nos apoyan fiscalizando, controlando, velando porque la educación marche en las comunidades. Ellos nos traspasan la información, algo que está sucediendo, que no se cumple, entonces nosotros desde este nivel hacemos que se dé cumplimiento a las normas administrativas desde las direcciones distritales. Ese es el trabajo que hacemos con las juntas. (María Teresa Limpias, directiva del CEAM, moxeña, 10.2003)

Asimismo, en alguna medida, los proyectos educativos generan una mayor conciencia y posibilidad de participación de todos los actores. Pese a los diseños participativos de los PEI, algunas personas aún consideran que los aspectos curriculares sólo le competen al Ministerio; en ese sentido hay que mejorar los instrumentos y la formación de los técnicos que promueven el diseño de los proyectos.

Los técnicos les dan apoyo a los profesores y también al director, pero aún los papás no apoyan en la elaboración de proyectos. La junta aún no ha visitado a la escuela para saber lo que le falta. (Anacleto Sumamí, Presidente del Comité Cívico, chiquitano, 10.2003)

En primer lugar tenemos el PEI que parte de un proyectito de la EIB que es un aporte de la municipalidad. El pilar fundamental es la educación y hay otras transversales como la economía de la comunidad, así despertaron las autoridades nacionales para implementar este proyecto en el ámbito nacional. En el tema de infraestructura está en darles mayor comodidad a los chicos y el tema de los procesos pedagógicos que depende más del Ministerio y Viceministerio de Educación, Director Distrital y de Núcleo. (Andes García, concejal chiquitano del Concejo Municipal de San Antonio de Lomerío, 10.2003)

Pese a los avances, los comuneros siguen reclamando una mayor participación, una mayor inversión en sus unidades educativas, generación de procesos educativos más contextualizados a su realidad local y al proceso nacional. En el imaginario colectivo de algunos dirigentes y comuneros, la educación aún está ligada a la formación para la defensa del territorio, el desarrollo de la autoestima y la dignidad, demandas que en parte no están siendo todavía asumidas en los objetivos de la EIB.

Tienen bastante relación con el territorio y la educación porque precisamente para tener un territorio donde uno va a permanecer y para que puedan educarse nuestros hijos dentro ese territorio un lugar donde ya nadie nos va a molestar. La relación de la educación con el territorio, para mantenernos ahí, tener un lugar donde cazar, ir a pescar, sacar todo lo que necesitamos, poder hacer nuestras casas, viviendas y en fin, todo es de nosotros, a nadie tenemos que pedirle. Entonces, para eso es el territorio que tenemos que cuidarlo entre todos, hombres y mujeres. (Marcelino Chávez, corregidor moxeño trinitario, 10.2003)

En las comunidades indígenas alejadas de los centros urbanos no se perciben los beneficios de la participación popular, ni siquiera en el ámbito de la infraestructura educativa, que suele ser lo más tangible: eso deseáramos, ha debido llegar algo a la comunidad pero no vemos nada de la participación popular. (Elvira Semo, moxeña trinitaria, miembro de junta escolar, 10.03)

Parece que los indígenas también van a aprender y ellos piensan [los carayana] que solamente se aprenden para ser pícaros. Nosotros aprendemos para defendernos, y ellos piensan que nosotros no entendemos, para eso nuestros hijos se educan para que puedan defenderse y hacer lo preciso de uno. (Marcelino Chávez, corregidor, moxeño trinitario, 10.2003)

En suma, en la percepción de los dirigentes indígenas, comuneros y algunos técnicos la participación es el puente entre la gestión institucional y la gestión curricular. La presencia de los padres, comuneros y juntas escolares en la definición de los objetivos y estrategias de los PROME, proyectos educativos y diseños de los currículos regionalizados es fundamental para que la acción educativa responda a las demandas y necesidades de cada población, sea ésta indígena o urbana.

En este marco, más del 83% de los padres y madres de familia entrevistados, el 89% de los niños y el 59% de los docentes de las cuatro regiones señalan conocer las actividades que la junta escolar de su comunidad realiza (cf. Cuadro 15).

Las actividades de las juntas escolares más conocidas por los padres y madres son las reuniones con los padres de familia, los profesores y el director; el control de la asistencia a profesores y los alumnos de la unidad educativa; y las tareas de mantenimiento y control de la infraestructura y equipamiento de la escuela. Las actividades que los dirigentes de las juntas escolares realizan se restringen al control administrativo y social, faltando aún que asuman también acciones relacionadas con la gestión pedagógica.

Antes se cumplía por cumplir, antes era un pongo más del profesor, como su peón. Ahora ya está avanzando algo porque realiza actividades más para la escuela, ... sobre todo trabajos como adobes, construcciones, trabajos agrícolas, ayuda en el servicio del desayuno escolar ... pero falta asumir en la práctica las funciones teóricas que dice la ley según la Reforma Educativa. (Norberto Castro, padre aimara, 2003)

Ahora podemos participar en sus reuniones, antes sólo nos mandaban. Ahora podemos vigilar la llegada de los profesores y los alumnos, pero necesitamos conocer más de las funciones que debemos cumplir. (Casiano Caro, miembro de junta escolar quechua, 2003)

Antes en las comunidades lo que había ... era el comité de padres de familia. Sólo se buscaba cuando se necesitaba un apoyo, algún trabajo comunal para la escuela. Una función de la Junta Escolar, como representante legal de los padres de familia, es definir los contenidos del proyecto en aula y ver su ejecución. Sin embargo, esto no está sucediendo porque nuestra organización recién está tomando el timón hace 8 meses. (Taller dirigentes COPNAG, Ascensión de Guarayos, 2003)

Incentivar la mayor participación de la comunidad en los procesos educativos apoyando el rescate de la cultura y tradiciones. Por ejemplo, que los ancianos participen ya que ellos son conocedores de la historia. (Padre guaraní, 2003)

Cuadro 20
Conocimiento de los padres y madres de familia, niños y niñas y docentes de las actividades de la Junta Escolar

Región	Padres y madres de familia					Niños y niñas					Docentes							
	Sí		No		Total	Sí		No		Total	Sí		No		Total			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Aimara	315	86,8	48	13,2	363	100	313	92,3	26	7,7	339	100	77	62,1	47	37,9	124	100
Quechua	403	84,3	75	15,7	478	100	420	87,9	58	12,1	478	100	72	55,4	58	44,6	130	100
Guaraní	295	89,1	36	10,9	331	100	319	91,4	30	8,6	349	100	49	57,0	37	43,0	86	100
Amazónica	101	61,6	63	38,4	164	100	127	80,9	30	19,1	157	100	45	62,5	27	37,5	72	100
Total	1114	83,4	222	16,6	1336	100	1179	89,1	144	10,9	1323	100	243	59,0	169	41,0	412	100

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, niños y Niñas y Docentes. PROEIB Andes, 2003

Los CEPO son conocidos sólo por el 22% del total de padres y madres de familia encuestados en las cuatro regiones sociolingüísticas. Donde realmente manifiestan conocerlos es en la región guaraní, con el 47%, a comparación de las otras regiones donde los conocen en un pro-

medio del 13%. Se puede suponer que esta sustancial diferencia está en la estructura orgánica de la APG, donde el consejo educativo es su brazo técnico en este campo. Y es que el CEPOG está fuertemente articulado a la APG, desde su fundación. En la zona andina, concretamente en las regiones aimara y quechua, los CEPO parecen más bien tener una identidad y autonomía que, incluso, les permite prescindir de las organizaciones indígenas y sindicales, tanto regionales como nacionales. En la región amazónica, por su parte, a pesar que el CEAM está más vinculado con los secretarios de educación de las diferentes organizaciones indígenas y no tanto con las juntas escolares, apenas un 10% de los encuestados conoce sobre sus actividades. Es necesario, no obstante, recalcar que los órganos de participación popular más cercanos a las comunidades y a los padres y madres de familia son las juntas escolares y de núcleo y no los CEPO, así como tampoco lo son ni el Consejo Departamental de Educación ni menos aún el Consejo Nacional de Educación. Son los CEPO, no obstante, los responsables de la capacitación de las juntas distritales y éstas, a su vez, de la preparación de los padres y madres de familia que integran las juntas escolares. En este contexto, es necesario destacar que “en las cuatro regiones, 21% de los padres y madres de familia [de las cuatro regiones estudiadas] en los últimos años, recibieron algún tipo de capacitación respecto a temas relacionados con la EIB” (Arispe y otros 2004:25).

Los niños son quienes más conocimiento tienen acerca de las actividades de la junta escolar. Desde la visión de los niños, las funciones que cumple la junta se centran en acciones institucionales y de servicio a la escuela. Los niños valoran los consejos que les dan, advierten el cuidado de la infraestructura, la preparación del desayuno escolar y las reuniones con el director y los profesores.

Las actividades de las juntas escolares, en cambio, son menos conocidas por los docentes, o al menos así lo manifiestan ellos. Estas opiniones deben ser analizadas a la luz del rechazo que la participación popular, en general, y el trabajo de las juntas escolares, en particular, generó entre el gremio docente, en la medida que los padres comenzaron a ejercer sus derechos al control y la vigilancia de la oferta educativa y del trabajo docente, particularmente en lo relacionado con el cumplimiento del calendario y del horario escolar.

Para varios docentes, la participación social en educación es todavía un tema delicado de abordar y de asimilar. Al referirse a las labores que deben cumplir las juntas escolares prefieren remitirse a aquellas, de naturaleza más restringida, que emanaban del Código de 1955. Según la versión de los profesores, las juntas participan en actividades poco significativas para la

gestión de la EIB, ya que ellos no participan en la planificación y en las decisiones concernientes al currículo. En algunos casos les delegan responsabilidades limitadas a la ayuda en la ejecución de lo planificado, ni siquiera tienen posibilidad de modificar algo, porque la responsabilidad última la toma el docente o la autoridad educativa correspondiente.

Las juntas escolares en cada unidad educativa tienen sus obligaciones y deberes, una de ellas es apoyar al profesor llevando documentos, trayendo documentos de la escuela y para la escuela y también trabajan en la escuela aportando con la mano de obra. (Héctor Cuna, docente quechua, 2003)

La junta controla si el profesor pasa clases, si llega. Antes se dedicaban a cuidar los bienes de la escuela nada más. Sólo vienen los viernes a controlar cómo está la escuela, [en lo curricular] la verdad no participan, más realizan actividades de socialización, campeonatos, ferias educativas, reuniones. (Salomé Fabián, docente aimara, 2003)

Por lo menos ya nos atienden cuando les solicitamos algo y cuando vamos a buscarlo en su trabajo, antes no nos atendían. Pero falta visitas más continuas. (Tomasa Tañera, docente guaraní, 2003)

No obstante, se encuentran algunas situaciones en las que los niveles de responsabilidad ascienden hacia el quinto nivel de la co-decisión (Gento 1992); es decir, algunos docentes o directores de unidades educativas asumen ciertas acciones para posibilitar una mayor participación a las juntas escolares en aspectos de decisión del quehacer de la escuela. En algunos casos existen niveles de coordinación entre la junta y los docentes para la planificación y la evaluación de la gestión educativa del año escolar.

Aquí la junta escolar es completamente activa, a principio de año se está con la situación de estar inmerso en lo que es la situación de planificación. Ahora lo que más bien se está interesando en cuanto a la evaluación institucional, la evaluación de los mismos niños que van a dejar el establecimiento, me refiero a los de quinto. (Julio Agudo, director aimara, 2003)

Junto con nosotros realizan las mismas actividades, participan en las decisiones que se tienen que tomar, trabajar para la escuela. Pero no participan en la elaboración de planes curriculares; a lo que he visto, no lo toman en cuenta. (Delia Nina, Profesora, quechua, 2003)

Antes no sabían nada, ahora saben y entienden para apoyar y coordinar con los profesores (Heriberto Ruiz, docente guaraní, 2003)

Realizan dos tipos de actividad. Yo creo que dentro de la escuela más que todo la supervisión a los profesores o si el profesor está asistiendo a clases o si hay que ayudarlo en algo. También participan en las evaluaciones que hacemos, incluso sugiriendo los temas que vamos a enseñar. En la parte administrativa supervisan que todo esté bien en la escuela y mantienen los materiales de forma adecuada. ... Las reuniones que realizamos a principios de años son organizadas por las juntas escolares, ahí los padres de familia participan. Y a través de las juntas escolares, por ejemplo, ahora vamos a realizar la evaluación de toda la gestión curricular: eso van a recoger las juntas escolares y eso van a hacer llegar al Director del Núcleo. (Marina Castro, docente quechua, 2003)

Por su parte, autoridades comunales muestran el doble trabajo que implica ser representante de una junta escolar ("ser junta") y a la vez ser comunero. En su opinión, la participación de las juntas se concentra mayoritariamente en actividades administrativas, como informar a los padres de familia y hacer cumplir los trabajos escolares, controlar la asistencia de los profesores y de los alumnos, además de velar por el mejoramiento y el cuidado de la infraestructura. No obstante, comparan su papel actual con la situación pre-reforma, viendo ahora ventajas para la comunidad.

La junta de auxilio escolar era más antes en las comunidades rurales; solamente eran, por decir, como unos mensajeros del profesor. Pero ahora con las juntas escolares tienen más capacidad de activar dentro la educación, pues ellos tienen la potestad de cambiar si un profesor no está trabajando bien, tienen la potestad de pedir su cambio de acuerdo al trabajo que ha realizado cada profesor. (Efraín Veizaga, miembro de junta escolar quechua, 2003)

Ahora vienen a la escuela a controlar cómo enseñan los profesores, y qué hace falta en la escuela. Ven a los niños cómo están avanzando, cuántos niños faltan, cómo trabajan el profesor y el director. (Verónica Barrientos, dirigente comunal guaraní, 2003)

Ayudar en el servicio de desayuno escolar, hacer cumplir el trabajo comunal, falta en la práctica las funciones teóricas que dice la Ley. Antes se cumplía por cumplir, antes era un pongo más del profesor, como su peón, ahora ya está avanzando algo, como actividades más para la escuela, pero falta asumir el cargo mismo según la Reforma. (Norberto Castro, líder aimara, 2003)

Como junta escolar hacemos reuniones y vamos al control de los profesores y también poder estar cerca más en la educación de nuestros hijos. Ante-

riormente las juntas escolares casi no estaban tan involucradas en la educación, ahora con la reforma educativa el padre tiene que estar más involucrado en la educación de sus hijos para poder coadyuvar en cuanto a la educación de los alumnos. (Efraín Veizaga, miembro de junta escolar quechua, 2003)

Son los de la junta y sus autoridades quienes planifican y solucionan los problemas y necesidades de la gestión educativa. Los maestros respetan a las autoridades originarias de la comunidad, ya no es como antes que les gritaban a los de la junta. Ahora ellos tienen que pedir la palabra si quieren hablar y opinar; y si es bueno su aporte se lo toman en cuenta y si no se lo desecha. Así que ya son buscados y ya no son maltratados y mandados. (Florentino Ramos, mburuvicha guaraní, 2003)

La junta escolar no solamente hace los trabajos en bien del maestro, ver los maestros si trabajan o no trabajan, si están enseñando a los hijos o no. Debemos ver la enseñanza, ver si el maestro ha cumplido en enseñar a nuestros hijos. (Elvira Semo Mosua, junta escolar moxeña trinitaria, 2003)

Las autoridades educativas oficiales también reconocen el avance que el país experimenta en materia de participación popular en la educación y destacan el papel que cumplen los padres y madres de familia, fundamentalmente, en la dimensión institucional administrativa. Al respecto destacan cómo cede gradualmente la oposición de los maestros y directores a una gestión educativa más democrática y cuán importante es una buena coordinación con los organismos de participación social, sobre la base del respeto por los padres y madres de familia y sus opiniones. Desde su punto de vista, esta coordinación se ve facilitada por el uso que ahora hacen los maestros y maestras de la lengua que comparten con los padres.

Si, se nota el cambio porque los padres ya ven que pueden opinar en la gestión escolar y son los directos evaluadores del desarrollo escolar y del propio desempeño del maestro. De la misma manera en los profesores se observan cambios, hasta en aquellos maestros antiguos que tenían un rechazo total. El secreto es que se incorporen al trabajo sin tomar en cuenta el cargo, no actuar ante ellos como autoridad, coordinar trabajos; sobre todo relacionarse con ellos. ... La ventaja es que ya se maneja la lengua, y uno actúa de igual a igual con ellos sea en las reuniones o en los talleres que se organizan desde la dirección de unidad. (Lucila Aquino, directora guaraní, 2003)

Se está dando en la parte institucional, en lo curricular muy poco ... participan. Yo creo que es por falta de conocimiento. En la planificación no participan los papás, directamente no quieren opinar y dicen si no conocemos, no podemos hacer nada más y su función de ellos, a lo que más se abocan, es el

control social, como el control del maestro, de la parte de infraestructura, hacer algunos trabajos para la escuela, el recojo de alimento, control de asistencia de los niños, de los maestros todo eso. No participan en lo curricular. (Jaime Rocha, director distrital Chimoré. 10.2003)

En síntesis todavía falta trabajar en procura de lograr una participación real y en procesos de decisión del quehacer educativo de la unidad, núcleo y distrito educativo, porque “mientras las comunidades y [sus autoridades] no participen de decisiones en la planificación educativa no se puede hablar de una participación verdadera, efectiva y dinámica” (Mandepora 2001:103). Estando sólo en los prolegómenos de un cambio de prácticas asimétricas que surgieron al albor de la Revolución del 52 y que tuvieron una sedimentación de casi cincuenta años, cabe preguntarse si no se trata simplemente de una cuestión de tiempo.

6. Acciones colaterales a favor de lo indígena y de la EIB

Los efectos de la nueva legislación y de la propia puesta en marcha de la Reforma, como se podría suponer, han trascendido el MINEDU y las otras dependencias estatales del sector. Diversas instituciones, algunas de las cuales trabajaban desde antes en el ámbito de la EIB, han emprendido acciones destinadas a fortalecer la aplicación de esta modalidad educativa o reforzar el papel que los representantes de los pueblos indígenas podrían jugar.

Otras dependencias estatales, luego de dada la Ley 1565, se involucraron en acciones relacionadas directa o indirectamente con la aplicación y el desarrollo de la EIB, entendida como modalidad que pone sobre el tapete la diversidad que caracteriza al país. Así, la entonces Subsecretaría de Asuntos Étnicos (SAE)²⁷, entre 1993 y 1995, llevó a cabo acciones, en coordinación con el sector educación y con la participación directa de organizaciones indígenas, para revisar y/o definir los alfabetos de hasta veinte de las lenguas indígenas habladas en las tierras bajas del país, de manera de abrir paso a la aplicación de la EIB entre los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía.²⁸ Por su parte, la Subsecretaría

27 La SAE fue parte de la Secretaría de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales que, a su vez, formó parte del Ministerio de Desarrollo Humano.

28 Años más tarde estos alfabetos fueron aprovechados por el PAEBI, base sobre la cual se construyeron cartillas explicativas para uso de docentes y hablantes de estas lenguas (cf. Sahonero 2003).

ría de Asuntos de Género (SAG), que luego devino en un viceministerio del Ministerio de Desarrollo Sostenible, también coordinó acciones con el sector educación para asegurar que el nuevo currículo de la Reforma incluyese contenidos relacionados con la problemática de la niña y la mujer y, en tal sentido, también abordó la problemática de la niña y la mujer indígena; desarrollando además propuestas teóricas destinadas a contribuir a una mejor comprensión del concepto de interculturalidad. Más recientemente, la Defensoría del Pueblo desarrolló, a través de los medios de comunicación masiva, una campaña nacional de lucha contra la discriminación y de sensibilización respecto de la diversidad que caracteriza al país.

A ellas se sumaron varias ONG e iglesias que desarrollaron acciones que se inscriben en el nuevo marco legal establecido por la Reforma, aunque es menester aclarar que varias de ellas se constituyeron a la vez en antecedentes de la misma. Así, por ejemplo, la CEE continuó trabajando en este campo, aún después de dada la Ley y hasta el año 2000 realizó acciones de formación docente a distancia con materiales educativos especialmente preparados para atender algunas de las necesidades de la EIB, particularmente en lo que atañe a la enseñanza de lenguas. Por su parte, Fe y Alegría continuó impulsando modalidades de gestión que involucraban a los padres y madres de familia; el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE) incursionó en el desarrollo de proyectos de investigación destinados a trabajar en el tema de la interculturalidad y de la aplicación de la Reforma en escuelas de áreas urbano-marginales de distintas ciudades del país (cf. Mengoa y otros).

A estas acciones se añaden otras destinadas a reforzar la educación en lengua propia o a fortalecer la participación indígena en la educación, algunas de las cuales se iniciaron antes de 1994 y otras después. Entre ellas destacan las de alfabetización de adultos en lengua originaria desarrolladas por PROCESO, con apoyo del UNICEF, en poblaciones chiquitanas y guarayas; los programas de alfabetización y/o educación de adultos en lengua originaria promovidos por AYNIKUSUN, en el norte de La Paz, o por Radio ACLO y UNICEF (cf. UNICEF 1998), Radio Pío XIII e IRFA-Cruz, en Chuquisaca, Cochabamba y la Provincia de Cordillera, respectivamente; el trabajo de apoyo a la formación de maestros comunitarios quechuas por el Centro de Comunicación y Desarrollo Andino de Cochabamba (CENDA); el apoyo del Centro de Desarrollo Agropecuarios (CEDEAGRO), de Cochabamba, a la formación de bachilleres mujeres quechuhablantes en Mizque para asumir la docencia en comunidades rurales; las tareas de recopilación y sistematización de la tradición oral aimara, así como de producción de audiovisuales bilin-

gües para el fortalecimiento intercultural que lleva cargo el Taller de Historia Oral Andina de La Paz (THOA), y el trabajo de apoyo a la APG que aún cumple el Teko-Guaraní, además de todas aquellas ONG que, por contrato con el Ministerio de Educación, han llevado a cabo diversos estudios para retroalimentar el proceso que tangencialmente abordan temas relacionados con la problemática indígena.

También se deben mencionar los estudios que el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), por solicitud del Ministerio y bajo contrato con el UNICEF, llevó a cabo en los ámbitos de la investigación sociolingüística y de la determinación de políticas interculturales tanto para el sector educación como para otros ámbitos de la vida pública boliviana (cf. Albó 1995a y 1999). Dos volúmenes que buscan operativizar los hallazgos de la sistematización de los datos censales de 1992 (cf. Albó 1995a) han sido publicados. El primero de 1996 tipifica la situación plurilingüe del país y, con base en ello, presentar objetivos y políticas generales tanto de interculturalidad como de bilingüismo (cf. Albó 1995a). El segundo libro busca aplicar estos principios generales al ámbito de la educación formal y a las acciones que se llevan a cabo desde el sector educación.

También es menester incluir en este recuento el esfuerzo de algunos de los periódicos del país por contribuir al proceso de Reforma Educativa produciendo un suplemento en aimara, guaraní y quechua de difusión nacional. Primero fue el periódico *Presencia*,²⁹ y algunos meses luego de su cierre el diario *La Prensa* asumió la publicación semanal del suplemento, por encargo de los CEPO. Este suplemento es elaborado por un equipo de redactores versados en la producción de textos en lenguas originarias quienes hacen uso de estos idiomas para transmitir noticias de índole diversa, incluidas notas de actualidad, hecho que contribuye a sensibilizar a la sociedad nacional respecto de la posibilidad de utilizar los idiomas indígenas más allá de sus usuales ámbitos y también para abordar temas relativos a lo nacional y global. El suplemento se suma a las acciones que desde hace varias décadas despliegan distintas estaciones radiales que difunden programas en aimara y quechua, fundamentalmente, entre las que cabe mencionar a Radio San Gabriel, de La Paz, Radio ACLO, de Sucre, Radio Pío XII y Radio Chiwalaqi de Cochabamba, entre otras radios populares articuladas a la red de ERBOL (Educación Radiofónica Boliviana), la misma que es a su vez socia de

29 Diario de circulación nacional de la Iglesia Católica interrumpido en el año 2000.

ALER (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica). Hay que anotar a este respecto que Bolivia cuenta con 676 estaciones de radio y 108 canales de televisión (69 en el área urbana y 39 en provincias) y 31 medios impresos entre diarios y revistas (cf. Grebe 2003).

Como se ha podido apreciar los avances en cuanto a la EIB en Bolivia son notorios e involucran tanto al Estado como a la sociedad civil, convocando además a la cooperación internacional. Diversos organismos multilaterales y bilaterales, así como ONG internacionales, apoyan los esfuerzos que en el país se despliegan en el campo de la EIB. Entre ellos cabe destacar, en primer término, al conjunto de instituciones que apoyan el esfuerzo de Reforma Educativa, desde sus inicios en 1994-1995; a saber, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, el Gobierno del Reino de los Países Bajos, el Gobierno del Reino de Suecia y el Banco Alemán de Reconstrucción (KfW). A ellos se añaden otros socios como la Danish International Development Agency (DANIDA), que apoya la ejecución del PAEIB en las tierras bajas de Bolivia; la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), que coejecuta los proyectos PINSEIB y PROEIB Andes; la Cooperación Finlandesa que entre 2002 y 2004 financió acciones de EIB en lo referente a la elaboración de materiales de capacitación docente y de sensibilización en este campo, a través del Proyecto Tantanakuy³⁰, la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI), que financió la ejecución del PEIB y que desde entonces y hasta el

30 El Proyecto Tantanakuy se desarrolló por casi dos años y medio como producto de un acuerdo bilateral entre los gobiernos de Bolivia y Finlandia. Situado en el marco de la Reforma Educativa, y específicamente en el de la aplicación de la EIB en el país aunque ejecutado desde Cochabamba en alianza con el PROEIB Andes, este proyecto contribuyó a la consolidación de la EIB a través de acciones como: el desarrollo de módulos de capacitación para maestros en servicio en temas relativos a: las bases y los fundamentos de la EIB en Bolivia, la diversificación curricular, la participación social en educación, el trabajo en aulas multigrado y la operativización de la interculturalidad en el aula. En coordinación con los CEPO también produjo materiales diversos de sensibilización comunitaria en este campo, contribuyó al Fondo Común de Apoyo a los CEPO y al desarrollo de la Maestría en EIB (cf. www.proeibandes.org/tantanakuy). El proyecto se cerró a fines de agosto 2004, para dar pie a una nueva iniciativa, esta vez de carácter regional, que apoyará el desarrollo de la EIB en Bolivia, Ecuador y Perú. El Proyecto EIBAMZ será administrado por el UNICEF en un nuevo período de 6 años, a partir del año 2006, y comprende el desarrollo de actividades tendientes a fortalecer la EIB en cada uno de los países involucrados, a partir de las necesidades localmente detectadas.

año 2004 apoyó las acciones que el UNICEF lleva a cabo en este campo; el propio UNICEF, que con cargo a recursos propios apoya acciones tendientes a una EIB en la Amazonía y en territorio guaraní; y la ONG IBIS Dinamarca que apoya diversas acciones de formación de líderes indígenas y que también se ha involucrado en la formación docente en área guaraní.

Pese a todo este esfuerzo desplegado y a la importante alianza internacional para apoyar a Bolivia en la construcción de una educación más equitativa, queda aún mucho por hacer. La Reforma Educativa sólo ha logrado completar la escuela primaria, aun cuando le quede por delante concluir con la elaboración de materiales para el último ciclo de este nivel. También se debe avanzar en la educación secundaria y en la educación inicial, de forma de asegurar que ésta también refuerce el conocimiento que los niños traen de su lengua materna y continuar con la formación docente en EIB. También falta articular de mejor manera las acciones de alfabetización y de educación de adultos que se llevan a cabo desde el Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa, de manera que contribuyan al fortalecimiento de la EIB y para que ofrezcan la información que los padres y madres de familia reclaman tanto en lo que respecta a la EIB en general, como a la apropiación de la lengua escrita. Es promisorio que tanto la articulación requerida como el avance hacia el nivel de educación secundaria hayan sido considerados en la Estrategia Educativa 2005-2015 con la que el Ministerio de Educación busca llegar a acuerdos con los distintos sectores que componen el Consejo Nacional de Educación (CONED), en el Congreso Nacional de Educación a llevarse a cabo en el año 2006.

En algún momento, además, la nueva educación boliviana tendrá que hacer suyas las demandas de diversos sectores urbanos que quieren también beneficiarse de la EIB y aprender un idioma originario. Cuando esto ocurra, la ruptura con el pasado comenzará a consolidarse y, tal vez, Bolivia esté más cerca de la utopía de hacer de sus idiomas originarios un recurso valioso y rico para un desarrollo diferente y lograr que su sociedad aproveche creativamente su plurilingüismo.

El hecho que la EIB haya demostrado continuidad a través de varios gobiernos democráticos, nos permite afirmar que está cerca de convertirse en una política de Estado. A ello apunta, además, que en los eventos de Diálogo Nacional de 1997, 2000 y 2004 que reunieron al gobierno, los partidos de oposición y miembros de la sociedad civil, en la Mesa sobre Equidad plantearon la necesidad de una educación que respetase la diversidad étnica como factor para garantizar la equidad: "Debe concebirse la equidad étnica y de género como factor cualitativo determinante para garantizar que la educación no reproduzca inequidad". En

1997 se llegó al consenso de que: “La equidad étnica exige un enfoque intercultural no sólo en las regiones de mayor densidad originaria, sino en todo el país, incluidas las ciudades, las regiones y las zonas más castellanizadas. [...] dicho enfoque debe prevalecer en los medios de comunicación” (citado en Albó 1999b:29). En el mismo sentido, en el año 2000, en la elaboración de la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza (EBRP), se dejó sentada la necesidad de mejorar la calidad de la educación, reduciendo el analfabetismo, dotando de más ítemes a las escuelas rurales del país, incrementando la oferta de educación alternativa, ligada a procesos productivos, así como también mejorando la formación de los docentes bolivianos. También se consideró que era menester avanzar con la descentralización de la educación, sugiriéndose incluso su municipalización. En esa misma ocasión, se reconoció la persistencia en el país de la exclusión social relacionada con la discriminación étnica y de género, con barreras que limitan o impiden el ejercicio de los derechos ciudadanos, y con una participación todavía escasa en las decisiones colectivas. Finalmente es necesario destacar que en las mesas departamentales, consultas y encuestas realizadas en todo el país a lo largo de todo un año las demandas en cuanto a la educación ocupan el tercer lugar en las prioridades, después de la producción y la infraestructura vial (cf. Bolivia 2001c).

Por su parte, desde entonces y hasta hoy los indígenas, tanto de tierras bajas como de tierras altas, se han mantenido firmes respecto a la EIB y al papel que ésta debe jugar en la democratización del país y en la lucha continuada por hacer realidad los derechos que hoy las leyes nacionales les reconocen. Los miembros de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios y todas las organizaciones indígenas del país han sido reiteradamente tajantes al respecto. La EIB nunca fue vista como una concesión del Estado sino más bien como el producto de una lucha permanente por el reconocimiento, la visibilidad y, como las organizaciones indígenas mismas lo plantearan en la Marcha Indígena de 1991 (Contreras 1991), se trata de una lucha por la dignidad.

Como este capítulo ha intentado dar cuenta, mucha agua ha corrido bajo el puente desde que el Estado boliviano intentó asumir la responsabilidad de una educación con mayor calidad y pertinencia cultural y lingüística, hecho que fuera calificado como audacia por Albó y Anaya (2003). Como veremos más adelante, sin embargo, la conversión de la EIB en política de Estado supuso una mayor tecnificación y pedagogización, por cierto necesaria, pero también implicó en gran medida su paulatina despolitización, en tanto la participación popular fue entendida por algunos funcionarios como un quehacer más bien

ligado al ámbito local más que al nacional y más al espacio de la negociación sociopolítica que al técnico-pedagógico. Bajo tal comprensión, la participación popular fue confiada a las instancias ministeriales responsables de la gestión institucional del sistema, desligándola del quehacer más comprensivo e integral que tuvo a lo largo de la implementación del PEIB.

En unos casos, ello fue resultado de la confianza con la cual los propios líderes indígenas vieron cómo instancias estatales, antes insensibles frente a su realidad, hacían suyas propuestas emanadas del movimiento indígena y les daban formato escolar, hecho que significó una pérdida de liderazgo y también de vigilancia social (Cirilo Yerema, Silvia Chumira, Marcia Mandepora, comunicaciones personales, 2004). Esa misma confianza a partir del reconocimiento jurídico ganado significó un desplazamiento parcial del interés hacia otras dimensiones de la vida igualmente importantes, como la lucha por el territorio e incluso por la supervivencia, en un contexto económico desfavorable. Es decir, en muchos casos la batalla ganada en cuanto a la consagración legal de una reivindicación histórica del movimiento indígena boliviano, conllevó a que la dirigencia indígena bajase la guardia y a que dedicase sus esfuerzos a otras luchas aún por ganar.

En otros casos, este nuevo relacionamiento fue producto de la preocupación del Ministerio de Educación por implementar lo que la Ley preveía curricularmente en términos de interculturalidad y bilingüismo. Los funcionarios del Ministerio debieron dedicar la mayor parte del tiempo a la operativización de los nuevos postulados y principios de la Reforma en lo que la Ley reconocía como el Tronco Común Curricular; es decir, el currículo base o mínimo de carácter y alcance nacional que debía en sí mismo ser intercultural y posibilitar el desarrollo de la educación bilingüe. Como se sabe, además de ello, de conformidad con la propia Ley 1565 debieron darse los pasos encaminados hacia la definición y elaboración de las ramas diversificadas del currículo, las mismas que tenían que ponerse en práctica a través de las instancias descentralizadas del sistema educativo y con participación comunitaria y de entidades del nivel local. Hasta el año 2004, el Ministerio estuvo prácticamente dedicado al tronco común curricular y no pudo avanzar en lo relativo a las ramas diversificadas, hecho que generó reacciones en contra de los CEPO, particularmente de los quechuas que, por cuenta propia, avanzaron en definiciones en cuanto a la diversificación curricular.

En la práctica, la mayoría de las escuelas trabajan solamente con los módulos, que desarrollan las competencias del tronco común. El Ministerio de

Educación no ha diseñado una estructura operativa, ni una metodología concreta para la construcción de las ramas diversificada. Tampoco se ha conformado equipos técnicos en las Direcciones Distritales de Educación para la elaboración del currículo diversificado ... Los profesores desconocen la posibilidad de elaborar ramas diversificadas y tampoco saben cómo hacerlo. Los padres de familia ni las autoridades educativas tienen una comprensión cabal de la diversificación curricular. ... No se ha asignado presupuesto para la investigación de las necesidades de aprendizaje locales y/o regionales, que serían la fuente principal para la elaboración de las ramas diversificadas del currículo. (Por una educación indígena originaria, 2004: 28-29).

El retraso aludido también generó suspicacias por parte de diversas instancias de la sociedad civil y particularmente de algunas ONG que vieron cómo el Estado hacía suyas banderas que estas instituciones habían adoptado en oposición a la política gubernamental imperante. Que el Ministerio tardase en tomar medidas en cuanto a las ramas diversificadas corroboraba sus sospechas en cuanto a que lo único que interesaba era la implantación de un currículo nacional único; en esas críticas se perdía de vista el intento –logrado o no– por hacer de éste un currículo mínimo intercultural.³¹ Tal vez a ello se deba que desde que asumió el cargo, en febrero del 2004, la nueva Ministra de Educación y ex miembro del equipo técnico de la Reforma Educativa –María Soledad Quiroga– reiterara en sus presentaciones relativas al tema, la necesidad de avanzar en el camino de la diversificación curricular (Discurso ante el Seminario Internacional sobre la Formación Docente y la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, Julio 2004).

Para cumplir con las tareas priorizadas en el ámbito curricular, en la etapa inicial de implementación de los principios y postulados de la Ley (1994-1996), el Ministerio, si bien contrató profesionales indígenas de habla aimara, guaraní y quechua, incorporándolos a sus equipos técnicos responsables de la definición y operativización curricular, tareas que incluían la elaboración de los nuevos módulos de aprendizaje, descuidó la consulta con las organizaciones de base representativas de las tres comunidades lingüísticas con las cuales arrancó la Reforma. La falta de consulta del nuevo currículo y de los nuevos materiales educativos, dirigidos a los educandos indígenas, rompió con la práctica instituida en la ejecución del PEIB y la responsabilidad se desplazó de los representantes étnico-políticos indígenas a profesionales indígenas que, si bien tenían amplia experiencia en la ejecución del PEIB

31 La Estrategia Educativa 2005-2015 prevé poner énfasis en esta dimensión de la concreción curricular nacional.

así como en la interlocución con las organizaciones de base indígenas y originarias, debían responder a las necesidades y requerimientos de su empleador: el Estado.

Visto que los procesos referidos tuvieron lugar a partir de 1995 y que aún el Ministerio no había logrado cumplir con lo estipulado por la Ley en lo relativo a la organización de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, no hubo mayor reacción al respecto. Sin embargo, cuando estos órganos de participación popular fueron reconocidos oficialmente a fines de 1997, la voz de sus dirigentes comenzó a hacerse escuchar respecto a su derecho a participar también en el ámbito de diseño y desarrollo curricular. Hasta el cierre de este estudio no se había logrado avanzar en este sentido, pues a partir del año 2002 la elaboración de los materiales fue encomendada, por licitación, a distintas casas editoras del país y del extranjero. En resumen, en materia curricular, desde la reforma, la EIB sufrió un retroceso pues el poder en cuanto a definición curricular se trasladó de una suerte de modelo de co-gestión técnicos-líderes indígenas hacia un modelo de gestión exclusivamente estatal, aunque con participación de profesionales indígenas. Cabe al respecto preguntarse si lo ocurrido en Bolivia fue simple producto del apuro, del azar o casualidad, del farragoso camino en el que se involucró el equipo técnico curricular o más bien resultado de una decisión consciente de los curriculistas y autoridades del Ministerio. No debe al respecto olvidarse que el control político sobre un sistema educativo reside sobre todo en el ámbito curricular, en tanto es en ese espacio en el cual se debaten y definen la orientación y contenidos ideológicos de la educación.

Quien sabe si conscientes de ello, los CEPO insisten en la necesidad urgente de avanzar con la diversificación curricular. Como se ha mencionado, el Consejo Educativo de la Nación Quechua lleva hasta la fecha el liderazgo en este sentido (cf. Garcés y Guzmán 2003, Condori 2002). De hecho, la propuesta elaborada a lo largo del año 2004 por las 12 organizaciones que conforman el Bloque Indígena del Consejo Nacional de Educación presta particular importancia a tan medular aspecto, precisando que se debe “diseñar, elaborar e implementar currícula para cada pueblo indígena considerando sus respectivas cosmovisiones, lenguas, territorios, usos y costumbres y los calendarios agropecuarios, religiosos y festivos” (CONAMQ, CSUTCB, CIDOB y otros, 2004:78).

En gran medida la propuesta indígena busca mayor intervención e involucramiento indígena en la toma de decisiones en el sector, en el marco de la construcción de una nueva imagen de país plurinacional, pluricultural y plurilingüe. A partir de ello, la propuesta educativa indí-

gena propone un nuevo relacionamiento entre pueblos indígenas y Estado a través de un igualmente novel sistema educativo basado en sus cosmovisiones, en una gestión territorial autonómica y en sus propios sistemas de formación comunitaria, de manera de fortalecer y desarrollar sus valores, saberes y conocimientos (*Ibíd.*), precisiones que, como se puede apreciar, implican una profundización de los avances logrados a partir de la dación de la Ley 1565.

Cualificar y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe porque, al ser una conquista de los pueblos indígenas y originarios de Bolivia, se constituye en un instrumento de liberación que está contribuyendo a la construcción de un Estado y una sociedad incluyente, equitativa, democrática y con justicia socioeconómica. La interculturalidad y el bilingüismo, como principios fundamentales de la educación, tienen que aplicarse en todo el sistema educativo, y de igual modo, trascender a todos los ámbitos del Estado y la sociedad boliviana. (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004:78)

Cabe destacar que pronunciamientos como éste, *por una educación indígena y originaria*, fueron producto del desafío ante el cual se vieron los CEPO y las demás organizaciones indígenas del país, cuando a raíz de la convocatoria a un segundo congreso nacional de educación a realizarse en el 2005, surgieron voces diversas desde canteras igualmente disímiles que retomaban una fuerza supuestamente apagada que pretendía negar el avance indígena en el país y retornar a tiempos en los que la educación era sólo en castellano, cuando se pretendía ‘unificar’ el país bajo el discurso del mestizaje y la cholificación. Ante tal situación, las organizaciones indígenas retomaron el camino inaugurado en 1991 (cf. CSUTCB 1991) y junto con los CEPO construyeron una propuesta indígena de educación que busca rescatar el ideario sociopolítico de la EIB, como herramienta para democratizar el país y obligarlo a que, de una vez por todas, en la práctica y desde lo cotidiano, reconozca y acepte creativamente la diversidad que le es inherente y de la cual no puede ni debe escapar. Afortunadamente y como casi dos décadas atrás, los maestros rurales, también pioneros de la EIB en el país, los acompañan en ese cometido.

Aún con sus ambigüedades, por haber estado por primera vez en una ley de alcance nacional, la EIB dio un salto cualitativo en la década de los noventa. Las cosas han cambiado radicalmente en Bolivia. La lucha, sin embargo, continúa, y ahora debemos ir hacia la profundización de la EIB. Para ello tenemos que lograr que la EIB se incorpore a la nueva constitución. La propuesta educativa indígena va precisamente en esa dirección.

Walter Gutiérrez, Presidente del Consejo Educativo Aimara, 2005.

La EIB, aparte de ser una reivindicación indígena, es un derecho de los pueblos. Aprender en nuestra lengua es un derecho natural que nos corresponde. Creo que la lengua aparte de ser un patrimonio cultural es el instrumento vital que nos permitirá proyectarnos hacia el exterior, y por consiguiente alcanzar todos nuestros anhelos como nación indígena.

Amancio Vaca, Secretario General del Consejo Amazónico Multiétnico, 2005.

Hoy tenemos un bloque indígena con 12 organizaciones. Tenemos una propuesta discutida y consensuada ampliamente. Todos queremos mejorarla la EIB y profundizarla. Tenemos que mantenernos juntos hasta la Asamblea Constituyente, tenemos que cuidar esta unidad que nos ha costado mucho e ir más allá del Congreso Nacional de Educación. No basta que nuestra propuesta sea aprobada en el Congreso. Después del Congreso tenemos que seguir hasta que la Constituyente incluya la EIB como política de estado. Si no lo logramos, tendremos que esperar otros cien años más. Eso no lo podemos permitir.

Florencio Alarcón, Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua, 2005.

CAPÍTULO V

Nuevas iniciativas en la formación de recursos humanos para la EIB

Los maestros desconocen gran parte del pensamiento ideológico de los pueblos y lo manejan anecdóticamente, sin profundidad.

Froilán Condori, 2002:180.

Nosotros sabíamos que sin maestros formados ninguna reforma marcharía, menos una que incluyera un cambio tan grande como el que trae la EIB. Por eso creamos nuestro propio centro guaraní de formación docente. Al ministerio le costó entender la necesidad de este centro, pero al final nos dio nomás la razón.

Enrique Camargo, expresidente de la APG, 10.2003.

[Lo que se necesita] sería más capacitación para los profesores para que tengan una enseñanza más digna para nuestros hijos; porque a veces vemos profesores que no son bilingües, solamente manejan un idioma que es el castellano. Ahí han tenido algún problema, los profesores. Quisiera que haya algunos cursos para que se capaciten los profesores.

Ramiro Cordel, miembro de la junta distrital de Acasio, 11.2003.

Bueno, por eso le decía yo, nosotros necesitamos entender todavía cómo es la pedagogía intercultural. No estamos entendiendo todavía, estamos en proceso porque una cosa es la teoría y otra es la práctica, ¿no?

Agustín Mamani, director general, INS Caracollo, aimara, 10.2003.

Es lógico que toda Reforma o cambio del sistema educativo implique una reforma o cambio en el sistema de formación docente. La orientación y el espíritu del cambio en el sistema educativo, definen la orientación y el espíritu del cambio a ejecutarse en la formación docente. [...] Bolivia precisa de docentes de batalla, dispuestos y preparados para afrontar las durezas de la vida y la lucha de los obreros, de los campesinos y demás sectores mayoritarios a los que deben servir; no docentes de toga y birrete que busquen el cómodo refugio de las grandes ciudades y de los barrios residenciales.

José Quiroga, 1998: 108-109.

Como se ha puesto en evidencia a lo largo de este libro, uno de los principales problemas que tanto la EIB como la Reforma Educativa en general han tenido en su ejecución ha estado relacionado con el ámbito de la formación de recursos humanos. Los informes de evaluación de los distintos proyectos de EIB implementados en el país (cf. Cap. II) dan cuenta de lo difícil que resultaba poner en vigencia nuevas propuestas pedagógicas y lingüísticas con los maestros existentes. Este medular aspecto ha sido también destacado en comentarios y apreciaciones distintas hechas respecto de la puesta en vigencia de la EIB y también de la propia Reforma (Albó y Anaya 2004, Cárdenas 2004, Mendoza 1994), incluso desde aquellas canteras desde las cuales se pensaba que había que ir más lentamente o que el país no estaba todavía listo para un salto cualitativo de la magnitud anhelada por diversos sectores de la sociedad, y en particular por los líderes del movimiento indígena (Yapita 1994). Para paliar esa situación, los diversos proyectos ejecutados entre los '80 y '90 recurrieron a la capacitación del personal en servicio, sin necesariamente lograr los resultados esperados, en tanto, la implementación de la EIB exigía no sólo nuevas formas de enseñanza, sino, también y sobre todo, una nueva óptica respecto de lo subalterno y del saber y conocimiento que poseen las comunidades indígenas, al lado de igualmente renovadas relaciones con lenguas y culturas minorizadas como las indígenas, proceso que debería ir en paralelo a la relocalización del histórico papel aplastante del castellano en la sociedad boliviana.

La formación normalista de los docentes bolivianos, a menudo, resultaba poco permeable a los principios y estrategias que la EIB traía consigo, por la férrea e impermeable adopción de los postulados del homogeneizante Código de 1955 (cf. Luykx 1999), pese a las importantes reflexiones y esfuerzos de concientización para el cambio que llevaron a cabo notables educadores bolivianos e incluso varios líderes de la CONMERB a partir de 1982 (cf. Quiroga 1988). Otro factor que incidió negativamente en una transformación positiva de la formación docente fue el hecho que, en gran medida, las normales y la formación docente en general fueron vistas como ámbitos de formación ideológica del magisterio, no sólo en cuanto a la formación ciudadano-mestiza de los campesinos e indígenas que se convertían en maestros y maestras (Luykx 1999) sino también en cuanto a su identidad profesional, en tanto las normales constituían el espacio desde el cual debía consolidarse el sindicato docente. De ello se derivaba, de un lado, que sólo podían acceder a cargos de formadores de formadores en las normales, quienes eran normalistas; así como, de otro, que los egresados y graduados universitarios de ciencias de la educación sólo podían ingresar al sistema educa-

tivo en calidad de profesores sin título. Para ser maestros y maestras de aula no había otro camino que el paso por una escuela normal.

Esta situación se derivaba de la histórica separación existente entre universidades y escuelas normales en lo que hace a la formación de recursos humanos en el campo de la educación en Bolivia. El cambio en la legislación, con el advenimiento de la Reforma Educativa, no ha logrado aún superar esta situación y la oferta formativa universitaria en cuanto ciencias de la educación sigue distanciada del aula y anclada en referentes teóricos y con poca relación con lo que ocurre en las escuelas, sean éstas urbanas o rurales. Frente a ello, los ahora llamados Institutos Normales Superiores (INS) constituyen, salvo excepciones, el reducto principal de la formación de maestros y maestras de aula. Los cambios que han tenido lugar hasta la fecha, que determinaron la transferencia de la administración de los centros de formación docente a universidades han sido más formales que reales y más desde la esfera administrativa que desde la pedagógica. No obstante, en unos INS más que en otros, el contacto permanente con la universidad ha contribuido a motivar a los docentes a elevar sus niveles de formación, con la consecuente entrega de una formación de mejor calidad. Escasas son las universidades del país que cuestionan su papel como formadores de recursos humanos en educación, en los momentos que atraviesa el país de reflexión y cambios fundamentales resultantes de la emergencia indígena. Como veremos más adelante, si bien constituyen todavía medidas limitadas, los principales cambios en algunas de las universidades se han dado por medio de lo que se denominan licenciaturas especiales en EIB.

Desde los inicios de la preparación y de la llegada al aula de la Reforma Educativa fue constante la preocupación por la existencia limitada, en la calidad y la cantidad suficientes, de los recursos humanos requeridos. La situación se complicaba aún más cuando las universidades del país no formaban recursos humanos en algunas de las áreas en las cuales la Reforma requería trabajar, una de ellas, por ejemplo, fue la de la economía de la educación y otra la relacionada con el diseño y operación de sistemas de información educativa, ambas bases necesarias para la planificación de una transformación educativa de gran magnitud como la Reforma.¹

1 Tanto en un campo como en el otro, el PRE se constituyó en la única cantera de re-formación de nuevos jóvenes profesionales que hicieron de la Reforma su escuela. Fue gracias a ello que incluso, por ejemplo, economistas e ingenieros electrónicos se compenetraron por primera vez con los planteamientos del movimiento indígena y descubrieron las implicancias de la EIB

En el caso específico de la EIB, el país requería de muchos más profesionales especializados en distintos campos relacionados con el trabajo con y en comunidades indígenas de los que entonces existían en el país,² si es que la EIB debía expandirse en la dimensión que las organizaciones sociales demandaban.³ De hecho y como se destacara en los cuatro capítulos anteriores, entre los pocos profesionales existentes en los primeros años de implementación de la EIB de la Reforma en el país estaban los formados en lingüística y/o idiomas nativos en las universidades Mayor de San Andrés, de La Paz, Tomás Frías de Potosí y San Francisco Xavier de Sucre, así como los 75 profesionales bolivianos que se especializaron en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú. Pero incluso todos los mencionados, requerían de actualización profesional, particularmente en lo referido a la enseñanza de la lengua materna indígena y en lo tocante a la enseñanza del castellano como segunda lengua, dado que la Reforma optó por enfoques y metodologías que resultaban novedosos para los profesionales bolivianos, por marcar una ruptura con la tradición vigente de enseñanza de lenguas en la región.

Como se destacó en el capítulo anterior, esta situación conllevó a que desde la Reforma se tuviese que optar por la formación de recursos humanos, a la vez que el personal se abocaba a la implementación de lo planificado, tanto en lo que concierne a la EIB, en particular, como también a la educación monolingüe en castellano, en general. Una de las soluciones por las que se optó, en lo que respecta a la formación en servicio de los docentes de aula, fue la creación y puesta en vigencia del

y del reconocimiento y aceptación positiva de la diversidad. Tal es la situación que los CEPO han decidido, con autorización del Ministerio de Educación, abrir sus propios centros de formación de técnicos en lenguas y culturas originarias.

- 2 La academia boliviana tiene una tradición todavía corta de investigación y formación en áreas fundamentales para el campo, como son la antropología y la lingüística. En rigor, y a diferencia de lo que ocurre con la sociología, son escasos aún los antropólogos y lingüistas formados en Bolivia, en relación a las necesidades que el país experimenta en un momento de su historia en el cual se redefine la relación entre indígenas y no-indígenas o más bien entre pueblos indígenas y Estado.
- 3 Fue sobre todo debido a ello que, en el Plan de Expansión que nos tocó elaborar en el marco del ETARE, recomendásemos gradualidad en la expansión antes que generalización como el Ministerio de Educación intentó hacer a partir de 1995, quien sabe si confiados en la gran cantidad de maestros y maestras que sabían y hablaban un idioma originario o motivados por la necesidad política de mostrar resultados más rápidamente (cf. 1993b).

subsistema de Asesoría Pedagógica, en cuyos inicios en 1994 y 1995 requirió de un curso intensivo de alcance universitario de más de un semestre de duración (cf. MINEDU 2004b), y que estuvo dirigido a la formación de formadores, en tanto los asesores fueron concebidos como quienes debían capacitar a los docentes de base y brindarles asesoramiento in situ.⁴ Otra de las estrategias adoptadas fue la de incentivar la organización y funcionamiento de programas académicos universitarios especiales, a través de los cuales los docentes en servicio, con título profesional, pudiesen retomar estudios en una universidad para alcanzar el nivel de licenciatura; también y simultáneamente al diseño del currículo para la escuela primaria se incursionó en la transformación de los centros de formación docente en el país. La primera universidad en el país en ofrecer una licenciatura especial para maestros fue la de San Simón de Cochabamba, por convenio con el Ministerio de Educación ya en 1995, tarea en la que continúa hasta la fecha. También se optó por la creación de bachilleratos humanístico-pedagógicos que formasen maestros como parte de la educación secundaria para, al menos, el primer ciclo de la escuela primaria, en la modalidad de EIB, para aquellas regiones distantes del país a las cuales un docente titulado difícilmente iba.

Dados los grandes cambios que experimentaba la educación boliviana, a raíz de la implantación de la Reforma, las necesidades eran de gran magnitud y, tal vez debido a ello, desde diversos sectores se dio inicio a variadas innovaciones en materia de formación profesional, fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva en el campo de la EIB. Además de ello, y como había ocurrido antes, estudiantes universitarios de disciplinas relacionadas con la EIB, como la lingüística, la antropología y las propias ciencias de la educación llevaron a cabo investigaciones sobre aspectos vinculados con la aplicación de la EIB. También desde el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) se estimularon propuestas de investigación que abordaban aspectos directamente relacionados con la EIB, entre ellos cabe mencionar los estudios de Arnold, Yapita y otros (2000), acerca de los módulos de aprendizaje en aimara y sobre la educación bilingüe y la apropiación de la lengua escrita por comunidades aimaras, en general; el estudio de Yapu, Torrico y otros (2003), sobre la formación docente y la EIB en un instituto normal superior de la zona andina, y el de Montellano, Clemente y Daza (2004) sobre la escritura del quechua en tres comunidades quechuahablantes

4 Casi mil asesores pedagógicos lograron ser formados en siete cursos universitarios específicamente diseñados para este fin (cf. MINEDU 2004).

de Chuquisaca. El CEBIAE es otra institución nacional que contribuyó con estudios y memorias de seminarios sobre aspectos vinculados con la EIB, entre los cuales es necesario destacar los de Mengoa y otros (2003) sobre el bilingüismo urbano, el funcionamiento de la Reforma y acerca de la interculturalidad y el bilingüismo.

A ello se suman las más de 30 tesis de maestría, elaboradas por estudiantes graduados del PROEIB Andes y un número mayor de tesis de licenciatura⁵, dan cuenta de la preocupación que la aplicación de la Reforma en general y de la EIB en particular promovió. Estas tesis llevaron a estudiantes de distintas universidades a diferentes puntos del país y en su desarrollo se dieron ocasiones de interacción entre investigadores universitarios y maestros y maestras que aplicaban la EIB en aula.

La puesta en marcha de la EIB en Bolivia también motivó el desarrollo de tesis en el exterior, como los trabajos doctorales de Patricia Biermayer (2001), para la Universidad de Cornell, sobre una experiencia de bachillerato humanístico pedagógico en Mizque, Cochabamba; de Susan Kalt (2001), de la Universidad de Harvard, sobre la adquisición del castellano por parte de niños quechua hablantes de comunidades rurales de Cochabamba y Chuquisaca; y de Bret Gustafson (2002), también de la Universidad de Harvard, sobre la educación bilingüe en territorio guaraní, como instrumento del avance del movimiento étnico-político guaraní. A ellos se han añadido entre 2003 y 2005 otros profesionales nacionales y extranjeros que llevan a cabo estudios doctorales y postdoctorales, quienes de un modo u otro abordan aspectos de la EIB en Bolivia.⁶

Todos estos estudios dan cuenta de que la educación en Bolivia está en un profundo proceso de cambio. En este contexto, la EIB también se

5 El PROEIB Andes, en el marco de una investigación sobre interculturalidad, ciudadanía y educación, lleva a cabo en todas las universidades públicas del país un catastro de las tesis de licenciatura o maestría elaboradas desde 1990 que giren en torno a aspectos relacionados con la EIB. Solamente la licenciatura en EIB de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba revisa ahora 40 tesis de licenciatura producidas por maestros y maestras que han realizados investigaciones en el ámbito de la interculturalidad y/o el bilingüismo.

6 Entre los trabajos de investigadores extranjeros se encuentran los de Solange Taylor, para la Universidad de Oxford, y de Zarela Paz, para el CIESAS de México, sobre diversas dimensiones del trabajo del PROEIB Andes; el de Sandra Loré para el Instituto de Altos Estudios sobre América Latina de la Universidad de Paris, acerca de la socialización de niños y niñas de comunidades rurales quechua hablantes; el de Onilda Sánchez, para la Universi-

modifica y reinventa, convocando el interés de la sociedad nacional en su conjunto, ya sea de quienes están a favor o en contra de ella, incluyendo a aquellos sectores a quienes por ahora esta modalidad no llega.

La formación de recursos humanos constituyó no sólo una necesidad para asegurar un mejor desarrollo de la EIB en el país, sino también un subproducto de la misma, pues las iniciativas que analizamos a continuación surgieron en el país, precisamente para responder al nuevo reto que la implementación de la EIB ofrecía. Las experiencias que describiremos abarcan distintos niveles y tipos de formación.

1. La formación de educadores para una educación comunitaria y de líderes indígenas para la participación popular en la educación

En la comunidad de Raqaypampa, de las alturas del valle de Mizque, en Cochabamba, entre 1987 y 1989, se desarrolló una experiencia educativa de características innovadoras que buscaba responder a las demandas y necesidades locales. Esta experiencia se inició con cursos de alfabetización bilingüe planteados desde el SENALEP (cf. Capítulo II); posteriormente, la ONG cochabambina CENDA apoyó programas de educación, que trascendían la alfabetización.⁷

La necesidad de una mayor educación llevó, en 1989, a la Subcentral de Raqaypampa a organizar a un grupo de jóvenes, denominados

dad de Campinas, Brasil, sobre la lectura y producción de textos en lenguas originas; el de Yolanda Jiménez, para la Universidad de Granada, España, sobre los avances de la interculturalidad de la EIB en Bolivia; y el de Giovanna Carranini, para la Universidad de Ginebra, sobre el trabajo de la sociedad civil en relación con la educación de jóvenes y adultos indígenas desde una perspectiva de EIB. Trabajos como éstos generan también espacios de formación para los profesionales bolivianos que trabajan con los investigadores extranjeros, así como además para los profesores con quienes ellos entran en contacto durante el trabajo de campo.

- 7 Los pobladores de Raqaypampa participaron del movimiento de escuelas clandestinas indígenas, referido en el capítulo II, y mantuvieron vínculos con altos dirigentes del movimiento indígena del norte de Potosí y del altiplano. Además, junto a Manuel Andia, "Qullqi Manuel", líder indígena de la comunidad de Laguna Grande, constituyeron un movimiento de resistencia a la hacienda. Los raqaypampeños, desde la Reforma Agraria de 1952 hasta aproximadamente los años '80 mantuvieron distancia con las autori-

yanapaqkuna o los que ayudan, responsables de organizar grupos de educación en diferentes comunidades y de promover la reflexión sobre la problemática social, cultural, económica y política del país. Por su parte, en la comunidad de Rumi Muqu, también perteneciente a la zona de Raqaypampa, después de fuertes cuestionamientos a la educación regular, su efecto contraproducente y poco efectivo en la enseñanza de la lectura y escritura y debido a la ruptura que generaba con la vida comunitaria y su sistema productivo, se gestó una experiencia de escuela campesina comunitaria, con maestros campesinos que recibían reconocimiento económico de la comunidad, bajo el sistema del *ayni*, y que trabajan según un calendario acorde con el ciclo agrícola. Esta experiencia se desarrolló por dos años, siendo posteriormente incorporada al sistema educativo regular, en el marco del PEIB, a partir de 1990.

A la luz de la Ley de Participación Popular de 1994, la comunidad ha avanzado, pero sin aún lograrlo, en sus demandas para conformar un municipio indígena en Raqaypampa, de forma tal de diferenciarse del pueblo de Mizque, controlado por mestizos, varios de los cuales estuvieron ligados al régimen feudal de la hacienda. Hoy constituyen un distrito municipal indígena, máxima concesión que hace la legislación boliviana en estos casos.

La reflexión incluyó la situación de la escuela campesina y su integración al sistema regular, la acreditación de la formación de los *yanapaqkuna* y, ante todo, la necesidad de formar recursos humanos para gestionar y dirigir el nuevo distrito municipal. La comunidad planteó como necesidades: una propuesta educativa campesina ligada al sistema productivo y que se ciñese al calendario agrícola (cf. Arratia 2001), la forestación, el control del territorio, el fortalecimiento de la organización y la misma municipalización de Raqaypampa.

En este marco general surgió la propuesta del Centro de Formación de las Comunidades de Altura (CEFOA), formulada por dirigentes comunitarios, técnicos de la federación campesina local y profesionales del CENDA (Garcés y Guzmán 2001:82). En la gestación y desarrollo del CEFOA han intervenido y participan la Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqay Pampa y el Consejo Regional Edu-

dades provinciales y con algunos proyectos de desarrollo, lo cual les permitió conservar su organización sociocultural y productiva, mantener la lengua y su vestimenta y una identidad étnica que los diferencia de otros pobladores de la provincia, fortalecida además por una organización sindical-política en torno a sus intereses de clase.

cativo de Alturas (cf. CENAQ 2003). Luego de sus primeros años de funcionamiento (1997-2001), el CEFOA pasó a la administración del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), aunque continúa recibiendo apoyo técnico del CENDA.

Por su estrecha relación con la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba, el CEFOA es visto como brazo técnico de la organización campesina, en lo que hace al conocimiento de las leyes y costumbres nacionales necesarias para reforzar el control comunal sobre la tierra y el territorio, respetando las normas y costumbres ancestrales e incorporando conocimientos provenientes de la sociedad envolvente. El CEFOA está en función y dependencia del instrumento político campesino-quechua de la zona (*op. cit.*:85).

El CEFOA busca formar educadores para atender el primer ciclo del nivel primario –primeros tres años de estudios de la educación formal–, en las 30 escuelas primarias de la región, de manera de resolver los problemas y desafíos que confronta allí la educación: “deserción de maestros interinos, incapacidad de los maestros criollos para entender la cultura local, [y] hacer del espacio escolar un terreno para la interculturalidad a través de los propios agentes comunitarios” (Garcés y Guzmán 2001:83). Este objetivo incluye la formulación e implementación del currículo diversificado previsto por la Reforma, así como su puesta en vigencia, a cargo de los educadores formados por el CEFOA. También pretende formar recursos humanos para “el diagnóstico, la planificación y la gestión del territorio comunitario, tomando en cuenta la disponibilidad de recursos municipales y los peligros de la politización que esta novedad implica” (*op. cit.*:84). Esta formación está orientada a la preparación de cuadros para el desarrollo comunitario.

Estos dos objetivos se articulan entre sí, en tanto se espera que el CEFOA contribuya además a reorientar las funciones de la escuela en general. Sobre estas bases y en tanto proyecto de la comunidad y de la organización campesina, el CEFOA convoca como principales facilitadores a ancianos de la comunidad, dirigentes campesinos y *yanapaqkuna* con experiencia. Su propuesta educativa es integral, intercultural y bilingüe y sus egresados deben comprometerse a servir a la comunidad y a la organización. Al parecer, en Raqaypamapa la organización campesina ejerce procesos de control sobre los recursos humanos formados en el CEFOA.⁸

El CEFOA busca una formación polivalente que permita al egresado no sólo trabajar como docente en el primer ciclo de la primaria sino

8 En la selección de los *yanapaqkuna* se evidencia el control organizativo y comunitario: los participantes deben ser casados y con tierra para garanti-

además apoyar en la gestión del futuro municipio. Por eso, se pensó que la preparación pedagógica fuera complementada con la formación en manejo y gestión de recursos y, sobre todo, con una noción de gestión territorial que respete las particularidades de las comunidades campesinas quechuas. Al mismo tiempo pretende contribuir a la construcción y validación de un currículo propio que satisfaga las necesidades de aprendizaje de las comunidades de altura de la región cochabambina (*op. cit.*:91).

En cuanto a la formación pedagógica de los estudiantes del CEFOA, ésta incluye las áreas de lenguaje y comunicación (expresión y creatividad, lengua castellana y lengua materna), ciencias de la vida (tierra y territorio y sistema productivo), matemática, tecnología, conocimiento práctico y educación (cf. CENAQ 2003).

La formación dura entre dos y cuatro años, dependiendo del nivel de escolaridad con el que ingresan los postulantes (Valentín Arispe, comunicación personal). Se desarrolla bajo una modalidad de trabajo semipresencial, con períodos anuales intensivos de tres meses que a la vez incluyen trabajo de campo, en sus mismas comunidades. Los cursos intensivos se ejecutan de acuerdo al calendario agrícola. Los períodos de trabajo intensivo son seguidos por encuentros mensuales que tienen el propósito de reforzar lo avanzado durante el período de trabajo intensivo. La metodología propugna generar procesos pedagógicos participativos y de interaprendizaje entre los miembros de la comunidad y con los técnicos de CENDA y otros invitados externos que apoyan este proceso, lo que implica, en cierta medida, desarrollar procesos pedagógicos interculturales.

En agosto 2002 egresó la primera promoción de 14 bachilleres y desde entonces está en curso una segunda promoción de 26 participantes entre hombres y mujeres (cf. CENAQ 2003).

En sus primeros años, el CENDA buscó la acreditación del Estado, en el marco de los bachilleratos pedagógicos. Al no lograrlo, y dados los requisitos del Ministerio⁹, suscribió un acuerdo con la Comisión

zar su permanencia en el lugar y disminuir el riesgo de que vean su formación como oportunidad individual para migrar; preferentemente deben tener experiencia como educadores comunitarios, poseer un mínimo de destrezas en lectura y escritura en quechua y en castellano, estar afiliados al sindicato de su comunidad y contar con el aval de éste. No se acepta postulantes que se presenten a título personal.

9 Estos se describen más adelante en este mismo capítulo, cuando nos referimos al bachillerato pedagógico.

Episcopal de Educación para lograr que el CEFOA pudiese funcionar como Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario (CETHA), al amparo de esta red de instituciones que impulsa la Iglesia Católica. Los CETHA cuenta ya con reconocimiento estatal y funcionan en distintas localidades del país (Garcés y Guzmán *op. cit.*), en varios casos con estudiantes indígenas de pueblos y lenguas distintas.

En general, el CENDA y el CEFOA han buscado aprovechar los espacios abiertos por la Reforma. Así, en sus inicios, se planteó realizar un curso de nivelación (1997) en las áreas curriculares establecidas por la Reforma: Lenguaje y Comunicación (en quechua y en castellano), Ciencias de la Vida (incluyendo el sistema productivo de la región y la reflexión sobre la temática tierra-territorio), Tecnología y Conocimientos Prácticos y Matemáticas.

El año 1998, para lograr la distritación de la zona, la comunidad tuvo que elaborar un Plan de Desarrollo para la Región, basado en un diagnóstico de necesidades y demandas. Entonces, los estudiantes del CEFOA, por mandato de la organización, participaron en el diagnóstico, colaborando con los dirigentes de las comunidades. La principal función del CEFOA en este autodiagnóstico fue definir e implementar la metodología de trabajo. Un segundo curso intensivo presencial, en 1999, estuvo referido a la elaboración de un plan de control territorial con tres sub-ejes de trabajo: saneamiento de tierras, propuesta educativa campesina y propuesta productiva. Finalmente, los encuentros del año 2000, estuvieron destinados a proporcionar herramientas para la elaboración del saneamiento de tierras como Tierra Comunitaria de Origen (TCO)¹⁰.

El CEFOA es más reconocido por organizaciones sindicales de otras comunidades del departamento de Cochabamba y por instancias de participación popular y de municipalización antes que por las dependencias del Ministerio de Educación, aunque es cierto que su mayor énfasis ha estado puesto en aspectos relativos a la gestación del distrito municipal indígena de Raqaypampa antes que a la preparación de educadores propiamente dicha. Por decisión de la comunidad, dos de los primeros egresados del CEFOA ingresaron a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón

10 La legislación vigente reconoce el derecho que tienen los pueblos indígenas a reivindicar el territorio ancestral, o al menos parte del mismo, bajo la forma y estatutos de una TCO de propiedad colectiva e inalienable. No todos los pueblos indígenas, sin embargo, han concluido sus trámites de reconocimiento como tierra comunitaria de origen.

el año 2004. No se sabe qué será del resto de los egresados del CEFOA ni tampoco si lograrán conseguir trabajo en las escuelas de la región. Tal vez la primera promoción no tenga problemas porque, de crearse el municipio indígena anhelado, algunos de ellos podrán trabajar allí. Pero dada su acreditación como técnicos agropecuarios y no como bachilleres pedagógicos, es poco probable que sean incorporados al sistema educativo. Tal vez a ello se deba que actualmente el CEFOA esté en proceso de reestructuración y de elaboración de su plan curricular en procura de dar respuesta permanente a los cambios y las necesidades que plantea la comunidad y la situación de la coyuntura sociopolítica del país.

Así como en el CEFOA la formación se dirige más a la gestión del gobierno local y la formación de liderazgos indígenas, en relación con la educación, en general, y con la EIB, en particular, las acciones que llevan a cabo los cuatro CEPO en el país también se dirigen a la formación de líderes locales y regionales capaces de hacer cumplir las disposiciones legales en materia de participación popular en la educación. Por una parte, estos cuatro órganos de participación social organizan periódicamente jornadas de capacitación para los directivos de las juntas escolares, de núcleo y distritales, de manera de que conozcan los derechos que la ley les otorga y de cualificar su intervención en el quehacer educativo escolar. Por otra parte, los mismos directivos de los CEPO han recibido capacitación, por parte del PINSEIB, del PROEIB Andes, del Proyecto Tantanakuy y de otras instituciones que apoyan su fortalecimiento, en áreas como la planificación y formulación de proyectos, el conocimiento de la legislación nacional e internacional en materia de derechos indígenas y derechos culturales y lingüísticos, metodologías y técnicas de educación popular, así como también en gestión educativa.

Esta formación no sólo contribuye al empoderamiento de los CEPO, sino que además los habilita para intervenir en distintas acciones de operación de la EIB en ámbitos diversos como: la participación en procesos de selección de autoridades educativas, la vigilancia del funcionamiento de los INS-EIB y la participación en consultas relativas a la formulación de políticas y estrategias educativas en general.

El año 2004 los CEPO decidieron la organización de una escuela de líderes y de cuatro institutos de lengua y cultura. La escuela de líderes comenzó a funcionar el año 2005 en alianza con el PROEIB Andes, a través del Programa de Formación de Líderes Indígenas en Gestión Educativa, acreditado por la Universidad Mayor de San Simón, a nivel de técnico medio. El programa, de dos años de duración y ejecutado a través de una modalidad semipresencial, comprendió una primera fase anual que giró en torno a las temáticas de territorialidad, intercultu-

ralidad y educación. Su segunda fase a llevarse a cabo en el año 2006 focalizará aspectos relativos a la EIB y a la gestión de este tipo de educación. 30 estudiantes de distintas localidades del país, incluidos representantes afrobolivianos, participaron de este primer curso que concluyó con la formulación de propuestas educativas específicas que cada estudiante deberá impulsar en sus comunidades de origen durante la segunda fase.¹¹ En su desarrollo, el curso permitió que todos los participantes conozcan y se compenetren con la realidad y problemática de al menos un escenario sociolingüístico y regional diferente al propio; así, los líderes quechuas en formación debieron realizar una pasantía en el Oriente y los orientales en El Alto, en colaboración con los miembros del CEPO aimara. La formación de los líderes indígenas enfatiza aquellas competencias y contenidos relacionados directamente con la gestión educativa y con el ejercicio de los derechos indígenas, en general, y, en particular, con aquellos relativos al campo educativo. Los actuales directivos de los CEPO buscan con ello formar nuevos cuadros capaces de continuar con el trabajo que ellos iniciaron en la defensa de los derechos educativos de los pueblos indígenas y originarios del país.

Por su parte, los institutos de lengua y cultura de los CEPO, que ya cuentan con una resolución ministerial específica dada en el año 2004, que autoriza su funcionamiento, se dirigen a la formación de jóvenes indígenas y originarios, hombres y mujeres, para que puedan asumir, en su condición de técnicos superiores, la gestión y conducción de procesos de fortalecimiento idiomático en los ámbitos de influencia de los cuatro CEPO. Así, por ejemplo, el Instituto de Lengua y Cultura Aimara estaría orientado a la consolidación de procesos en curso tendientes al fortalecimiento de la lengua aimara tanto a nivel oral como escrito, de manera de formar profesores que puedan enseñar aimara como lengua materna pero también como segunda lengua a los muchos jóvenes aimaras urbanos que hoy demandan este tipo de enseñanza en ciuda-

11 El Programa de Formación de Líderes Indígenas se inscribe además en el Proyecto de Interculturalidad, Ciudadanía y Educación, ejecutado en el marco de una red de universidades latinoamericanas, conformada por el Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social de México (CIESAS), a través de su subse en San Cristobal de las Casas, Chiapas, México; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN); la Universidad Mayor de San Simón, a través del PROEIB Andes; y la Pontificia Universidad Católica del Perú, institución que coordina el trabajo de la Red de Estudios Interculturales (RIDEI), a través de sus departamentos de Humanidades y de Ciencias Sociales.

des como El Alto y La Paz.¹² En cambio, la escuela del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico dirigirá sus esfuerzos más bien hacia la revitalización idiomática y es probable que en ese marco encauce la formación a la definición e implementación de medidas como los nidos lingüísticos, dada la necesidad de revertir el acelerado cambio idiomático que muchas de las comunidades de tierras bajas experimentan, asegurando que las nuevas generaciones *recuperen* el uso activo del idioma indígena patrimonial. De esta forma, con nuevos líderes indígenas y con técnicos en lengua y cultura formados los CEPO buscan consolidar su presencia y acción en el escenario educativo nacional, a la vez que contribuir cada vez más a la definición y puesta en vigencia de políticas educativa e idiomáticas de alcance nacional que contribuyan a la transformación de la democracia boliviana, de manera que el anhelo de la interculturalidad este cada día más próximo.¹³

Actualmente, otras instituciones también ofrecen formación para líderes comunitarios. Tal es el caso de las acciones de capacitación que promueve el UNICEF, en el marco del proyecto subregional PROANDES. Tales acciones están dirigidas a la capacitación periódica de educadores populares campesinos para la educación de adultos. Los *yuyay purichiq* quechuas del Norte de Potosí, Cochabamba y Chuquisaca –o *los que llevan el conocimiento*– son cerca de 700. Comenzaron desarrollando acciones de alfabetización de adultos, hasta constituirse en verdaderos movilizados del mejoramiento de la calidad de vida en un número igual de comunidades en las que el UNICEF apoya acciones de educación alternativa como parte de las de desarrollo local integrado.

También es necesario considerar el trabajo de la ONG Tinkuy que ofrece formación en derechos humanos con apoyo de una universidad finlandesa –la Abö Akademie– y con apoyo financiero de ese mismo país. La forma-

12 Las acciones desplegadas por la Reforma, y la importancia dada a la EIB, han generado demandas como éstas en diversas localidades del país. Una de las medidas que han motivado este interés es la exigencia de conocimiento y uso de un idioma originario para ingresar a un Instituto Normal Superior de EIB. Esto ha llevado también a que jóvenes hombres y mujeres reclamen a sus padres que no les hayan hablado en aimara en el hogar.

13 Las acciones de los cuatro CEPO se enmarcan en su Plan Estratégico Global 2001-2005 que es apoyado por un Fondo Común, conformado por la cooperación de los gobiernos de Holanda, Suecia, Alemania y Finlandia. A diciembre 2005, los cuatro CEPO iniciales, junto con los tres nuevos creados en el período 2003-2005 –el guarayo, el chiquitano y el moxeño, formulaban un nuevo plan *Finlandia*.

ción se ofrece a través de talleres periódicos a estudiantes que no necesariamente han cursado estudios secundarios. No obstante, esta experiencia espera convertirse en una universidad indígena. Una institución hermana de la boliviana existe en Ecuador, bajo el nombre de Universidad Kawsay, y dentro del mismo marco institucional de colaboración andino-nórdico. Un proyecto de ley ya aprobado en primera instancia en la Cámara de Diputados en el año 2004 crearía la Universidad Kawsay en Bolivia, extendiendo así el trabajo formativo de esta institución.

2. Los bachilleratos pedagógicos para la EIB

Los bachilleratos humanísticos con mención en pedagogía (BHP), más conocidos como bachilleratos pedagógicos, empezaron a funcionar, en cumplimiento de lo previsto en la Ley 1565, en el año 2001 en tres localidades: San Ignacio de Moxos, Riberalta y Ascensión de Guarayos, incorporándose posteriormente el bachillerato de Concepción. A estos cuatro se suma un número igual de experiencias en tierras altas, que se desarrollan en colegios secundarios de Mizque e Independencia, en Cochabamba, y Charazani, en La Paz.

Estos programas tienen su antecedente en una experiencia anterior del propio Ministerio de Educación que se remonta a 1994 y 1997, cuando en el espíritu de esta misma ley, y en coordinación con el programa de educación indígena que promovía la entonces Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales (SAEGG), se organizaron programas especiales de formación docente, a nivel de bachillerato, dirigidos a jóvenes y adultos indígenas, muchos de los cuales prestaban servicios como docentes interinos, sin necesariamente contar con secundaria completa. Estas iniciativas fueron respaldadas por las organizaciones indígenas, sobre todo de tierras bajas, las que vieron en el bachillerato una posibilidad para contar con maestros de sus propias comunidades y pueblos indígenas que pudiesen reemplazar a los maestros criollos monolingües hispano hablantes que no lograban responder ni a las necesidades de los alumnos ni tampoco a las expectativas de la comunidad. Por lo demás, las organizaciones indígenas buscaban maestros que se quedasen en la comunidad y que no desearan salir de ellas lo más rápidamente posible, como era el caso de los docentes hispano hablantes.¹⁴ Estos primeros bachi-

14 En muchos casos, los pobladores opinaban que la salida a un instituto normal superior, para formarse como docente, suponía un cierto nivel de desarraigo, aun cuando la formación estuviese dirigida a la EIB.

lteratos pedagógicos indígenas tuvieron luego problemas de acreditación, por no haber sido instalados en el contexto de un colegio secundario, como lo preveía la Ley 1565 y porque los jóvenes y adultos que ingresaron a estos bachilleratos que no necesariamente cumplían con los requisitos de ingreso a estos programas. No obstante más de 100 nuevos maestros indígenas comunitarios egresaron de las aulas de estos programas. Varios de ellos cursan hoy programas de educación de adultos en modalidades de secundaria acelerada, para completar los estudios de los que carecían al ingresar a los bachilleratos (Guzmán 2005).

El bachillerato pedagógico se instauró en el marco de lo que se pensaba generar como Sistema Tumichucua, que debería hoy funcionar en la localidad del mismo nombre, en las afueras de Riberalta, Beni, en el excentro de operaciones del ILV hasta 1985. En los albores de la Reforma, y a la luz de las nuevas políticas gubernamentales de corte multicultural, las organizaciones indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía suscribieron un acuerdo para, con apoyo del UNICEF, rehabilitar las instalaciones abandonadas por el ILV en 1985 y organizar allí un programa de formación que incluyese tanto la formación inicial como la formación permanente de maestros. Además de la preparación de maestros, este centro debía formar recursos humanos indígenas en distintos campos priorizados por las organizaciones indígenas y la SAEFG; entre los cuales se encontraba la capacitación a locutores de radio en lenguas indígenas, la preparación de jóvenes hablantes de lenguas indígenas como investigadores de sus lenguas y como elaboradores de textos escritos en ellas, así como también la formación de líderes indígenas. Tumichucua fue planteado como un proyecto multiétnico, pluricultural y multilingüe de gran envergadura que debía cobijar a todos los jóvenes indígenas en formación de todas las tierras bajas. A poco tiempo de su creación y de dictados los primeros cursos de capacitación de maestros de EIB, el proyecto debió ser abandonado por la distancia y el costo que suponía la movilización hasta Riberalta de jóvenes provenientes de distintos lugares del país, y en particular del Chaco. Las dificultades materiales del centro agudizaron esta situación (cf. Aramayo 1998), hecho que incidió en que los guaraníes pensasen en otras alternativas más viables para la profesionalización de sus nuevos cuadros, apostando inicialmente por la conversión de la normal existente en Charagua y/o por la creación de un centro propio y autónomo.

Además de estas experiencias de gestión gubernamental, surgidas desde el Ministerio de Educación con apoyo del ministerio responsable de asuntos indígenas, hubo otras de gestión local y a veces comunitaria, apoyadas por ONG, como el caso particular del CEFOA y del Centro de Capacitación de la Mujer Campesina de Mizque, Cochabamba, que re-

cibe asistencia técnica de la ONG CEDEAGRO y es dirigido por una congregación de religiosas. Este centro está orientado a la formación de maestras comunitarias quechuas.

Como en el caso del CEFOA, el centro de Mizque tampoco cumplía con los requerimientos de la Ley en lo concerniente a su ubicación como último tramo de la educación secundaria; tampoco recibía a jóvenes con los años de escolaridad formal que el sistema oficial exigía sino más bien a personas con escolaridad diversa, incluso a algunas que no habían concluido su escolaridad primaria. Sin embargo, la motivación de las participantes y la dedicación a tiempo completo y dedicación exclusiva de sus formadores lograron resultados notables, no sólo en lo que hace a su nivelación escolar¹⁵ y a su preparación como maestras capaces de atender a niños y niñas del primer ciclo de la educación primaria, sino también y sobre todo, por los niveles de autoestima alcanzados, que las llevaba con verdadero orgullo y soltura a hablar y a utilizar el quechua, su lengua materna, a revalorar su cultura y a portar su vestimenta tradicional con seguridad y dignidad, además claro está del manejo de las competencias básicas que todo maestro o maestra del primer tramo de la primaria posee (cf. Biermayr-Jenzano 2001). Se cumplía de esta manera lo postulado por Harris para el caso australiano (1990) quien afirma que un maestro indígena debe ser un sujeto lo suficientemente seguro de sí mismo y fuerte como para servir de referencia para un pueblo sojuzgado, como es el caso del pueblo quechua boliviano.

Recuérdese al respecto, que hasta antes de la Reforma las jóvenes indígenas eran obligadas a abandonar su atuendo tradicional e incluso a cortarse las trenzas para poder estudiar en una escuela normal. El caso de este bachillerato fue y es diferente pues no avergüenza ni amedrenta a sus estudiantes que se lo conozca como el *bachillerato de las cholitas*.

Luego de períodos iniciales de resistencia por parte de los pocos maestros y maestras profesionales que permanecían en las escuelas alejadas a las que eran destacadas, estas cholitas maestras supieron ganarse la confianza de la comunidad y de sus estudiantes. En tanto la actual legislación boliviana, pese a su carácter innegablemente innovador, no reconoce aún en la educación formal la acreditación de conocimientos previos, entre 1999 y el 2001, esta experiencia debió asimilarse al mode-

15 Dado que, a menudo, las jóvenes no contaban con estudios completos del nivel primario ni tampoco hablaban suficientemente el castellano, el centro proveía a las jóvenes de clases intensivas adicionales de nivelación, de manera de que en un tiempo más corto del usual pudiesen lograr los objetivos de la educación primaria y de los primeros grados de la secundaria.

lo de bachillerato humanístico-pedagógico planteado desde el Ministerio de Educación, y se reorientó “hacia la formación de jóvenes estudiantes de secundaria” (Albó y Anaya 2003:205).

También entre 1999 y 2001 los bachilleratos pedagógicos que emergieron en el contexto del abortado Sistema Tumichucua fueron reencauzados en el marco de la legislación vigente e insertos en colegios secundarios ya en funcionamiento, pasando a denominarse como bachilleratos humanístico-pedagógicos (BHP). El 2001 comienza a operar el BHP, en cuatro sedes en colegios secundarios públicos del país y se selecciona alumnos indígenas, en condición de becarios, en el marco del Programa Amazónico de EIB (PAEIB) que apoya DANIDA (Guzmán 2005).

De acuerdo a la propuesta curricular vigente del BHP, los primeros cursos, que en la práctica corresponden a un curso acelerado de 1° y 2° de secundaria, significan un período de nivelación para responder a las limitaciones y deficiencias en cuanto a la formación escolar de aquellos alumnos indígenas que provienen de centros educativos bastante alejados, de manera que a partir del 3° y 4° de secundaria se incorporen contenidos pedagógico-didácticos a la formación. Sin embargo, en el currículo todavía está ausente el enfoque de EIB y queda también pendiente el desarrollo de las lenguas originarias.

El diseño curricular para los BHP elaborado el año 2000 fue innovador para la época. Tuvo una intencionalidad de interculturalidad y bilingüismo, pero se convirtió en homogéneo. Se trataba de un currículo que podríamos calificar de aditivo, pues mantiene todas las materias clásicas de la secundaria, en la modalidad humanística, sumándole una materia pedagógica que debía incorporar lo didáctico, lo intercultural y lo bilingüe (*Ibid.*).

Si bien se trata de estudiantes indígenas que se forman como maestros para atender escuelas que trabajan bajo la modalidad de EIB, la formación que reciben no asegura que ellos estén en condiciones de aplicar la modalidad bilingüe (Albó 2002b). Esto resulta aún más preocupante en el caso de comunidades indígenas en las que la lengua ancestral está en proceso de retracción y donde las organizaciones indígenas y muchos de los padres esperan que la escuela “les devuelva la lengua que antes les arrebató”.

Los 4 BHP en actual funcionamiento en las tierras bajas reciben apoyo de DANIDA, en el marco del PAEIB.¹⁶ Este soporte se traduce en el

16 El PAEIB, además de apoyar los BHP, contribuye al funcionamiento de centros de producción de materiales en las tierras bajas así como también del Instituto Normal Superior del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOCB) con sede en Camiri

otorgamiento de becas a los estudiantes que cubren sus gastos de hospedaje y alimentación en la localidad en la que se ubica el bachillerato y hasta la cual ellos y ellas deben movilizarse desde sus lugares de origen. Las becas para estudiantes indígenas del Bachillerato Humanístico con mención en Pedagogía en San Ignacio de Moxos, Ascensión de Guarayos, Riberalta y Concepción, en la gestión 2003 alcanzaron a 147, tal como se muestra en el cuadro 21. Para el año 2005 los bachilleratos contaban con 158 becarios, de los cuales 77 (48,7%) manejaba en algún grado las lenguas patrimonial de su pueblo y 81 (51,2%) era monolingüe en castellano (Guzmán 2005).

Aún cuando hubo logros en el desarrollo de este componente del PAEBI, la gestión conjunta desarrollada entre el Ministerio y DANIDA tuvo sus dificultades, tanto administrativas como de gestión técnica. La administración centralizada del Ministerio desde La Paz tuvo problemas de desembolso oportuno, no sólo con los imprevistos, sino incluso con los desembolsos rutinarios planificados, tales como el pago de becas y honorarios, sufriendo un retraso hasta de seis meses, hecho más grave aún tratándose de becas de sostenimiento a jóvenes indígenas que se encontraban fuera de su comunidad de origen y lejos de los soportes comunitarios que hubiesen podido paliar la situación. También el apoyo en la transformación curricular tuvo limitaciones, pues el Ministerio no asignó la plaza docente para el taller en lengua nativa de la región, como es el caso del BHP de Concepción (cf. Trapnell 2003:5).

Cuadro 21
Matrícula 2003 del bachillerato humanístico pedagógico en tierras bajas

Distrito	Unidad Educativa	3° Secundaria			4° Secundaria			Subtotal
		Total	M	F	Total	M	F	
San Ignacio de Moxos	Sócrates Parada	14	8	6	22	18	4	36
Concepción	Miguel Castedo	15	8	7	42	31	11	57
Riberalta	Walter Alpire	28	24	4	—	—	—	28
Ascensión de Guarayos	José Barrero	19	14	5	7	7	—	26
TOTAL								147

Fuente: Informe de Rubén Arispe a UDC. 2003

NB. A esta matrícula se suman las de otros cuatro bachilleratos que operan en colegios secundarios de tierras altas.

El equipo técnico regional de tierras bajas tuvo también dificultades para supervisar el desarrollo de los BHP, por las distancias y la inaccesibilidad de algunas comunidades, particularmente en época de lluvias (noviembre-abril). Esta situación ocasionó que los equipos locales y re-

gionales y las sedes de los BHP tuvieran dificultades para comunicarse entre sí y con las instancias responsables del ámbito nacional de la ciudad de La Paz.

Este componente del PAEBI tropezó además con la falta de recursos humanos calificados en EIB para la formación de docentes en los BHP; y tal como lo puntualizó la evaluación externa, “los maestros de los bachilleratos fueron capacitados para la escuela secundaria y no fueron orientados hacia la formación de docentes o hacia la EIB” (Trapnell 2003: 5). En lo tocante al componente bilingüe, un estudio llevado a cabo el año 2004 estableció que sólo en una de las sedes (San Ignacio de Moxos) se trató de incorporar la enseñanza de la lengua indígena al BHP, “buscando ser consecuentes con los planteamientos de la EIB, que venían de la experiencia anterior de Tumichucua. En los demás bachilleratos la enseñanza de la lengua indígena se reducía a lo más a 10 minutos por clase, en los que, a manera de resumen, se elaboraba el vocabulario de la materia en cuestión” (Guzmán 2005).

Una de las condicionantes del trabajo en tierras bajas es la falta de formadores de maestros con el nivel académico y la experiencia requeridos. De hecho de los 36 docentes que trabajan en los BHP de tierras bajas, sólo 16% habla una lengua amazónica, 19% es hablante de quechua y un 63% conoce sólo el castellano. El 11% de los formadores de estos mismos BHP no tienen título docente (*Ibid.*). A este respecto, también conviene recordar que algunos pueblos de esta región no cuentan con personas con la escolaridad necesaria para cursar estudios superiores; mientras que en otras zonas y pueblos, si bien poseen ya bachilleres, su número es limitado, para que puedan ingresar a los INS y formarse como docentes; de igual forma, en algunos pueblos existen pocos candidatos con dos años de secundaria como para inscribirse a los BHP.

Los problemas que confrontan los bachilleratos humanístico-pedagógicos de tierras bajas son similares a aquellos que caracterizan a los que funcionan en tierras altas. No existen normas, con criterios lingüísticos y culturales, que favorezcan el ingreso de estudiantes¹⁷ y la designación de maestros a las escuelas de las comunidades indígenas y aún

17 Al 2005, el 60% de los estudiantes de los BHP de tierras bajas eran jóvenes castellano hablantes residentes en los pueblos sede de los bachilleratos. Sólo el 40% era indígena y provenía de comunidades rurales. Por la falta de normas que explícitamente y desde una óptica de discriminación positiva limitasen el ingreso a jóvenes indígenas, los BHP terminaron favoreciendo a población urbana de habla castellana (Guzmán *op. cit.*).

priman otros criterios. En el caso de tierras bajas, aún se favorece a maestros criollos hispanohablantes orientales o incluso a profesores de tierras altas antes que a los profesores indígenas de la región.

No se ha logrado tampoco resolver algunos de los problemas que muchos de los pueblos y comunidades indígenas confrontan, ya anotados y referidos al número insuficiente de candidatos con los que cuentan para acceder a los bachilleratos, aun cuando esto marque más la realidad de tierras bajas que de tierras altas. No se ha pensado aún en planes de complementación o de formación previa para *recuperar* a muchos jóvenes indígenas, hombres y mujeres, que no tuvieron la oportunidad de acceder a la secundaria en sus comunidades de origen. La revisión crítica de las experiencias llevadas a cabo con las *cholitas* de Mizque podría arrojar lecciones a este respecto.

Persiste también el problema que los egresados de los BHP no siempre son aceptados ni por los maestros con título de normalista, ni tampoco por los directores distritales ni menos aún por los gremios magisteriales. Se encuentran así en una situación precaria que aún no recibe una respuesta clara y contundente de las autoridades del sector. De los más de 500 egresados a la fecha, menos de la mitad prestaría hoy servicio como docentes (Albó y Anaya 2003).¹⁸ Por lo demás, dada la oposición que reciben de sus *colegas* maestros, se corre el riesgo de que estos nuevos educadores sean cooptados por el sistema aún vigente. Su respaldo, sin embargo, está en las organizaciones indígenas y en las propias comunidades que piden contar con más maestros comunitarios.

Otro de los problemas aún no resuelto es producto de la inexistencia de vínculos entre los BHP y los INSEIB. De hecho, mientras que los BHP dependen de la instancia responsable de secundaria en el Ministerio de Educación en La Paz y más directamente de las Direcciones Distritales de Educación, los INSEIB son coordinados desde la dirección de formación docente de manera centralizada. Si bien esto no debería ser óbice alguno para una articulación entre estos dos instrumentos de la formación docente, tampoco existen definiciones claras ni de política educativa ni en cuanto a planteamientos curriculares que establezcan las relaciones y nexos, tanto institucionales como curriculares que deberían necesariamente existir entre estos dos tipos de institución dedicados a la formación inicial de maestros para la EIB. Tal es la situación que, como se ha explicado líneas arriba, no se logra aún superar la falta de un programa de estudios claramente dirigido a la formación en EIB, que vaya

18 Para fines del año 2003, habían egresado de los 8 BHP existentes 560 bachilleres (R. Arispe, comunicación personal).

más allá de los principios rectores de la educación boliviana que emanan de la Ley 1565 y que efectivamente prepare a los egresados de los BHP para ponerlos en práctica con los alumnos indígenas a los que atienden.

No obstante en algunos casos los propios involucrados califican de positiva la posibilidad que tienen los jóvenes de formarse como profesores:

Tenemos la formación de los bachilleres pedagógicos, tenemos un centro acá. Tenemos un internado [...] para que nuestros jóvenes con vocación docente tengan una formación pedagógica; no será un profesional, pero por lo menos va a subsanar las deficiencias que nosotros tenemos en la aplicación de la Reforma. Se está dando un paso impresionante en la aplicación de la Reforma Educativa, fruto de los bachilleres pedagógicos. (Taller con dirigentes COPNAG, Ascensión de Guarayos, 10.03)

En el caso de algunos pueblos, como el araona, los egresados de estos programas son altamente valorados. Gracias al BHP, los araonas hoy cuentan con su primer bachiller y su primer maestro indígena (Guzmán 2005).

Por su parte, los estudiantes reconocen que existe una discriminación positiva a favor de su profesionalización y que ellos se forman para trabajar en las comunidades alejadas y dispersas. Están conscientes de que se espera mucho de ellos, lo que implica un cierto grado de responsabilidad con su formación y desempeño.

Mire, en mi comunidad están esperando buenos resultados, y eso es lo que yo quiero dar, buenos resultados. Porque supuestamente ellos han puesto su confianza en mi y yo no quiero defraudarlos a ellos. Tengo que hacer lo posible de mostrar que verdaderamente quiero ayudarlos. (Taller con estudiantes becados. INS Trinidad, 9.2003)

Yo creo que no sólo a él lo están esperando, sino que como somos de diferentes partes y hemos sido seleccionados, entonces con esa mentalidad es que nosotros venimos acá a realizar un buen papel y vamos a llegar también a desempeñar un buen papel [en el aula]. Con las mismas ganas que estamos ahorita acá, vamos a cumplir allá en la comunidad. (Taller con estudiantes becados, INS Trinidad, 9.2003)

Nos tienen como personas que prevalecemos dentro de la normal, en el ámbito cultural, deportivo, estudiantil. Siempre somos nosotros los que vamos encabezando... La cuestión es que pese a que somos una reducida cantidad, pero estamos pisando fuerte. Somos chicos pero grandes. (Taller con estudiantes becados. INS Trinidad, 9.2003)

Desde mi punto de vista, yo no me sentía menos, siempre fui una persona que yo mismo me valoré. En el grupo de nosotros maneja términos, por decir, indígenas. Yo, como le digo, no me sentí mal en ningún momento. Yo siempre dije que era becario, que pertenecía a un pueblo. No me sentí menos que nadie. (Taller con estudiantes becados. INS Trinidad, 9.2003)

Los dirigentes indígenas de las regiones en las que el PAEBI funciona ponderan positivamente el apoyo prestado a la formación docente, aun cuando reclamen no contar con un INS específico para la formación inicial de profesores indígenas que atienda a los pueblos indígenas de Beni y Pando e incluso de la zona norte del departamento de Santa Cruz, por la distancia del Instituto Normal Superior de los Pueblos Indígenas del Oriente y Chaco (INSPOC).

Nosotros ocupamos el INSPOC acá en Santa Cruz. Está en Camiri pero nosotros tenemos muy poca participación de nuestros estudiantes. Uno por el hecho de que es una distancia muy grande, pese a que tenemos una ayuda internacional de DANIDA que tiene algunas medias becas para nuestros estudiantes. Da la casualidad que nosotros no tenemos personal humano preparado como para dictar clases en nuestra lengua para nuestros estudiantes preparados en ese instituto. Recientemente estamos en ese proceso de que tengamos un catedrático que dé los cursos en nuestra lengua para nuestros estudiantes. (Taller con dirigentes COPNAG, Ascensión de Guarayos, 10.03)

Tenemos la formación de los bachilleres pedagógicos, tenemos un centro acá. Tenemos un internado que también está financiado por DANIDA para que nuestros jóvenes con vocación docente tengan una formación pedagógica, no será un profesional, pero por lo menos va a subsanar las deficiencias que nosotros tenemos en la aplicación de la Reforma Educativa. Se está dando un paso impresionante en la aplicación de la Reforma Educativa fruto de los bachilleres pedagógicos. (Taller con dirigentes COPNAG, Ascensión de Guarayos, 10.03)

En el marco de su nuevo quinquenio de cooperación con la Reforma (2005-2009) que esta vez trasciende el área amazónica, DANIDA iba a apoyar la apertura de 11 nuevos bachilleratos, tanto en tierras bajas como en tierras altas. Sin embargo, informes recientes dan cuenta de una decisión conjunta del PAEBI y del Ministerio de Educación de dar por parcialmente concluida la experiencia del BHP en tierras bajas. A partir del año 2005 ya no se han recibido nuevos ingresos en los cuatro BHP en funcionamiento, para favorecer más bien la creación de centros de formación docente de nivel terciario para atender los requerimien-

tos de estos pueblos, posibilidad que no excluye la apertura de otros BHP, esta vez restringidos sólo a indígenas, para aquellos pueblos que no cuentan aún con candidatos que hayan concluido sus estudios secundarios. Dos razones principales justifican dar por concluido el bachillerato; por un lado, está el hecho de que cuando este programa se inició a mediados de la década de los noventa no se contaba con suficientes bachilleres indígenas que pudiesen ingresar a los centros de formación docente inicial; hoy la situación es otra pues el número de bachilleres indígenas ha aumentado considerablemente. A esto se añade que una evaluación del estado de los bachilleratos pedagógicos de tierras bajas revela que, por razones diversas, el número de estudiantes hispano hablantes que accedía a estos bachilleratos excedió considerablemente al número de estudiantes indígenas que se preparaba para ejercer la docencia, y que, por las limitaciones aún no superadas de estos programas en lo relativo a la enseñanza de las lenguas indígenas estos bachilleratos se desarrollan preponderantemente en castellano, se corría el riesgo de que egresados no indígenas que tampoco hablaban la lengua indígena recibiesen el título de bachiller pedagógico y pudiesen acceder a plazas docentes en comunidades indígenas que esperan a estos nuevos maestros para que la EIB se implemente (Guzmán 2005).

Por su parte, desde la propuesta educativa indígena (cf. CONAMAQ; CSUTCB, UNICEF y otros 2004:60) se considera que es necesario “garantizar la formación superior de los bachilleres pedagógicos que hayan cumplido con el compromiso de trabajo en sus comunidades indígenas originarias, mediante ingreso directo a los INS”, postulando de esta forma la necesaria articulación de los bachilleratos pedagógicos y la formación inicial docente que ofrecen los INS. De esta forma, la propuesta indígena busca superar una de las falencias del actual sistema que desintegra la formación docente, por el solo hecho que uno de los componentes de su oferta –el BHP– pertenece al nivel de educación secundaria y el otro –el de los INSEIB– al de educación superior. Coincidimos plenamente con esta voluntad de la restitución de la integralidad pues sólo de esa forma se podrá formar a los maestros y maestras que la EIB requiere para su consolidación.

Cabe destacar finalmente que los BHP son vistos por los indígenas como una ventana de oportunidad para lograr que ingresen a la docencia miembros de la comunidad a los que antes se les impedía acceder a las aulas. Como la propuesta indígena deja en claro, estos bachilleratos deben ser fortalecidos en tanto constituyen “una forma de incorporar a actores comunitarios como maestros para desarrollar pro-

cesos de enseñanza y de aprendizaje en su lengua y su cultura” (*Ibíd.*). Esta propuesta va incluso más allá cuando considera que yatiris, yachaqs, mallkus, jilaqatas y mburuvichas –sabios, expertos y líderes indígenas en general– sean considerados como facilitadores de procesos de aprendizaje en los distintos niveles de la educación, incluyendo la educación superior universitaria, de manera de posibilitar el diálogo de saberes y la consecuente interculturalidad, a partir del enraizamiento de los jóvenes indígena en su cultura y el conocimiento y el saber propios. Al hacerlo, nos colocan también ante un planteamiento subyacente y no explícito de romper con la división que la educación formal ha establecido entre educación institucionalizada, educación comunitaria y educación popular.

3. Formación inicial docente en EIB a nivel de educación superior

De los 20 INS de gestión pública en actual funcionamiento para atender los requerimientos de la educación formal, 9 forman maestros para la EIB; de ellos, 8 están ubicados en la región andina y forman maestros para los territorios aimara y quechua y uno prepara maestros para cuatro pueblos de tierras bajas (guaraní, guarayo, chiquitano y weenhayek). Hasta el año 2004 no había INS que formase maestros ni para el pueblo uru, en tierras altas, ni para los restantes 29 pueblos de tierras bajas. Estos pueblos sólo cuentan con los 4 BHP mencionados en el acápite anterior y tienen acceso también, gracias a becas otorgadas por el PAEBI de DANIDA, al INS ubicado en Trinidad, Departamento de Beni, que si bien se ha abierto a estudiantes indígenas, sólo ofrece formación en castellano.¹⁹

A cada uno de estos Institutos Normales Superiores de EIB (INSEIB) asisten jóvenes, hombres y mujeres, hablantes de una lengua originaria, en su mayoría de extracción indígena u originaria para formarse como docentes de primaria, en un período de tres años y medio de formación

19 Contribuyó a paliar esta situación en tierras bajas que en el segundo semestre del año 2005 comenzó a operar una unidad académica de formación inicial de maestros chiquitanos, dependiente del Instituto Normal Superior del Oriente y el Chaco (INSPOC), con sede en Concepción, gracias a los acuerdos a lo que, a fines del 2004, llegaron DANIDA y el Ministerio de Educación.

profesional post-secundaria. Se trata de estudiantes que, si bien son en su mayoría de origen indígena, no necesariamente se autoadscriben como miembros del grupo étnico o pueblo indígena respectivo, como resultado de la política de silenciamiento y de autonegación que les impuso la escuela y la educación de la cual ellos provienen (cf. Speiser 2000; Luykx 1999). Dado este punto de partida, la formación docente debe apelar desde sus inicios a mecanismos de autoreconocimiento y de reconstrucción identitaria.

De los 9 INSEIB, sólo dos están ubicados en el área urbana: el Eduardo Avaroa y el INSPOC, de Potosí y Camiri, respectivamente. Es menester, sin embargo, destacar que en los últimos años jóvenes que habitan en áreas urbanas también se desplazan hacia los INS ubicados en áreas rurales para formarse como maestros. Tal es el caso, por ejemplo, del INS de Warisata que recibe muchos alumnos que habitan en la ciudad de El Alto. Al INSPOC asisten preponderantemente estudiantes provenientes de comunidades rurales indígenas de distintas localidades de tierras bajas.

Los INS tienen una política de ingreso que favorece la admisión de estudiantes que hablan un idioma originario. A ello se añadió a partir de la gestión 2005, al menos en algunos INS de tierras altas, la inclusión de contenidos de cultura andina en las pruebas de selección de postulantes. Los CEPO brindan apoyo al personal hablante de un idioma originario del SIMECAL y de otras unidades del Ministerio de Educación, participando en los exámenes de lengua originaria, de manera que esta política se cumpla. No obstante, es necesario remarcar que, debido a un cambio de política de admisión que tuvo lugar en el INSPOC a fines de los años '90, cuando se decidió abrir la matrícula también a jóvenes mestizos hispanohablantes, la matrícula de esta institución cambió en su composición idiomática, con un número cada vez mayor de hispanohablantes. Este hecho determinó que se debilitase la presencia y uso del guaraní, y de las otras lenguas indígenas representadas en el instituto. Hoy al interior del pueblo guaraní se discute si la política no debiese volver a ser como en un inicio y el acceso al instituto restringirse sólo a estudiantes indígenas. Al final, en el ingreso correspondiente al año 2005 se acordó que un 80% de los nuevos cupos fuese dedicado a estudiantes guaraní hablantes y al 20% a hispano hablantes. Los exámenes de ingreso se rigieron por esta determinación sin que hubiese problema alguno ni entre el sector guaraní ni tampoco entre los *karay* o hispano hablantes (Marcia Mandepora, comunicación personal, 10.2004 y 1.2005).

La formación docente en las tierras bajas

El INSPOCB es de carácter multiétnico, dada la población que recibe; no obstante es innegable el peso que tiene lo guaraní en este instituto. El INSPOC es administrado por la Universidad NUR y recibe apoyo de DANIDA consistente fundamentalmente en becas para postulantes que aprueban el examen de ingreso a esta institución.²⁰ DANIDA y UNICEF también han ofrecido asistencia técnica al INSPOC en particular en el área de enseñanza de lenguas, aunque con mayor énfasis en lo relativo a la enseñanza de castellano como segunda lengua²¹ y han entregado a este instituto material bibliográfico para su biblioteca tanto sobre este componente en particular como sobre otros. En interacción con docentes de aula, se ha producido materiales de castellano como segunda lengua a ser usados en el primer ciclo del nivel primario.

El antecedente de trabajo del INSPOC es el Programa Guaraní de Formación Docente, creado con apoyo del UNICEF en 1995, en el marco del abortado Sistema Tumichucua, destinado a la formación de recursos humanos indígenas en distintos ámbitos pero con particular énfasis en la educación y la comunicación, por acuerdo entre CIDOB, APG y las dependencias estatales responsables de la educación y los asuntos étnicos.²²

20 Hasta el año 2003, las becas favorecieron a todos los estudiantes admitidos, fueran o no indígenas; a partir del año 2004 las becas son otorgadas sólo a los ingresantes indígenas. Las becas de DANIDA para estos estudiantes en la gestión 2003, llegaron a 100 becarios en el INSPOC y a 60 en el INS de Trinidad, aunque en este INS todavía no se ofrezca una formación en EIB (Albó 2002: 14). En la gestión 2005 las becas habrían alcanzado solamente a 60 estudiantes, aunque al cierre de esta edición no se sabía con exactitud si éstas se otorgarían o no (Marcia Mandepora, comunicación personal, 1.2005).

21 Entre los años 2000 y 2005 este apoyo ha estado a cargo de la lingüista española Susana Sainz y ha incluido la realización de proyectos escolares de elaboración y prueba de materiales educativos para niños de escuelas bilingües guaraníes, lo que además ha contribuido a acercar el INSPOC a las escuelas primarias en las que se aplican programas de EIB. La mencionada especialista apoya ahora a la unidad académica chiquitana en Concepción (Marcia Mandepora, comunicación personal 12.2005).-

22 La desactivación y cierre del centro de Tumichucua incidió en que los guaraníes pensasen en otras alternativas más viables para la profesionalización de sus nuevos cuadros, apostando inicialmente por la conversión de la normal existente en Charagua y/o por la creación de un centro propio y autónomo. Las discusiones sobre las ventajas de una u otra opción involucraron, además de los dirigentes guaraníes, a representantes

Por un poco más de tres años, este programa funcionó de manera relativamente autónoma con una propuesta curricular propia, que aprovechaba las lecciones aprendidas en la ejecución del Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP), de Iquitos, Perú, y que combinaba fases de trabajo presencial con espacio de trabajo en terreno²³ (I Congreso Guaraní 1998). La propuesta *Yasiendi* –luz resplandeciente de la Luna– rigió la formación durante los dos primeros años de funcionamiento del programa en 1995 y 1996, período en el cual se contó con apoyo financiero y técnico del UNICEF (Gustavo Gottret y Silvia Chumira, comunicación personal 2005).²⁴ Luego se buscó construir una propuesta curricular que se acercase a lo que hacían los demás centros de formación docente en el país, de manera de poder contar con acreditación oficial. Y, para cuando pasó a convertirse en INSEIB, dependiente del Ministerio de Educación, en 1998, ya en su condición de INPOC, este centro debió abandonar su currículo propio para ceñirse a lo dispuesto para todos los INS, desde el Ministerio de Educación. También se vio ante problemas para otorgar y administrar becas para los estudiantes indígenas que asistían al centro en tanto una fórmula tal no había sido considerada ni estaba prevista en los planes del Ministerio de Educación. La Subsecretaría de Asuntos Étnicos del entonces Ministerio de Desarrollo Humano salió en su auxilio y posteriormente el apoyo al INPOC sería inscrito en el Programa Amazónico de EIB.²⁵

Como veremos más adelante, el Programa Guaraní de Formación Docente y su conversión en INPOC constituye un caso ilustrativo de las

de la Iglesia Católica, del UNICEF y del Estado. Los fracasos con los primeros egresados de la Normal de Charagua inclinaron la balanza a favor de un programa propio (Arispe 2003, Gustafson 2002, Aramayo 1998).

23 Participaron en el diseño e implementación de esta propuesta Erlan Aireyu, Moisés Gálvez y Omar Ruiz, ex becarios del UNICEF en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, así como también Enrique Camargo, en representación de la APG (Moisés Gálvez, comunicación personal 2005).

24 Mónica Sahonero, pedagoga, y Gustavo Gottret, psicólogo, fueron los primeros directores académicos de este programa en 1995 y 1996, respectivamente. A Silvia Chumira, connotada líder y maestra guaraní, le tocó en 1997 responsabilizarse de la transición de un currículo a otro, en su calidad de directora general de PGFD desde 1996. La acompañó en esa tarea el profesor Fanor Chávez, también becario en la UNAP.

25 Se cuenta con un análisis meticuloso de la trayectoria seguida por esta experiencia y de las implicancias políticas de la misma en la tesis doctoral de Gustafson (2002).

tensiones que surgen entre pueblos indígenas y Estado, cuando los primeros asumen el liderazgo en la educación; también sirve para dar cuenta de lo que se gana y lo que se pierde cuando se pasa de una propuesta comunitaria a una política de Estado (cf. Arispe 2003 y Gustafson 2002). En noviembre 1998 un primer congreso pedagógico guaraní dedicó particular atención a este punto y en especial a los problemas que confrontaba su programa de formación docente, al tiempo en el que éste se convertía en uno de los 9 INSEIB existentes en el país. La reconducción de la

Cuadro 22
Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe

Instituto Normal Superior de EIB	Localización	Poblaciones a las que atiende	Lenguas para las que forma
Warisata	Warisata, La Paz	Aimara hablantes del altiplano del departamento de La Paz	Aimara y castellano
Bautista Saavedra	Huata, La Paz	Aimara hablantes del altiplano del departamento de La Paz	Aimara y castellano
General René Barrientos	Caracollo, Oruro	Aimara y quechua hablantes del altiplano del departamento de Oruro*	Aimara y castellano Quechua y castellano
Ismael Montes	Vacas, Cochabamba	Quechua hablantes de los valles alto y bajo de Cochabamba	Quechua y castellano
Mariscal Andrés de Santa Cruz	Chayanta, Potosí	Quechua hablantes del Norte de Potosí	Quechua y castellano**
Eduardo Avaroa	Ciudad de Potosí	Quechua hablantes de la ciudad de Potosí y de las zonas rurales adyacentes a ella	Quechua y castellano
Franz Tamayo	Llica, Potosí	Aimara y quechua hablantes de Llica y comunidades adyacentes	Aimara y castellano Quechua y castellano
Simón Bolívar	Cororo, Chuquisaca	Quechua hablantes de los valles chuquisaqueños	Quechua y castellano
INS de los Pueblos del Chaco y Oriente de Bolivia (INSPOCB)	Camiri, Cordillera, Santa Cruz	Poblaciones urbanas y rurales de los pueblos guaraní, guarayo, chiquitano y weenhayek	Guaraní y castellano Guarayo y castellano Bisiro y castellano Weenhayek y castellano
Unidad Académica Multiétnica de Concepción***	Concepción	Población de los pueblos ayoreo, chiquitano y guarayo	Ayoreode y castellano Besiro y castellano Guarayo y castellano
Unidad académica Multiétnica de San Ignacio de Moxos***	San Ignacio de Moxos	Población de los pueblos moxeños: moxeño-trinitario, ignacianos, loretanos	Moxeño-castellano

Fuente: PINSEIB-GTZ y CEAM

Notas.-

*También existe en este INS un pequeño grupo de estudiantes uru-chipayas, quienes si bien tienen oportunidad de entre ellos practicar la lengua patrimonial de su comunidad de origen, son preparados para una educación aimara-castellano. Muchos uru-chipayas son también hablantes de aimara y muchos hablan además el castellano.

**En este INS se incluye también la enseñanza de aimara, en tanto en su entorno existen también familias y comunidades trilingües en cuyos hogares se habla también en aimara.

*** Estas unidades comenzarán a operar en el segundo semestre del 2005 (José Aviñuna. Comunicación personal 2005). En febrero 2005 el Ministerio de Educación convocó a concurso de méritos para integrar la planta docente de la Unidad de Concepción.

formación docente guaraní fue concebida de manera integral, de manera de vincular bajo una misma institución no sólo formación inicial y formación en servicio, sino además el seguimiento a las escuelas que debían aplicar la EIB en el marco de la Reforma (cf. APG y CIPCA 1998). Desdichadamente, esto nunca llegaría a ocurrir por la manera fragmentada en la que desde el Estado se concibe el sistema educativo, estructurado en niveles con escasa o nula conexión entre sí, así como también por el debilitamiento de los propios mecanismos políticos guaraníes.

El Programa Amazónico de EIB del Ministerio de Educación también apoyará la organización e implementación de al menos dos unidades académicas descentralizadas dependientes del INSPOC, en respuesta a las demandas de organizaciones indígenas chiquitanas, guarayas y moxeñas que reclaman la formación de maestros (Diego Paldín, comunicación personal 1.2005).²⁶ Tanto Diego Paldín, dirigente chiquitano, como José Aviayuna, Presidente del CEAM, hasta mediados del 2005, señalaron que una de estas unidades estaría ubicada en Concepción, en territorio chiquitano, para recibir a estudiantes chiquitanos y ayoreos; otra estaría ubicada en territorio guarayo para atender a estudiantes de lengua guaraya; y la otra estaría en San Ignacio de Moxos, en territorio moxeño, para estudiantes de los distintos grupos moxeños. Sin embargo en información recogida en el Ministerio de Educación se nos informó que sólo la primera tiene sede definida, en Concepción, y que era probable que la segunda se instale más bien en la ciudad de Trinidad, capital del departamento de Beni (Moisés Gálvez, comunicación personal 1.2005). Estaría en estudio una tercera unidad académica más que se ubicaría en la ciudad de Riberalta para atender a estudiantes de todos los pueblos indígenas del norte amazónico. Estas nuevas unidades educativas recibirían únicamente a estudiantes indígenas, según el acuerdo al que habrían llegado el Ministerio de Educación y DANIDA (Guzmán 2005). Los municipios de las localidades respectivas asumirán la infraestructura respectiva y el Ministerio de Educación ha otorgado una cuota inicial de ítemes para el arranque de estas unidades (Diego Paldín, comunicación personal 1.2005). También el Ministerio de Educación se ocupará de la capacitación de los docentes de estas unidades. Los líderes indígenas esperan que la apertura de estos centros, a los que ellos denominan “sus institutos”, contribuyan a la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas. Por eso quieren asegurarse que la convocatoria a concurso, por parte del Ministerio, incluya el manejo

26 El liderazgo en esta reivindicación lo lleva la Organización Indígena Chiquitana (OICH).

oral y escrito de la lengua indígena por parte de los formadores. Esperan que de esta forma se superen una de las limitaciones más serias que experimentaron los bachilleratos pedagógicos (*Ibid.*).

A raíz de esta nueva decisión, a partir del 2005, el INSPOC concentra su atención sólo en la formación de jóvenes del Chaco: guaraníes, tapietes y weenhayeks. Como lo señala el Presidente del CEAM, por esta vía se repararía lo que ocurrió cuando el centro multiétnico de formación docente para el Oriente, el Chaco y la Amazonía que debió haberse ubicado en Tumichucua, se desplazó hacia Camiri, con la creación del INSPOC. Camiri “le devolvería así a las otras regiones de tierras bajas la formación de docentes indígenas, siempre desde una perspectiva multiétnica” (José Abiyuna, comunicación personal, 1.2005), transfiriendo los aprendizajes logrados en los años que lleva formando profesores indígenas. De acuerdo al ex presidente del CEAM esto es ahora necesario en un momento en el cual el número de bachilleres se ha incrementado de manera importante en las tierras bajas y “ya no es como antes que necesitábamos de manera urgente los bachilleratos pedagógicos, ahora contamos con bachilleres que quieren estudiar en un INS” (*Ibid.*). En la gestión 2005, sólo en la zona guaraní se presentaron a exámenes cerca de 500 bachilleres que buscaban ser docentes; 140 ingresaron y comenzaron su formación, de los cuales 10 son bachilleres weenhayek y los 130 restantes guaraníes, ya sea guaraní hablantes (102), o castellano hablantes (28).

Con la nueva matrícula en el 2005, se recupera el espacio para los estudiantes indígenas, instalado desde los tiempos del pionero PGFD. La decisión de sus nuevas autoridades de establecer cupos y mecanismos diferenciados de ingreso, a partir del criterio lingüístico, han dado sus frutos. Este hecho resulta importante, en una etapa en que particularmente el número de guaraníes egresados de la secundaria está en franco aumento (Marcia Mandepora, comunicación personal 1.2005). La recuperación del INSPOC para el guaraní no se restringe sólo al alumnado, este centro está ahora en manos de una directora guaraní, con uso activo de su lengua y especializada en EIB, a nivel de maestría. Bajo su dirección, todos los miembros del equipo docente se encuentran abocados, sea a profundizar el manejo y comprensión del funcionamiento del guaraní (los guaraní hablantes, 8/12) o a apropiarse de este idioma como segunda lengua, comenzando por el plano oral (los castellano hablantes, 4/12) (*Ibid.*).

La formación docente en las tierras altas

Los 8 INS de tierras altas contaban, hasta septiembre de 2005, con apoyo del Proyecto Institutos Normales Superiores de Educación

Intercultural Bilingüe (PINSEIB), que forma parte integral de la Reforma Educativa y que fue gestado desde el mismo PRE. El proyecto apoya la formación de maestros para atender los requerimientos de la EIB en las zonas aimara y quechua, en cumplimiento a lo previsto en la Ley 1565.

A diferencia del INSPOC, cuyos antecedentes nos remiten a una iniciativa comunitaria o de un pueblo indígena, el PINSEIB es un proyecto gestado desde el Estado con el fin de posibilitar la implementación de una de sus políticas de transformación del sistema educativo: la EIB. No obstante, en razón de la estrategia concertada entre los operadores directos del proyecto y quienes desde la cooperación internacional los apoyaban, desde sus comienzos éste contó con la participación e involucramiento de representantes de las organizaciones indígenas.

A solicitud del gobierno boliviano, este proyecto comenzó a ejecutarse en septiembre de 1997, con asistencia técnica de la República Federal de Alemania, a través de la GTZ. El PINSEIB en tanto inserto en el Ministerio de Educación y su estructura, opera desde la Dirección de Desarrollo Docente (DDD) del Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa (VEEA) del Ministerio de Educación, instancias que junto a los CEPO aimara y quechua, son contrapartes del proyecto.

El PINSEIB comprende tres grandes líneas de acción: formación de formadores, apoyo a la implementación del diseño curricular base de formación docente y a la diversificación curricular del mismo y fortalecimiento institucional de los INSEIB, impulsando la participación de los CEPO en todos los aspectos relativos a la formación docente, de manera de extender la participación popular también a este nivel educativo. Inicialmente, el proyecto trabajó con una propuesta curricular específica sobre EIB, elaborada con la participación de técnicos del Ministerio, docentes de los INSEIB y consultores nacionales e internacionales. Esta propuesta se implementó en la gestión 1998 para lo cual el proyecto desarrolló materiales de orientación para los docentes.

Sobre esta base, el Ministerio de Educación posteriormente elaboró, también con participación de personal del proyecto, un Diseño Curricular Base de Formación Docente (DCB) instituido en 1999. La propuesta, como es de esperar, prepara docentes para la Reforma Educativa, enfatizando el eje de interculturalidad, el aprendizaje y enseñanza de dos lenguas y en dos lenguas (con una diferenciación según la lengua de partida), la equidad de género y el medio ambiente. La propuesta deja espacio para la diversificación, según la realidad y el entorno de cada INS. La adopción del sistema semestral permite una integración de las normales a la educación superior, una organización más dinámica del currículo y el desarrollo de programas de recuperación para estudiantes con proble-

mas en el aprendizaje. El currículo adopta una perspectiva constructivista, que parte de las experiencias de los estudiantes, tiene una estructura flexible y una secuencia cíclica progresiva. Está organizado en áreas y campos de conocimiento con base en núcleos orientadores.

Con esta nueva propuesta se buscaba superar las limitaciones de la propuesta anterior de 1997, con la que se comenzó la formación inicial de maestros de EIB en 4 INS del país, se transversalizó la interculturalidad, se normó el aprendizaje de la lengua originaria, incluso en INS orientados a la formación de maestros monolingües hispano hablantes, y se ofreció orientaciones para el uso de las lenguas originarias como vehículos de educación en los INSEIB. Este nuevo diseño promueve el tratamiento de la interculturalidad a lo largo de toda la formación²⁷ y las diferentes áreas de conocimiento que la componen, asumiendo los desafíos de un reconocimiento y el ejercicio de los Derechos Humanos, de los Derechos de los Pueblos Indígenas y de los Derechos de los Niños y Niñas. El DCB también asume las áreas transversales que propuso la Reforma para la educación primaria. De entre ellas, el proyecto busca enfatizar las referidas a equidad de género y respeto por el medio ambiente.

La puesta en vigencia de esta nueva propuesta curricular supuso la capacitación in situ de los docentes involucrados en el proceso de transformación de la formación docente. Algunos de estos docentes habían recibido capacitación previa por parte del proyecto en diversos aspectos teórico-prácticos relacionados con la EIB, incluyendo en 1998 la formación en lectura y producción de textos en lenguas originarias. De hecho, la experiencia en este campo acumulada en los INSEIB permitió al Ministerio de Educación diseñar un programa nacional de capacitación de amplia cobertura que permitiese a todos los maestros bilingües del país superar las limitaciones que experimentaban en cuanto a la apropiación de la lengua escrita en los idiomas originarios que sólo hablaban. En años posteriores, estos talleres se extendieron para atender en la gestión 2003 a todos los alumnos de los últimos semestres de los INSEIB, quienes estaban próximos a ejercer la docencia.²⁸

27 Tanto en los propósitos generales de la formación docentes como en los fundamentos políticos, epistemológicos, pedagógicos y culturales y lingüísticos.

28 Producto de estos talleres es la serie *Chaski Aru* del PINSEIB, que lleva ya 10 volúmenes publicados, 5 en aimara y 5 en quechua, con textos producidos por profesores y alumnos de los INSEIB, durante los talleres de capacitación ofrecidos.

En lo que va de su ejecución, el proyecto ha capacitado a los docentes de los INSEIB en aspectos como la enseñanza de castellano como segunda lengua, la enseñanza de la lengua originaria, la investigación, la interculturalidad, la diversificación curricular y el tratamiento de las áreas transversales del currículo, con énfasis en equidad de género y en medio ambiente. También ha capacitado a los directivos de los INSEIB en planificación de proyectos y ha organizado pasantías para que docentes seleccionados de los INS visiten instituciones de formación docente de otro país, como el que tiene en el Acre, Brasil, la Comisión Pro-Indio de Acre, o el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) que funciona en Iquitos, Perú, o para participar en eventos internacionales en los que se abordan aspectos relativos a la EIB. En ese marco, docentes de los INSEIB y funcionarios del Ministerio de Educación, que trabajan directamente con los INSEIB, han viajado a Asunción, Lima, México, Puno, Quito y Santiago de Chile. Todos estos esfuerzos de formación se han visto limitados por los cambios que ocurren al interior de los equipos docentes, producto de las bajas remuneraciones que otorgan a sus docentes como también de las políticas de personal del Ministerio de Educación y de la injerencia política en las designaciones. Docentes del INSEIB de Vacas señalan al respecto que: “Lastimosamente los cambios de personal han hecho esto un gasto insulso”; y que “Cada año estamos pendientes de qué pasará porque no tenemos contratos fijos. Todos los que fueron capacitados fueron despedidos después. Se está perdiendo tiempo, energía e inversión” (en Hannemann y otros 2004).

En su dimensión institucional, el PINSEIB, como se ha señalado, ha trabajado además con y para los CEPO aimara y quechua.²⁹ Los CEPO contribuyeron a la formación docente inicial y a la reflexión de los formadores de los INS respecto de la importancia de la participación social en la educación, así como de la necesidad y las ventajas de la utilización de las lenguas originarias en la educación en contextos multilingües subalternos.

En estos dos aspectos los CEPO han cumplido un papel singular en la transformación de las escuelas normales en Institutos Normales Superiores, particularmente en un ámbito como el de las normales históricamente concebido como espacio de reproducción de la ideología homogeneizante

29 El PINSEIB no trabajó con los CEPO guaraní y amazónico multiétnico, en tanto su ámbito de influencia, por decisión del Ministerio de Educación se restringió a las áreas aimara y quechua, y, en tanto las otras dos son atendidas por otros programas y agencias.

y uniformizadora (cf. Luykx 1999, Speiser 2000). En el marco de su trabajo con los INSEIB, los CEPO realizan acciones de sensibilización con los alumnos del último semestre, y también apoyan con algunas becas a estudiantes de escasos recursos que provienen de colegios secundarios rurales, “con la finalidad de estimular la EIB en los INS y apoyar en sus estudios a los que realmente lo necesitan. No nos basamos en la excelencia sino en el compromiso con los pueblos originarios” (Condori 2005).

Por su parte, el proyecto se convirtió en una ventana de oportunidad para los CEPO, en un contexto en el que los técnicos del Ministerio de Educación no mostraban suficiente apertura al involucramiento de estos órganos de participación social en aspectos vistos como exclusivamente técnico-profesionales, como por ejemplo en la toma de decisiones curriculares. Los CEPO supieron aprovechar bien el espacio que les abrió el PINSEIB y desde él se proyectaron hacia otras instancias del Ministerio hasta llegar a involucrarse, como ahora, en los procesos de selección de alumnos, docentes y autoridades de los INSEIB, trascendiendo lo inicialmente prescrito por la legislación vigente (cf. Capítulo VI).

En lo que hace a la contribución al fortalecimiento de los CEPO como órganos de participación social, el PINSEIB junto con el PROEIB Andes han desarrollado jornadas de capacitación para los directivos de estos órganos de participación social sobre la legislación nacional e internacional vigente en materia de EIB, los derechos de los pueblos indígenas, y algunos aspectos técnicos relativos a la puesta en vigencia de la modalidad bilingüe según lo previsto por la Ley 1565. El PINSEIB también forma parte del fondo común que apoya el plan global estratégico de los CEPO para el quinquenio 2001-2005. Los CEPO aimara y quechua, por su parte y con cargo a sus propios fondos, otorgan becas parciales a unos 180 estudiantes de bajos recursos que asisten a los INSEIB, dada la importancia que ellos le asignan a la formación docente inicial como área clave para asegurar el desarrollo de la EIB.

El PINSEIB, además, ha dotado a cada INSEIB de una biblioteca básica especializada en EIB y en temas pedagógicos en general, compuesta de cerca de 1.000 volúmenes, así como de un módulo de equipamiento básico para facilitar el trabajo tanto académico como administrativo.³⁰ Se han promovido mecanismos de interacción de experiencias académicas entre los INS, la comunidad y otras instancias organizativas, gracias al involucramiento activo de los CEPO en este proceso.

30 Compuesto de TV, VHS, retro-proyector, fotocopidora, servicio Internet, fax, computadoras y paneles para ser usados en talleres.

Hasta fines de 2003³¹, cerca de 7.500 docentes habían egresado de los INSEIB como maestros polivalentes del primer, segundo y tercer ciclo para aplicar la EIB en el nivel primario.

Cuadro 23
Alumnos egresados de los INS-EIB (gestiones 1999 – 2003)

INS:	1999 – 2003		Total
	Varones	Mujeres	
Santiago de Huata	420	496	916
Warisata	833	654	1487
Caracollo	509	636	1145
Vacas	267	329	596
Chayanta	118	154	272
E. Avaroa de Potosí	441	924	1365
Llica	194	158	352
Cororo	31	29	60
Subtotal	2813	3380	6193
INSPOC	593	537	1130
TOTAL GENERAL	3406	3917	7323

Fuente: Elaborado por E. Quispe, junio 2004.

De todos los egresados la mayoría son mujeres (53%). Llama la atención la poca cantidad de egresados (el 0.8% del total) del INS-EIB Cororo, resultado de su más reciente creación. En cambio, los INS-EIB Warisata (20%) y “Eduardo Avaroa” (19%) se destacan por su elevado porcentaje de egresados, ya que ambos llegan al 39%.

Según la apreciación de Nucinkis (2004: 52), “El PINSEIB es probablemente uno de los proyectos que ha tenido mayor reconocimiento tanto dentro del Ministerio como entre los otros INS y las organizaciones sociales y de los pueblos indígenas. La participación, la continuidad en las tareas ejecutadas y la convergencia de éstas en el fortalecimiento de la EIB, son algunas características con las que muchos identifican el proyecto. Además ha sido la puerta de entrada para los CEPO a otras entidades y espacios de trabajo del Ministerio por la importante función que desempeñan en el mismo.

31 El Ministerio de Educación no contaba aún con los datos relativos a la gestión 2004, para cuando se terminó de revisar este capítulo (Esteban Quispe, comunicación personal 2005). Al respecto, cabe señalar que la gestión académica 2004 concluyó el 3.2.05.

Por su parte, una evaluación externa realizada en el primer semestre del 2004 por un equipo coordinado por el Instituto de Educación de la UNESCO, con sede en Hamburgo, se destacó que se ha avanzado significativamente en la aplicación de la EIB en la formación docente, “aunque el bilingüismo tiene más espacio ganado en el proceso de transformación curricular que la interculturalidad. La implementación de la EIB se constituye en una de las características sustanciales que comienza a identificar los INSEIB en sus entornos locales y regionales. Las organizaciones indígenas y campesinas aprecian que son centros de formación docente preponderantemente para estudiantes indígenas con una identidad sociocultural elevada y manifiesta” (Hanemann y otros 2004: 82). En ese marco se observan cambios actitudinales positivos tanto en alumnos como en docentes, la práctica docente permite la articulación entre la teoría y la práctica en la formación docente acercando a los futuros maestros gradualmente a la realidad educativa en las áreas rurales y ámbitos bilingües y “el fomento y desarrollo de las lenguas originarias mediante su uso instrumental y comunicativo y la producción de materiales como ejercicio de literacidad en lenguas originarias y como el salto de una lógica oral a la escrita. Las lenguas originarias encuentran en los INSEIB un ambiente propicio donde se está incentivando permanentemente el desarrollo de las diversas competencias lingüísticas de alumnos y docentes” (*Ibid.*). El año 2004, tomamos nota de que al menos en dos de estos institutos, el de Huata y el de Warisata, se defendieron tesis en aimara, en ceremonias públicas en las que docentes, graduando y algunos padres de familia y miembros de la comunidad hacían uso del aimara o del quechua en un acto académico-formal. Así mismo, los INSEIB parecen ir construyendo una identidad institucional propia que se sostiene en la interculturalidad y la participación social, esto les ha permitido mejorar su imagen institucional, hecho que los ha hecho merecedores de una mayor valoración social (*Ibid.*).

No obstante, uno de los problemas más serios que confronta la formación docente en EIB afecta seriamente el desarrollo de este proyecto. El estudio realizado en 1999, por Esteban Quispe, en cinco INS-EIB concluyó que únicamente el 77,8% de los maestros egresados de estos institutos trabaja en el sistema educativo regular (y 22,16% no trabaja en el servicio escolar público o no figura en planilla)³² (Hanemann y otros 2004). De ellos, solamente un 23,6% trabaja en escuelas bilingües. Esta

32 Por ejemplo en el INS Vacas, un 33,21% de los egresados no trabajan en el sistema regular (Quispe, E. 2001).

situación se agrava cuando se toma cuenta de la persistencia de una errática asignación de maestros en algunos distritos que determina que maestros de habla quechua sean asignados a zonas aimaras y viceversa. El estudio en cuestión pone en evidencia que las autoridades educativas de los niveles departamental y distrital no toman en cuenta la formación en la modalidad EIB, ni los nuevos desafíos y políticas de la Reforma Educativa. En el curso de la evaluación externa, los técnicos de la Dirección de Desarrollo Docente y también los de la Dirección de EIB, como explicación de este hecho, lamentaron la injerencia política en la designación de docentes. Pero, en verdad, es poco lo que se ha hecho al respecto desde el Ministerio de Educación para remediar o al menos paliar esta situación.³³

Otro aspecto al que es necesario prestarle atención es el relativo a la reacción de los maestros que trabajan en las unidades educativas a las que son designados los nuevos maestros formados en EIB. Hay indicios de que en algunos lugares, como ocurre también con las *maestras cholitas* de Mizque, los maestros que sólo trabajan en castellano “absorben” al nuevo maestro en su práctica monolingüe consuetudinaria (*Ibid.*). Respecto al punto anterior y a éste, X. Albó, comentó a los evaluadores externos del PEIB en mayo 2004 que dejar a los egresados de los INSEIB a la suerte del libre mercado de trabajo constituía un cuello de botella que hacía que los esfuerzos del proyecto se diluyeran (*Ibid.*).

Pese a todo lo señalado, una directora de un núcleo escolar, donde trabajan cuatro egresados del INS Vacas, claramente refleja un cambio en la calidad de los nuevos maestros egresados de la modalidad EIB:

Entrás al aula de un egresado y te da gusto. Tienen bien contextualizada su aula, los rincones de aprendizaje, que es bien resaltante en los jóvenes que recién han egresado. Hacen unos trabajos excelentes, y lo hacen con los niños. Eso es lo que más a uno le agrada, ahí sus rincones de aprendizaje, una contextualización del aula, y siempre está en los dos idiomas, L1, L2 y manejando siempre... Yo observo en cuanto al trabajo de los módulos y de los proyectos, las secuencias didácticas lo hacen bien, y no he tenido mucho problema. También son jóvenes, entonces he visto esos cambios y son radi-

33 Los resultados obtenidos por Quispe fueron puestos en conocimiento de las autoridades del sector en noviembre de 1999, en reunión especial convocada para el efecto, sin que hubiese reacción alguna al respecto. Desde entonces, y sin mayor suerte, el PINSEIB ha insistido en la necesidad de elaborar normas específicas que contribuyan a corregir esta situación que, como hemos visto, también afecta a los egresados de los BHP.

cales, [...] de verdad son aspectos que te llaman bastante la atención. (Leonora Morales, Directora Núcleo Escolar San Luis Scrosoppi, Tapacari, Cochabamba)³⁴

El apoyo de la GTZ a los INSEIB de las áreas aimara y quechua concluirá a mediados del año 2005, fecha a partir de la cual el Ministerio deberá asumir, por sí solo, la asistencia técnica a estos institutos. A mediados del año 2004 se llevó a cabo en La Paz un seminario internacional sobre formación docente en EIB en el cual se contrastaron los avances en los INSEIB con lo que ocurren en otros 8 países de la región en los que se llevan a cabo esfuerzos destinados a la formación de maestros de EIB. En este evento se integró a los INSEIB bolivianos a la red de formación docente que impulsa la UNESCO-OREALC en la región.

El PINSEIB ha aportado a la transformación educativa del país con la experiencia de un proceso de seguimiento sistemático en la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superior en la modalidad de EIB. Este proceso bien se podría extender a todos los INS para promover el bilingüismo o trilingüismo y la interculturalidad de doble vía. Pero esto requiere de una decisión política sustentada en un amplio consenso social acerca de la futura orientación de la transformación educativa y, en particular, el papel que debe jugar la EIB en ella.

Respecto de la formación docente inicial y con base en la necesidad de asegurar la “continuidad en las políticas de formación docente” (cf. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004:60), la propuesta indígena plantea la necesidad de formar docentes con “un sentido crítico que ayude a afirmar, relacionar, conocer y contrastar las diferentes formas de conocimiento para fortalecer la cultura propia y su relacionamiento con otras culturas en mejores condiciones” (*Ibid.*:59). Al lado de ello plantea que el docente conozca y esté comprometido “política e ideológicamente con la aplicación de la interculturalidad y el bilingüismo” (*Ibid.*:60), yendo más allá de la esfera pedagógica y situando la formación del docente también desde una perspectiva política y comprometida. En ese camino se plantea que “se debe asumir la interculturalidad en la práctica cotidiana como un cambio en las relaciones de poder” (Condori 2005).

Frente a ello y evaluando lo avanzado hasta la fecha en cuanto a la formación docente inicial en EIB, preocupa a los líderes indígenas que estos esfuerzos hayan sido desarrollados con apoyo de la cooperación internacional, pues se corre el riesgo que a la conclusión del apoyo ex-

34 Testimonio tomado de la evaluación externa del PINSEIB.

terno se descontinúe la formación para esta modalidad educativa (*Ibid.*: 38-39). También constatan limitaciones en cuanto al manejo de estrategias metodológicas, por parte de los egresados, para la enseñanza de las lenguas primera y segunda y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales y resienten el hecho que, en muchos casos, “el enfoque bilingüe en los INS es desarrollado solamente por los profesores de lenguas nativas o de segunda lengua, mientras que las otras áreas del currículo de formación docente continúan desarrollándose en castellano” (*Ibid.*:39). Al referirse a la interculturalidad, ponen el dedo en la llaga al poner en evidencias las restricciones que aún experimenta el sistema en general y la formación docente en particular para “relacionar la sabiduría indígena originaria con los saberes ‘universales’ [...]”. Hasta ahora, en gran medida, la incorporación del saber originario ha derivado en una suerte de ‘folclorización’ muy distante del proceso mismo de construcción intercultural de [los] aprendizajes (*Ibid.*).

Este hecho nos remite al currículo de formación docente vigente – el DCB– y a su aplicación. Si bien el DCB ofrece márgenes de apertura para la toma de decisiones locales relativas a una potencial diversificación curricular, al menos parcial, sus más serias limitaciones está en la exhaustividad de los contenidos que comprende, en la falta de profesionales especializados para asumir algunos de las áreas y contenidos que propone, así como en la falta de material bibliográfico en los INS en general. Poco han sido también comprendidas medidas innovadoras como el establecimiento de vínculos entre práctica docente e investigación y la inclusión de la práctica docente desde el primer semestre de la formación. En rigor, los problemas que confronta el DCB en su aplicación son producto del limitado involucramiento de los propios formadores de los INS en su elaboración, así como de una insuficiente capacitación de los docentes en los INS. Tampoco han ayudado en este sentido los cambios periódicos en los equipos docentes de los INS. Ha complicado seriamente el contexto de su aplicación que una dependencia del Ministerio de Educación –la Dirección de Desarrollo Curricular– haya sido la responsable de su formulación y otra –la Dirección de Desarrollo Docente– de su puesta en vigencia y aplicación. Si antes comentábamos como limitante para el desarrollo educativo el poco contacto entre niveles del sistema, observamos que ahora lo mismo ocurre entre dos instancias del Ministerio.

Pero tal vez uno de los factores que más negativamente esté incidiendo en la aplicación del DCB sea la visión parcelaria con la cual algunos docentes abordan la formación docente, producto de las limitaciones de su propia formación de base. El ingreso a los equipos docentes de

profesionales universitarios, que si bien ha contribuido a mejorar la calidad de la formación que se entrega, ha incidido en la reproducción de prácticas propias del ambiente universitario en el cual hay poca interacción entre colegas, escaso trabajo en equipo y en el que cada docente se ve como responsable sólo del área o asignatura a su cargo. Si bien el DCB impulsa la integración y relacionamiento de contenidos y el trabajo en equipo, esta dimensión de la formación constituye aún un desafío, máximo en un ámbito de acción como la EIB que supone la construcción de visiones integrales y no parceladas de la realidad. Afortunadamente, se observan cambios positivos en este sentido en algunos de los INSEIB, en los cuales los docentes se organizan en equipos por área y elaboran conjuntamente los planes de área y los programas de cada módulo, con el fin de articular áreas y evitar duplicidades de contenidos (Hanemann y otros 2004). De igual forma, al final de cada semestre se reúnen por área para evaluar la implementación de lo planificado.

Finalmente, desde la mirada integral que los caracteriza, los líderes indígenas bolivianos plantean que los INS, además de constituirse en centros de formación docente inicial, asuman también acciones de formación de maestros en servicio y de profesionalización de maestros sin título profesional, o interinos como se les llama en Bolivia. Por su parte, autoridades de Ministerio de Educación, tal vez en respuesta a las demandas indígenas en cuanto a la formación docente, se refieren ahora a la necesidad de que todos los institutos normales del país se conviertan en institutos para la EIB (Mario Paz, comunicación personal, enero 2005; Adán Pari, comunicación personal, febrero 2005). Si bien la decisión de hacer que toda la formación docente en el país es consecuente con la necesidad de ampliar cada vez más el radio de acción de la EIB, de tomarse la medida anunciada Bolivia estaría ante enormes desafíos, mayores aún a los que se debieron afrontar en 1994, cuando de un proyecto específico en un poco más de cien escuelas bilingües del país se pasó a más de 1.500 en el marco de la Reforma Educativa (cf. Caps. III y IV). Ahora, además de los retos implícitos en la transferencia de las experiencias logradas en los 9 INS-EIB a la totalidad que compone el sistema, tendrá que afrontarse un sinnúmero de cuestiones técnicas relacionadas con el desarrollo de la interculturalidad y el bilingüismo en el área urbana cuando aún no existen suficientes experiencias en el país de introducción de la EIB en los pueblos y ciudades (cf. Sichra 2005). A estos retos técnicos se añadirán otros relacionados con la inexistencia en número y en la calidad deseada de formadores de formadores capaces de preparar a todos los nuevos maestros bolivianos, sobre todo a aquellos que se forman en esos otros 12 centros de formación docente ubicados

en ciudades importantes del país; y, en lo que hace a la formación docente para las tierras bajas, las nuevas políticas de tomarse se toparán con un conocimiento aún insuficiente de las 33 lenguas indígenas habladas en esos territorios.

En los capítulos III y IV al analizar el paso de proyecto a política de Estado que experimentó la EIB en 1994, señalamos que en ese tránsito, desdichadamente, se descuidó a las 130 escuelas con las que concluyó el experimento y en vez de avanzar hacia niveles superiores del sistema educativo así como también por sendas de cada vez mayor calidad, la EIB volvió a comenzar de nuevo, esta vez en el marco de la Reforma. Es de esperar que en este paso de una formación docente en EIB relativamente controlada y con algún apoyo técnico, a una formación docente generalizada en EIB no se descuidé a los centros con los que comenzó este tipo de preparación profesional en el país. La ventaja comparativa en esta oportunidad tal vez resida en casi la mitad de todos los centros de formación docente en el país (9/20) cuenta ya con al menos 8 años de experiencia acumulada. Ahora, aprendiendo de los errores del pasado inmediato, habrá que fortalecerlos a la vez que ampliar el radio de influencia de la formación docente en EIB. Para ello será también imprescindible aprovechar en la transición a todos los profesionales formados en EIB en niveles superiores. Trabajar sólo con quienes hoy se desempeñan como formadores de formadores en los INS monolingües en castellano no garantizará éxito en este nuevo cometido. Como veremos en los acápite siguientes, afortunadamente, son varias las experiencias en cursos en el país en las que se forman más y nuevos profesionales en EIB. Los egresados de las licenciaturas y maestrías en EIB deberían ser convocados para apoyar estas nuevas posibilidades de expansión, así como a partir de 1993 se convocó y aprovechó a los primeros profesionales bolivianos que se especializaron en EIB, sea en la Universidad Nacional del Altiplano, Perú, como en la Universidad de Cuenca, Ecuador.

4. Licenciaturas especiales en EIB

En el marco de un convenio entre la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), la Confederación de Maestros Urbanos y el Ministerio de Educación se inició en el año 1992 el programa de licenciaturas especiales, para facilitar que docentes en servicio accediesen al título de licenciatura en ciencias de la educación. Posteriormente, con la promulgación de

la Ley de Reforma Educativa en 1994, estas licenciaturas especiales se diversificaron hasta incluir una en EIB.

La licenciatura en EIB fue ofrecida por la Universidad Mayor de San Simón a partir de 1997, con apoyo técnico del PROEIB Andes. Dos promociones de maestros lograron concluir sus estudios bajo esta modalidad. Posteriormente, a raíz de un acuerdo entre la Cooperación de la Comunidad Francófona de Bélgica (Valonia-Bruselas) y el Ministerio de Educación de Bolivia y del Convenio entre la UMSS y la Universidad de Mons Hainaut de Bélgica, se retomó el trabajo en este campo, dando inicio el año 2000 al Programa de Formación Continua en EIB, que cuenta con dos líneas de acción: la licenciatura especial en EIB y la producción de material educativo.

Bajo este nuevo marco, la licenciatura en EIB se ofrece ahora en cuatro universidades y próximamente se podría extender a una quinta:³⁵ la UMSS, en la que comenzó y desde la cual se diseñó la malla curricular y la estrategia que rige su funcionamiento; la Universidad Tomás Frías de Potosí y la Universidad Técnica de Oruro, todas públicas, y la Universidad de la Cordillera ubicada en La Paz, privada. La licenciatura atiende, bajo una modalidad semipresencial³⁶, a docentes en servicio, con título de maestro obtenido en una Escuela Normal, provenientes de las áreas aimara, guaraní y quechua. Ellos cursan estudios de complementación académica por un período de 5 semestres, el último de los cuales prepara para la elaboración de la tesis.

La licenciatura en EIB busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación boliviana, brindando formación continua a los profesores en ejercicio, en el marco de la Reforma Educativa, para lo cual se plantea los siguientes objetivos:

- Proporcionar a los profesores herramientas para el desarrollo de investigaciones y experiencias educativas innovadoras.
- Formar recursos humanos que impulsen la interculturalidad con un enfoque pedagógico-constructivista.

35 Actualmente, y en coordinación con el CENAQ, se llevan a cabo estudios para extender la licenciatura especial en EIB al ámbito de Chuquisaca, probablemente en convenio sea con la Universidad San Francisco Xavier o con la Universidad Pedagógica, ambas con sede en la ciudad de Sucre.

36 Esta modalidad, de asistencia a clases los fines de semana (sábado todo el día) y durante las vacaciones escolares en cursos intensivos, posibilita a los participantes no interrumpir su labor pedagógica en los centros educativos, más al contrario, el maestro tiene la oportunidad de poner en práctica inmediatamente los saberes adquiridos en el proceso de formación.

- Proporcionar a los profesores estrategias metodológicas para la enseñanza de las lenguas maternas y segundas.
- Profundizar los conocimientos y competencias que tienen los profesores, en función de mejorar la calidad de sus prácticas de aula (cf. Propuesta Curricular. 2004).

La licenciatura caracteriza su propuesta como abierta y flexible que busca una mayor coherencia entre la educación y la realidad nacional, y cuenta con un plan curricular de cinco semestres y cuatro áreas de formación: investigación, cultura y educación, pedagogía y didáctica y lingüística. En cada una de estas áreas y a través de los semestres, los contenidos van desde aspectos más teórico-reflexivo-conceptuales hasta otros de aplicación en aula, como las didácticas de la lengua materna y de la segunda lengua, el análisis de textos escolares y el uso de las lenguas originarias como idiomas vehiculares del proceso educativo. Los ejes lingüísticos y de investigación son predominantes en cuanto a su peso en horas de clase (cf. Sensi. 2003).

Este currículo busca responder a las necesidades y requerimientos de formación que tienen los maestros, a fin de permitirles desarrollar competencias pertinentes para una enseñanza articulada a las características socioculturales de la comunidad. Para ello, adopta una metodología basada en los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo, el trabajo grupal, la autonomía y el autoaprendizaje.

El programa atiende a profesores urbanos y rurales que viajan desde pueblos y provincias de los departamentos de Cochabamba, Potosí, Chuquisaca, Oruro y La Paz. La mayoría de ellos pertenecen al nivel primario y aplican la EIB de la Reforma; también hay profesores de secundaria que, sin estar en Reforma, asisten por iniciativa e interés propios. Otro aspecto que caracteriza a este grupo heterogéneo de estudiantes es el tiempo del que disponen y la experiencia de trabajo que tienen, la misma que oscila entre 1 y 25 años de servicios, siendo algunos docentes de aula, otros directores de unidad educativa, directores distritales y docentes de INS. Los docentes de INSEIB que participan en el programa reciben una beca de estudios del proyecto PINSEIB.

A la fecha, esta licenciatura especial incrementó su matrícula, hasta llegar en el año 2001 a aproximadamente 600 maestros-alumnos, atendidos por 30 docentes, en las sedes de Cochabamba y Potosí. La de Corque, Oruro, inició su trabajo sólo a fines de mayo 2004 y la de La Paz únicamente en septiembre 2004. El programa de la UMSS, ya bajo administración directa de esta universidad, lleva a cabo estudios para ampliar su atención a maestros rurales que trabajan en el trópico de

Cochabamba. De los más de 500 egresados del curso, sólo 40 han logrado titularse, en general por razones de tiempo y distancia.

Paralelamente a la formación de maestros, el programa desarrolla estrategias de interacción con el medio circundante, a partir de talleres de capacitación en diferentes unidades educativas, principalmente de los departamentos de Oruro y Cochabamba.

También produce materiales para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, sea ésta una lengua originaria o el castellano. La elaboración de material didáctico implica una fase previa de trabajo de campo, a fin de identificar las necesidades y dificultades que tienen los docentes para la enseñanza de una segunda lengua. Sobre esta base se procede con la planificación, elaboración, y evaluación del material. Cada una de estas etapas se desarrolla con la participación de maestros de aula, con quienes se organizan talleres para analizar la utilización y adaptación del material y así mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Se cuenta con material diverso elaborado tanto en quechua como en castellano: audiovisuales, incluyendo software educativo, material de audio (secuencias de sonido, cuentos, canciones, diálogos, entre otros que ayudan a la comprensión auditiva y al desarrollo de la imaginación), juegos y actividades (títeres, cartillas de cuentos, tarjetas, cubos).

Una evaluación externa realizada el año 2003, identificó como uno de los impactos más evidentes de este programa que la formación ofrecida significaba una transformación en la preparación de profesores en servicio, a través de un modelo innovador de licenciatura de modalidad semipresencial. Otro impacto de tipo económico para los docentes formados, de los cuales más del 50% son mujeres, es la oportunidad de promoción social que le pueda significar el título universitario, en pos de acceder a cargos jerárquicos dentro la carrera docente. Así mismo, la licenciatura otorga empleo a unos treinta jóvenes profesores universitarios, de los cuales también más de la mitad son mujeres (cf. Sensi 2003: 14).

Respecto de estas licenciaturas *especiales*, y del papel que debe asumir la universidad boliviana en este proceso, la propuesta educativa indígena (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004) critica la no-apertura de una oferta regular universitaria en este campo, así como que sean los propios docentes que acuden a ellas quienes solventen el costo y el funcionamiento de estos programas. Los líderes indígenas consideran que la “la formación en las universidades [...] no responde a las demandas sociales, culturales, lingüísticas, económicas y políticas de la sociedad boliviana, en general, y de la vida de las naciones originarias, en particular” (*Ibid.*:41).

5. Formación permanente de maestros en EIB

Como se destacó en la introducción a este capítulo, la aplicación de la Reforma y la puesta en vigencia de la EIB trajeron consigo necesidades de formación por parte de los operadores de las nuevas políticas. Estas necesidades se hicieron más evidentes en dos áreas específicas: la lectura y producción de textos en lenguas originarias y la enseñanza del castellano como segunda lengua. Como es de comprender, cada una de ellas resulta imprescindible para la puesta en marcha de una educación bilingüe. Tal vez a ello se deba la importancia que los CEPO le asignaran a los dos programas de capacitación docente que se implementaron entre el 2001 y el 2003 en sus negociaciones con el Ministerio de Educación. De hecho, para los CEPO estos dos programas constituyen una de sus iniciativas, producto de la detección de lo que no funcionaba en el aula con la implementación de la EIB (Condori 2005).

Lectura y producción de textos en lenguas originaria

A partir de la implementación de la Reforma surgieron demandas de capacitación en lengua originaria por parte de los maestros que trabajan en el área rural, particularmente dadas las necesidades de apropiarse de la escritura en la lengua indígena que ellos hablaban pero que no tenían por costumbre ni leer ni escribir. Tales demandas fueron producto del desafío que planteó la implantación de la EIB en el país. En función a ello, el Ministerio de Educación y el UNICEF, en diálogo con los CEPO, convinieron en impulsar esta capacitación para llegar a todos los maestros y maestras que aplicaban la EIB en el marco de la Reforma. La idea sobre este programa se basó en una experiencia anterior en la cual confluyeron el PINSEIB y el UNICEF en 1998, cuando se capacitó a profesores de los Institutos Normales Superiores en la lectura y producción de textos en aimara y quechua.

Con base en un concurso público, el Ministerio de Educación y el UNICEF seleccionaron al PROEIB Andes para la administración y conducción del Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias: aimara, guaraní y quechua. Este programa fue ejecutado en dos fases entre enero 2001 y enero 2004. En la primera se capacitó exclusivamente a docentes de aula de las unidades educativas de áreas dispersas de la modalidad bilingüe (enero 2001 a febrero 2002), mientras que en la segunda, además de docentes de

aula, se atendió a profesores de INSEIB y a asesores pedagógicos (mayo 2002 a enero 2004).³⁷

El Programa buscó superar las limitaciones de conocimiento y manejo de la lengua escrita en aimara, guaraní y quechua, por parte de la mayoría de maestros y maestras que debían desarrollar la modalidad bilingüe en aula. Cuando el Ministerio, con ayuda del UNICEF, decidió abordar esta situación a finales del año 2000, esta carencia se había ya convertido en un cuello de botella para la aplicación y extensión de la EIB durante los 5 primeros años de la Reforma y había llevado a los CEPO a dialogar con padres y madres de familia y docentes sobre cómo trabajar con la escritura en los idiomas originarios. Si bien la mayoría de maestros y maestras bolivianas habla un idioma originario (cf. Albó 1995), ello no significa que estén en capacidad de leerlo y menos aún de escribirlo. Algunos técnicos de la Reforma pensaban que, producto de la exposición a materiales escritos, los maestros lograrían apropiarse de este nuevo medio, y que autónomamente entrarían en funcionamiento procesos cognitivos complejos de transferencia de competencias de lectura y escritura, adquiridas en castellano, a la lectura y producción de textos en lenguas originarias. Esta visión extremadamente optimista se topó con una realidad en la que esto no ocurría y, lo que es más, generaba reacción de los maestros y maestras en contra de la EIB, por la supuesta

37 El equipo de trabajo convocó y reunió a excolaboradores del PEIB, la mayoría de los cuales cursaron estudios de especialización en la Universidad de Puno y jugaron un papel decisivo en la implementación de dicho proyecto. La coordinación estuvo bajo la responsabilidad de un grupo de exalumnos y docentes de la Maestría en EIB del PROEIB Andes. Este equipo estuvo conformado, en el área aimara, por Pedro Apala Flores, Damián Apaza Mamani, Juan Carvajal Carvajal, Justino Calisaya Acero, Juana Copa, Vitaliano Huanca, Eva Paillo Opi, Gerardo Villca Ayma, Tomás Villca Mendoza; en la quechua, por Lionel Cardona Nogales, David Condori Zunagua, Inocencio Flores Romero, Ernesto Grimaldos Durán, Prudencio Mallku Montero, Adrián Montalvo, José Montaña Garnica, José Luis Pary Olivera, Cristina Prado Rojas, Alfredo Quiroz Villarroel, Paulina Saravia Sandoval, Nancy Urzagaste Pantoja, Julieta Zurita Cavero; y en la guaraní, por Raúl Aruchari Peña, Elsa Ayreyu Cuellar, Julio César Chumira Rojas, Saúl Domingo Vélez. Fueron coordinadores regionales del mismo Vicente Limachi y Hernán Lauracio (para la zona aimara), Marcia Mandepora (para la guaraní), Adán Pari y Martín Castillo, primero, Celestino Choque, luego, y, finalmente, Julieta Zurita (para la zona quechua). La coordinación general del equipo fue de responsabilidad de Pedro Plaza y el asesoramiento de Luis Enrique López.

dificultad que ésta traía al incorporar el manejo escrito de idiomas que hasta entonces eran sólo reducto de la oralidad.

La ejecución de la primera fase del programa motivó bastante a los maestros y maestras a los que se dirigió, quienes parecieron encontrar respuestas prácticas a los problemas que confrontaban, ayudando de este modo a quebrar la resistencia en contra la EIB. Por una parte, el programa abandonó posturas anteriores que, con cierto exotismo, enfatizaban los aspectos fonológicos y confundían análisis fonológico con escritura, inventario fonológico con alfabeto y, consecuentemente, fonema y grafema, optándose más bien por comenzar por las similitudes existentes entre el alfabeto para el castellano y aquél utilizado para la escritura alfabética de las lenguas originarias en cuestión. Por otro lado, la metodología empleada en su desarrollo enfatizaba el trabajo grupal, la cooperación inter pares y la producción de textos, antes que la exposición teórica. Esto permitió a los docentes apropiarse de formas de trabajo útiles también para el trabajo con sus alumnos y que se apoyasen unos a otros y compartiesen tanto dificultades como avances en la producción escrita en lengua originaria. Las explicaciones de índole teórica sólo se ofrecieron al final del proceso, cuando los propios participantes la solicitaban o necesitaban para entender la razón de algunas de las decisiones ortográficas adoptadas por la Reforma. Naturalmente que están resultaron imprescindibles cuando tuvieron que ver con el proceso de normalización escrituraria en curso (cf. Capítulo VI).

El programa promovió un proceso de capacitación continua, en tres fases: la primera de carácter presencial, la segunda semipresencial y la tercera, también presencial, al igual que la primera. Estas tres fases estaban relacionadas de manera secuencial: la primera ofrecía un espacio de aprendizaje práctico-teórico y se constituyó en la base de la apropiación de la lengua escrita; la segunda fue de carácter exclusivamente práctico y de aplicación; y la tercera un momento de reflexión teoría-práctica para consolidar los conocimientos, sobre la base de la revisión de los textos escritos producidos por los maestros.

Las actividades de la primera fase estuvieron orientadas al fortalecimiento del manejo oral del idioma originario y a la apropiación de la lectura y escritura de esta lengua. Comprendió actividades diversas tocantes a la práctica de la oralidad (mitos, leyendas, canciones pero también debates y dramatizaciones), de manera de restituir la confianza en los hablantes respecto de sus lenguas y de propiciar su utilización en el ámbito formal del salón de clases. No se olvide que, en muchos casos, los maestros –aún siendo indígenas y de extracción rural– producto de la propia condición colonial optan por limitar el uso de sus lenguas a lo

absolutamente necesario en la comunidad y sobre todo en lo referido a lo íntimo y a lo familiar; en el caso de este programa, había que trascender esta dimensión para inscribir el idioma originario en un contexto institucional-escolar. Que el programa se desarrollase en un INS o en una universidad y no en una escuela contribuía además a que los hablantes buscasen modos para verbalmente acomodarse a los niveles de formalidad que la situación requería, sobre todo cuando, además de expresarse oralmente o de comunicar o transmitir determinados contenidos, tuvieron que reflexionar y hablar sobre ellos, en tanto toda la formación tuvo como lengua vehicular a los propios idiomas indígenas. Sobre esta base oral, la apropiación de la lengua escrita se concretó, primero, por medio de ejercicios constantes de lectura individual y grupal, y, luego, de prácticas permanentes de producción de textos de diferentes tipos, las mismas que fueron también desarrolladas tanto grupal como individualmente.

Esto se complementó con la práctica de la escritura alfabética: a través de ejercicios de escritura individual y grupal, de revisión individual y grupal y autoidentificación de errores, autocorrección y corrección grupal y reescritura individual del texto. La principal estrategia metodológica fue el aprendizaje compartido y cooperativo; las actividades pedagógicas fueron de responsabilidad de los participantes y del facilitador o facilitadora del taller; cada participante fue responsable del desarrollo de sus competencias y de las de sus colegas. Esto implicó una interacción activa y la participación constante de todos en el desarrollo de las actividades. El facilitador fue el encargado de propiciar la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las competencias lingüísticas en los capacitandos, a partir de las lenguas indígenas en cuestión y haciendo uso permanente de ellas en el aula y fuera de ella, en el proceso formador.

En la segunda fase, semipresencial, los capacitandos pusieron en práctica los conocimientos adquiridos en los talleres presenciales. En esta práctica involucraban a sus educandos, a sus colegas, a los padres de familia y a algunos ancianos de la comunidad. Durante este periodo algunos docentes al azar recibieron la asistencia de los facilitadores del programa, a través de visitas de seguimiento in situ y/o a través de minitalleres locales de reforzamiento. En las visitas, los facilitadores apoyaron a los docentes capacitados en los ejercicios de lectura y producción de textos en sus respectivas aulas; observaron el manejo oral y escrito de las lenguas originarias dentro del contexto áulico y en la interacción con sus colegas, con sus alumnos, padres de familia y otros actores. En los minitalleres de reforzamiento también brindaron apoyo

y retroalimentación a los capacitados sobre las limitaciones y necesidades identificadas en el proceso de producción de textos en sus respectivos centros de trabajo. Estos talleres se realizaron en lugares estratégicos de fácil acceso, como la capital del distrito, un núcleo educativo o una unidad educativa, organizándose grupos pequeños de 5 o 6 participantes y en otros casos, de 16 a 30 participantes. Durante esta segunda fase los docentes continuaron produciendo textos en lengua originaria de manera independiente, pero con la participación de sus alumnos, sus colegas y padres de familia y, en ciertas ocasiones, con el apoyo del facilitador.

La tercera y última fase de capacitación estuvo dirigida a la consolidación de las competencias de lectura y producción de diferentes tipos de textos en la lengua originaria, desarrolladas por los participantes en la primera y segunda fases. Para ello se recurrió a la socialización e intercambio de textos producidos en la segunda fase, la revisión individual y grupal de los textos, la reescritura de los textos producidos en la primera y segunda fase, y la producción de nuevos tipos de textos literarios y académicos. La estrategia metodológica fue también el aprendizaje compartido y cooperativo: los participantes organizados en grupos de aprendizaje y con el apoyo del facilitador desarrollaron diversas actividades, pero no solamente se concentraron en la adquisición de nuevos conocimientos y en el desarrollo de competencias de lectura y escritura y producción de textos, sino también en el desarrollo de la creatividad, la autoconfianza, la autoestima, y de otros valores sociales, como la ayuda mutua, la colaboración, y la reciprocidad, para que una vez culminado el ciclo de capacitación continúen con el desarrollo, implementación y fortalecimiento de la lengua originaria tanto dentro de la escuela como fuera de ella, y revaloren las prácticas culturales de sus comunidades.

Al culminar la tercera fase de capacitación, los docentes se expresaron fluidamente en la lengua originaria, tanto a nivel general como en lo tocante al discurso académico, mostraron mayor elaboración y recuperación léxica y utilizaron los términos nuevos acuñados en los procesos de capacitación. En el nivel escrito el avance era más evidente, puesto que los textos producidos muestran mayor elaboración lingüística. Aunque se notó ciertos errores no reiterativos, éstos constituían faltas que cualquier escritor comete en la producción de sus obras.

Como resultado de esta capacitación, se puede afirmar que se ha logrado desarrollar las competencias de lectura y producción de textos en lengua aimara, guaraní y quechua esperadas, en un total de aproximadamente 10.000 docentes de primaria, docentes de los INS-EIB, asesores pedagógicos y directores de núcleo. Estos docentes son ahora capaces de leer y producir diferentes tipos de textos, orales y escritos, en la

lengua originaria que hablan y de la que hacen uso en su desempeño laboral; también son conscientes de la necesidad y de las ventajas de la utilización de las lenguas indígenas en la enseñanza y en el aprendizaje de niños y niñas que las tienen como maternas o como idiomas de uso predominante.

A todo ello contribuyó que, como se ha ya señalado, en el programa se usase la lengua originaria como única lengua vehicular del proceso de capacitación, tanto lo que atañe al plano de la comunicación en general en aula como en el desarrollo de los procesos académicos. Los participantes leían y escribían los textos hablando y haciendo uso de la misma lengua originaria. Durante las jornadas de capacitación, además, todos los participantes practicaron modelos de uso, oral y escrito, de la lengua originaria en procesos pedagógicos.

Otra característica fundamental fue el trabajo bajo la modalidad de taller. Los talleres propiciaron el abordaje de diversos temas, desde los lingüísticos hasta los culturales, educativos, políticos, económicos y sociales de los pueblos aimara, guaraní y quechua. Como se ha señalado, estos talleres fueron también espacios donde los participantes se responsabilizaron de su propio aprendizaje y contribuyeron al aprendizaje de sus compañeros. Los talleres también contribuyeron a la integración de la teoría y la práctica; por ejemplo, los participantes y el facilitador, a partir de sus experiencias y conocimientos sobre la lengua originaria y la lengua oficial, pusieron en práctica la lectura y escritura en la lengua vernácula, lo que generó reflexiones metalingüísticas y metacognitivas.

A partir del reconocimiento de los conocimientos y experiencias previas de los participantes, los talleres propiciaron procesos de acción-reflexión-acción, para sobre esa base ingresar a aspectos de menor consenso y más delicados en la construcción de una escritura para idiomas ágrafos, como los tres en cuestión, como son los relativos a la normalización escrituraria. Quizás a ello se deba su éxito y la aceptación de los participantes.

Cuadro 24
Cobertura del Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos
en Lenguas Originarias

Participantes	Primera etapa			Segunda etapa			Totales			
	Aimara	Guaraní	Quechua	Aimara	Guaraní	Quechua	Aimara	Guaraní	Quechua	Total
Docentes de aula	1876	326	2981	1175		2318	3051	326	5299	8676
Docentes de INSEIB				116		138	116		138	254
Asesores pedagógicos				260	10	295	260	10	295	565
Directores de Núcleo						35			35	35
Totales	1876	326	2981	1551	10	2786	3427	336	5767	9530

Fuente: Base de datos del Programa L1, PROEIB Andes 2004.

Como se advierte en el cuadro anterior, durante la primera etapa, en la región aimara completaron su proceso de capacitación 1876 docentes de aula, en la región guaraní 326 y en la región quechua 2981 profesores, llegando a un total de 5183 capacitados. Durante la segunda etapa, en la región aimara se capacitó a 1175 docentes de aula, 116 docentes de INSEIB, y 260 asesores pedagógicos. En la región guaraní culminaron su proceso solamente 10 asesores pedagógicos, en tanto ya se había cubierto al universo de docentes. En la región quechua se capacitó a 2318 docentes de aula, 138 docentes de INSEIB, 295 asesores pedagógicos y 35 directores de núcleos educativos, llegando a un total de 4347 capacitados. En suma, en sus dos etapas, el programa llegó a un total de 9530 entre docentes de aula, docentes de INSEIB, asesores pedagógicos y directores de núcleos educativos.

La producción escrita promovió en los maestros y maestras capacitados el desarrollo de un sentimiento de confianza en el manejo que tenían de la lengua originaria, hecho que, si bien partía de la apropiación de la escritura, tuvo repercusiones también en el ámbito oral. A ello contribuyó la metodología empleada que enfatizó el cultivo en los maestros y maestras de una conciencia lingüística crítica. Todo ello contribuyó además en el desempeño docente más allá de las competencias específicas que el programa impulsó, pues, a menudo, los docentes capacitados replicaban en la aula estrategias y técnicas que los facilitadores utilizaban con ellos.

El programa contribuyó asimismo a la producción más grande de materiales escritos en lenguas originarias que haya tenido lugar en el país, llegándose, como se muestra en el cuadro siguiente, a casi 115.000 textos producto de la autoría de maestros y maestras rurales, quienes a través de la metodología adoptada vieron en la escritura una forma de reconocimiento de sus saberes y conocimientos. Los fascículos, de entre

20 y 30 páginas cada uno, que ellos mismos construyeron con los textos producidos dan cuenta de cómo la escritura puede contribuir a despertar la creatividad del docente y a liberar subjetividades que luego ellos vuelcan en el texto escrito, cuando saben que éste va a ser leído y apreciado por alguien. El intercambio de textos y fascículos que tuvo lugar en la última fase y el hecho de que antes, en el marco del PINSEIB, se había publicado en forma facsimilar la producción de los propios docentes, sin que hubiese habido la mediación de un editor, contribuyó además a la revaloración del trabajo docente (cf. serie *Chaski Aru*). A ello debe haberse debido que muchos docentes tomaban prestados trabajos de sus compañeros para o fotocopiarlos o producir incluso copias manuscritas de los mismos, en tanto sentían que el material que copiaban podía ayudarlos en el desarrollo de sus clases de lenguaje.

Cuadro 25
Materiales producidos durante las dos etapas del curso

Lengua	Primera etapa		Segunda etapa		Totales	
	Textos	Fascículos	Textos	Fascículos	Textos	Fascículos
Aimara	26989	264	15737	70	42726	334
Guaraní	3662	77	150	1	3812	78
Quechua	31658	411	35906	179	67564	590
Totales	62309	752	51643	249	114102	1002

Fuente: Base de datos del Programa L1, PROEIB Andes 2004.

En la primera etapa, el total de textos producidos fue de 62.309; de ellos la mayoría está en quechua, en función al mayor número de participantes hablantes de esta lengua así como también de la mayor presencia de quechuahablantes en el país. En segundo lugar se ubican los textos escritos en aimara y en tercero aquellos en guaraní. La situación fue parecida en la segunda etapa, aunque con una importante disminución del material guaraní, en tanto, como se señaló anteriormente, en la primera fase se logró atender el universo de los maestros y maestras guaraníes y a la segunda asistió únicamente un grupo pequeño de asesores lingüísticos guaraníes.

Los textos mencionados no sólo se destacan por su cantidad extraordinaria sino también por su forma y contenido. De manera general, los textos exponen ciertas características particulares y otras comunes en cuanto a su estructura. Las particularidades se evidencian fundamentalmente en el contenido. Por ejemplo, en muchos textos quechuas se registran conocimientos de cierta colectividad y de una región particu-

lar; por decir, conocimientos específicos de habitantes de la región de Charazani, de los valles de Cochabamba, del norte de Potosí, del altiplano de Oruro o de otros lugares. Estos rasgos son diferentes a los de los textos aimaras; y, a su vez, distintos a los elementos y conocimientos registrados en los textos guaraníes. Como es de entender, los textos producidos están relacionados con el contexto sociogeográfico y sociocultural en el cual habitan o trabajan sus autores.

Los textos producidos son de naturaleza y carácter diverso. Existen desde textos literarios de corta extensión, como las adivinanzas, los proverbios y los pensamientos, hasta textos más extensos y de carácter académico, como ensayos, artículos de opinión, planes y proyectos de aula.

El cuadro 24 incluye una variedad de textos (de hasta 36 tipos), pero la mayor diversidad de tipos de textos (8 tipos) está en la categoría informativa, seguida por el texto literario, el recreativo y los instructivos que comprenden seis tipos de textos. Posteriormente se ubica la categoría de textos periodísticos con cinco variedades de textos, finalmente están el académico y el léxico³⁸ con cuatro y tres tipos de textos respectivamente. Estos datos, a simple vista, dejan suponer que el mayor número de textos producidos correspondería a la categoría informativa. Sin embargo, en los datos cuantitativos se constata que las cantidades mayores corresponden a los textos de carácter recreativo y literario. Por ejemplo, en la primera etapa se produjeron 24.286 textos entre adivinanzas, trabalenguas, chistes, horóscopos, crucigramas y juegos de letras (“sopas de letras”); y 23.729 cuentos, relatos, poesías, canciones, pensamientos y guiones teatrales. En la categoría recreativa, los textos que más destacan por su cantidad son las adivinanzas (11.786 textos producidos en la primera fase) y los trabalenguas (11.585 textos producidos en la primera fase); mientras que en la literaria están los pensamientos, las poesías y los cuentos. Similares casos se observan en las categorías restantes donde generalmente un tipo de texto se desataca por su elevada cantidad.

38 Como *texto léxico* se entiende a aquel tipo de texto consistente en glosarios especializados o en listas de vocablos organizados según campos semánticos. La producción de este tipo de *texto* fue iniciativa de los docentes y debió haber sido producto de su preocupación por la acuñación terminológica, dadas las necesidades que surgen en el uso escolar de las lenguas indígenas. A menudo, ellos se ven desafiados por los contenidos que les toca desarrollar en la lengua originaria y deben entonces crear nuevas palabras.

Cuadro 26
Tipos de textos producidos por los maestros

Tipos de textos	Categoría de textos						
	Literario	Informativo	Recreativo	Instructivo	Periodístico	Léxico	Académico
	Cuentos	Biografías	Adivinanzas	Recetas medicinales	Noticias	Términos pedagógicos	Planes de clase
	Relatos	Descripciones	Trabalenguas	Recetas de cocina	Artículo de opinión	Nombre de plantas	Proyectos educativos
	Poesías	Informes	Chistes	Manuales	Entrevista	Toponimias	Ensayos
	Canciones	Discursos	Horóscopos	Juegos recreativos	Predicciones		Monografías
	Pensamientos	Avisos	Crucigramas		Pronóstico de tiempo		
	Guión teatral	Relatos	Sopa de letras				
		Cartas					
	Invitaciones		cocina				

Fuente: Base de datos del Programa L1, PROEIB Andes 2004.

Las características comunes se advierten concretamente en la estructura de los textos. Es decir, los diferentes tipos de textos aimaras, guaraníes y quechuas presentan características similares en sus esquemas tipológicos. Por ejemplo, las adivinanzas (en las tres lenguas) siempre tienen un título, hay una parte descriptiva o el contenido (inicio, cuerpo y cierre), además, el contenido es acompañado con un gráfico o dibujo; y al final registran el nombre del autor. Similar caso ocurre en las poesías, los cuentos, las canciones y en los demás tipos de textos.

Es importante recordar que las lenguas originarias provienen de una tradición no-alfabética donde los conocimientos fueron transmitidos oralmente a través de narraciones, canciones, proverbios y testimonios, o por medio de otros medios de representación, como la iconografía utilizada en la producción textil (cf. Arnold, Yapita y otros 2000, López 1998 y 2001, y Capítulo VI). Observamos que en el paso de lo oral a lo escrito, los profesores, tal vez por el corto tiempo de duración de los talleres y porque el énfasis estuvo puesto en la apropiación de los aspectos formales del sistema escriturario, acuden a la tipología del castellano. El mosaico de textos aimaras, guaraníes y quechuas muestran una estructura semejante a la existente en castellano, aunque con características lingüísticas diversas tanto en el aspecto morfofonológico como en el sintáctico. Sin lugar a dudas, dichas particularidades intentan reflejar la complejidad y la riqueza lingüística de cada una de ellas.

Como impacto del programa se puede indicar que la experiencia fue exitosa en sus dos etapas; pues, se logró desarrollar competencias de lectura y producción de textos en lengua aimara, guaraní y quechua en los docentes de aula, docentes de los INS-EIB y asesores pedagógicos. Ellos ahora son capaces de leer y producir diferentes tipos de texto en la lengua originaria que hablan y que usan en su desenvolvimiento laboral. También son conscientes de la necesidad y de las ventajas que tiene la utilización de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de niños y niñas y de jóvenes que tienen un idioma originario como lengua materna o como idioma de uso predominante. Estas competencias desarrolladas en los participantes es el resultado de un trabajo pedagógico minucioso y sistemático; las experiencias de la primera etapa se constituyeron en una base para elaboración de los planes de trabajo y desarrollo de los mismos en la segunda etapa.

Después de la ejecución de las dos etapas del Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lengua Originarias, los resultados son verificables en el número de docentes capacitados y en la cantidad de diversos tipos de textos producidos. No dejando de lado que algunos resultados podrán desplegarse y concretarse en el proceso del desempeño de cada docente capacitado, como por ejemplo: la consolidación de la lectura y escritura, la producción de textos con los niños y niñas, valoración y recuperación de los conocimientos locales en los textos escritos, actitud positiva frente a la lengua originaria, el uso y manejo de la lengua originaria en aula con niños de diversos grados de bilingüismo, asistencia a los docentes no capacitados en el manejo oral y escrito de la lengua originaria, y otros aspectos.

Otro resultado inmediato y verificable es la producción de un cúmulo importante de textos escritos de diferentes tipos en las tres lenguas originarias con mayor número de hablantes en el país; los textos producidos son de naturaleza y carácter diverso, desde textos literarios de corta extensión como las adivinanzas y los pensamientos, hasta textos académicos como ensayos, artículos de opinión, planes y proyectos de aula. La producción de los textos, por un lado, fue un proceso intensivo en el que estuvieron involucrados los participantes. Esta actividad contribuye al desarrollo de las lenguas originarias en su plano oral y escrito. Por otro lado, favorece a la vitalidad de las mencionadas idiomas elevando su prestigio e introduciéndolo en los procesos pedagógicos y espacios académicos.

Queda ahora, por delante, un trabajo más detallado de análisis de los materiales producidos para establecer en qué medida, más allá del *calco* de una forma de presentación escrita, característica de materiales

escolares en cualquier lengua, los textos producidos no reflejan una estructuración interna divergente a aquella propia de la característica de la lengua hegemónica. Por lo demás, futuras reediciones del programa de escritura con maestros y maestras que ya han logrado apropiarse de los alfabetos oficiales y de normas básicas para la producción escrita en los tres idiomas en cuestión, ingresen a un plano de mayor reflexión sobre la escritura, por la vía inicial del análisis contrastivo de la estructura del texto escrito en idioma originario y en castellano.

Así mismo, los textos escritos por los maestros participantes en el programa nos permiten analizar en qué medida se avanza en el país con el proceso de normalización de la escritura que tanto la EIB como el propio proceso de Reforma han desatado. Un análisis detallado de estos textos daría cuenta de qué aspectos de esta normalización escrituraria han sido ya asimilados por los maestros y qué otros merecen ya sea de mayor afianzamiento o de revisión crítica en tanto se topan con resistencia de ellos.

Enseñanza de castellano como segunda lengua

Paralelamente al desarrollo de la segunda etapa del Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias, el Ministerio de Educación convocó a la implementación experimental de un Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua. El objetivo era desarrollar competencias metodológicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua en maestros y maestras que implementan la EIB, en un contexto en el cual el Ministerio no había logrado trascender la esfera de los lineamientos generales y de la entrega de algunas recomendaciones puntuales sobre la enseñanza de una segunda lengua, además de los planes y programas de estudio –que sólo salieron en una versión más detallada a fines del año 2003–, de guías metodológicas que enfatizaban en aspectos teóricos y programáticos y de materiales complementarios diversos, no había, en rigor, logrado estructurar un plan de trabajo para el aprendizaje y la enseñanza del castellano como segunda lengua. Como se explicó brevemente en el capítulo anterior, esto resultó de la visión y perspectiva teóricas adoptadas por el equipo de la Reforma, respecto a la relación existente entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda (cf. Sainz y otros 2001 y López 2004a).

Dado el punto de partida señalado, el programa piloto de capacitación sobre enseñanza de castellano como segunda lengua se planteó como una investigación-acción, a través de la cual se debía operativizar los principios que regían la enseñanza del castellano como segunda lengua y traba-

jar con los maestros y maestras en la elaboración de materiales específicos para la enseñanza del castellano con niños y niñas del primer ciclo de la primaria, que supliera la carencia de materiales específicamente pensados para este fin, para educandos para quienes el castellano es su segunda lengua. Como se explicó en el capítulo anterior, por las razones teóricas aludidas, el Ministerio optó más bien por distribuir entre los niños aimara, guaraní y quechua los mismos módulos de aprendizaje que habían sido elaborados para la enseñanza del castellano como lengua materna (cf. López 2004b).

El desarrollo del programa se basó en dos investigaciones anteriores llevadas a cabo por el PROEIB Andes, la primera, coordinada por Susana Sainz, involucró a un grupo de estudiantes de la maestría en EIB y estuvo dirigida al levantamiento de un diagnóstico sobre la enseñanza del castellano en 6 núcleos de las áreas aimara, guaraní y quechua. Producto de ello se vio que ante la falta de información y formación sobre el castellano como segunda lengua, así como producto de la carencia de materiales para este tipo de enseñanza, los profesores “pico-teaban” con la segunda lengua (cf. Sainz y otros 2001). El segundo trabajo, que también involucró a estudiantes de la maestría en EIB, estuvo coordinado por Pedro Plaza y tuvo como fin determinar cómo los maestros solucionaban la falta de materiales y de qué manera lograban, con alguna asistencia y acompañamiento periódicos, mejorar la enseñanza del castellano, dentro de los cánones establecidos por el Ministerio: el del aprendizaje natural y espontáneo de la segunda lengua (cf. López 2004b). Se encontró que con asistencia in situ ciertamente la enseñanza mejoraba, pero que los maestros requerían de más orientación y guía que les permitiese no sólo enseñar el castellano a sus alumnos, sino y sobre todo aprender a enseñar un segundo idioma. Una necesidad particular de los maestros residía en la articulación de los distintos materiales que habían recibido del Ministerio y en su uso eficiente con sus alumnos. Fue precisamente dada esta situación que el nuevo programa piloto de capacitación se orientó a la preparación y validación, con maestros de aula, de materiales que orientasen la enseñanza de la segunda lengua.

Para este programa, que también estuvo a cargo del PROEIB Andes, se escogieron 8 núcleos piloto, en los que se había implantado la modalidad bilingüe: dos en el área aimara, cuatro en la zona quechua y otros dos en la guaraní.³⁹ La selección de los núcleos se basó principalmente

39 Los núcleos seleccionados fueron los de Calata Grande y Colchan, en La Paz, Villa Pereira y Conda Baja, en Cochabamba, Presto, en Chuquisaca, Yuraq Q’asa, en Potosí, y Eiti e Ipatimiri, la Provincia de Cordillera de Santa Cruz.

en las siguientes consideraciones: población estudiantil con lenguas indígenas como materna, implementación de la EIB desde 1996, avances en la lectura y escritura de la lengua materna en los niños y predisposición de las autoridades y motivación de los docentes para implementar el programa.⁴⁰ Por demanda de los núcleos aledaños a los seleccionados, se incorporó a las unidades educativas más cercanas a los núcleos piloto. Así, la cobertura alcanzó a 15 núcleos educativos, en vez de los 8 escogidos inicialmente. En estos núcleos se capacitó a 165 docentes con quienes se trabajó en 77 unidades educativas a fin de brindar el apoyo en aula. En las aulas de estas unidades educativas se trabajó con un promedio de 3.644 niños, entre varones y mujeres, tal como se resume en el siguiente cuadro.

Cuadro 27
Cobertura del Programa Piloto de Capacitación en Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua

Región	Departamento	Distritos	Núcleos	Unidades	Beneficiarios	
				Educativas	Maestros	Niños
Aimara	La Paz	Tiquina	Calata Grande	4	16	220
		Patacamaya	Colchan y Arajllanga	9	20	396
Guaraní	Santa Cruz	Gutiérrez	Ipatimiri	8	28	567
		Gutiérrez	Eiti	8	26	636
Quechua	Potosí	Yoqalla	Yuraq Q'asa, Yoqalla, Turqui y Totorá "D"	12	20	3 6 6
	Chuquisaca	Presto	Ricardo Mujía y Tomoroco	8	17	514
	Cochabamba	Carrasco	Pocona y Conda Baja	14	20	490
A y Q	Cochabamba	Tapacarí	Villa Pereira y Chivimarca	14	18	455
Totales	5	7	15	77	165	3644

Fuente: Base de datos del Programa L2, PROEIB Andes 2004.

40 El equipo de este programa estuvo conformado por: Saúl Condori, Vanessa Peláez, Susana Chavez, Juan Jiménez, Simón Guevara y Graciela Bravo, en la región aimara; Julio Chumira, Aldo Padilla, Magdalena Aguirre, Pamela Graverolle, Osvaldo Hernández y Sarela Sejas, en la región guaraní; María del Carmen Bolívar, Daysi Vargas, Vivian García, Delina Gruel, Cristina Parackahua, Karla Solíz, Sara Olivera, Irineo Bautista, Jimena Chuquichambi, Marvin Mosquera, Gilka Gordillo y María del Rosario Saavedra, en la región quechua. La coordinación estuvo a cargo de Vicente Limachi Pérez y Marcia Mandepora Chundary, bajo la coordinación general de Pedro Plaza y el asesoramiento de Luis Enrique López.

El programa, dadas sus características técnico-pedagógicas, requirió de orientación epistemológica y de retroalimentación metodológica a través de una perspectiva de investigación-acción, pues la nueva implantación didáctica requería de un proceso sistemático de observación, estudio, análisis crítico y reflexión sobre las prácticas tanto en aula como fuera de ella, para, sobre esa base, plantear alternativas o estrategias de solución a los problemas y necesidades emergentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del castellano. En este sentido, de acuerdo con las premisas de la investigación-acción, la estrategia adoptó un carácter circular y tuvo tres grandes fases: la capacitación, el acompañamiento en aula y la sistematización.

La primera fase estuvo dedicada a la capacitación y se realizó a través de talleres destinados, en principio, a la formación del equipo de facilitadores y, luego, de los docentes de los núcleos piloto. El primer taller de capacitación tuvo como objetivo preparar a los 16 facilitadores –8 docentes de aula y 8 jóvenes profesionales universitarios– en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje del castellano como segunda lengua y preparar las fichas de trabajo con las que los docentes trabajarían en el aula. El equipo de facilitadores elaboró alrededor de 200 fichas de trabajo; una parte de ellas busca el desarrollo de la expresión oral en castellano, mientras que la otra enfatiza la transferencia de competencias de lectura y escritura adquiridas a través de la lengua materna, al castellano como segunda lengua. Las fichas de trabajo responden a una organización temática secuencial y a una estructuración sobre la base de tres actividades centrales: una actividad lúdica, una actividad de desarrollo lingüístico y una actividad práctica.

La capacitación a docentes tuvo lugar en tres ocasiones: a) uno de arranque, b) otro de retroalimentación y c) uno más de consolidación y sistematización. La primera capacitación tuvo como objetivo preparar a los docentes en aspectos metodológicos de la enseñanza y del aprendizaje del castellano como segunda lengua, fundamentalmente en lo tocante a la producción oral. Los contenidos del taller giraron en torno a la revisión y reflexión sobre los programas y contenidos de la Reforma Educativa para el área de lenguaje y comunicación y, específicamente, para el castellano como segunda lengua; y los principios pedagógicos para la enseñanza del castellano como segunda lengua a niños y niñas indígenas. La segunda capacitación tuvo la finalidad de sistematizar y retroalimentar los primeros avances y logros en la enseñanza del castellano como segunda lengua que el programa había alcanzado en una primera etapa de intervención. La tercera capacitación tuvo el objetivo principal de sistematizar la experiencia y consolidar la propuesta con la

participación plena de los docentes que formaron parte del programa en las tres regiones sociolingüísticas; ésta se realizó en una semana de trabajo intensivo.

Estos talleres, además de constituir espacios académico-reflexivo-críticos respecto de la propuesta metodológica de enseñanza de castellano como segunda lengua, fueron también ámbitos de interacción e intercambio de experiencias académicas y culturales entre los docentes de distintos núcleos de las tres regiones. Los maestros y maestras participantes consideraron estos talleres como un premio a su labor en apoyo al programa piloto. Que se realizaran en una universidad contribuyó además a elevar su autoestima.

La segunda fase se caracterizó por la implementación de la metodología propuesta por parte de los docentes en sus unidades educativas con los niños y niñas con quienes trabajan y por el acompañamiento realizado por los facilitadores regionales in situ. Este momento fue de responsabilidad tanto de los docentes como de los facilitadores puesto que tuvieron que llevar la metodología propuesta a la práctica directa con los niños. Es decir, los docentes aplicaron las fichas de trabajo elaboradas y proporcionadas para el efecto con el apoyo de los facilitadores. Así el Programa, en su segunda fase, apoyó al maestro rural en su formación, como también en su práctica de aula. Estas dos tareas se desarrollaron simultáneamente en tanto tuvieron lugar en el propio espacio laboral del docente. El apoyo comprendió diversas actividades, entre otras, la configuración del aula, el aprovechamiento de la biblioteca de aula, la planificación de la clase, el desarrollo de la clase y la evaluación de la misma, el uso del castellano en aula y fuera de ella, la incorporación de castellano como segunda lengua en los currículos de los núcleos y el apoyo a la comprensión de la EIB.

La tercera fase, de responsabilidad de los facilitadores regionales y coordinadores nacionales, estuvo destinada principalmente a la sistematización integral de la experiencia. Ello permitió, por una parte, la socialización de las experiencias entre los técnicos de los 8 núcleos, donde tanto los facilitadores como los coordinadores intercambiaron información y reflexionaron y analizaron las experiencias de los talleres de capacitación y del periodo de acompañamiento en aula. Esta sistematización permitió al equipo determinar los avances, las dificultades, las necesidades y los requerimientos; a partir de los cuales, el equipo en su conjunto planificó las actividades, estrategias, materiales para los talleres y acompañamientos siguientes. Por otra parte, los talleres de sistematización permitieron revisar y corregir las fichas de trabajo, a partir de las experiencias y evidencias concretas recogidas en aula.

Producto de este programa, se cuenta con fichas de trabajo para el primer ciclo de la educación primaria, para un componente fundamental de la EIB, insuficientemente atendido por la Reforma Educativa. Como se mencionó en el capítulo anterior, el Ministerio de Educación elaboró una guía de índole teórico-conceptual sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua, láminas acompañadas de guías para facilitar su uso, cassettes con canciones y compendios de literatura infantil, todos ellos para uso del docente. Este no recibió orientaciones sobre cómo trabajar desde un enfoque integrador de todos estos insumos, ni tampoco una adecuada capacitación en su uso y aprovechamiento didáctico, por el retraso considerable con el cual el material salió desde La Paz. Los niños y niñas sólo recibieron los mismos módulos en castellano diseñados para sus pares hispanohablantes. Para sacarles provecho, los docentes tenían que darse modos para utilizar las ilustraciones y uno que otro texto que estuviese al alcance de la comprensión y del nivel de manejo de los estudiantes. A ello se debió que los maestros apreciaran sobre manera los materiales elaborados por el programa y la asistencia in situ que recibieron de los facilitadores.

El 2004 al Ministerio de Educación le tocaba diseñar un programa de capacitación docente en la enseñanza de castellano como segunda lengua, sobre la base de los resultados obtenidos en el programa piloto y de manera de difundir ampliamente la metodología y los materiales educativos diseñados en el piloto. Sin embargo, por razones que desconocemos, durante las gestiones 2004 y 2005 los docentes no recibieron capacitación ni en lenguas originarias ni en castellano como segunda lengua, salvo algunos talleres organizados por la Dirección de EIB, sobre todo en el oriente.

En una apreciación crítica del programa, los CEPO consideran que con su ejecución disminuyó considerablemente el rechazo de maestros y padres de familia a la enseñanza de la lengua originaria. Consideran también que mejoró la enseñanza en aula tanto de las lenguas indígenas como del castellano como segunda lengua, producto de un mejor manejo metodológico de los maestros y maestras participantes en el programa y de la mayor confianza que desarrollaron con los nuevos procedimientos. Pero, además, el programa contribuyó a que mejorase “muchísimo el compromiso con las lenguas originarias y con la EIB” (Condori 2005).

Entre los años 2003 y 2004, un nuevo proyecto sumó sus esfuerzos a la formación permanente de maestros de EIB. El Proyecto Tantanakuy, que canalizó asistencia técnica del gobierno de Finlan-

dia, y que fue ejecutado desde el PROEIB Andes y en estrecha coordinación con las otras acciones que este programa llevaba a cabo, desarrollo sus acciones entre junio 2002 y agosto 2004. Desarrolló un conjunto de materiales educativos para maestros que constituyen hoy la base para una propuesta curricular integral de formación permanente en EIB. Los materiales elaborados consisten en módulos autoinstructivos compuestos de un video de motivación por tema, y un juego de cuadernillos de autoaprendizaje que van acompañados de programas de audio. Los temas priorizados por este proyecto son los de: (i) bases y fundamentos de la EIB, (ii) diversificación curricular y (iii) participación popular, con 7 cuadernillos cada uno de ellos; y (iv) educación multigrado y (v) interculturalidad en el aula, con cuatro cuadernillos cada uno.

Por decisión del Ministerio de Educación, la primera impresión de estos materiales, de 2000 ejemplares cada uno, ha sido distribuida entre todos los Institutos Normales Superiores y entre las universidades con carreras de ciencias de la educación. El PINSEIB llevó a cabo jornadas de capacitación de todos los docentes de los INSEIB en las que se usó estos nuevos materiales. Por su parte, el UNICEF ha reproducido varios de estos módulos para su empleo en los 50 distritos en los que apoya el desarrollo educativo en Bolivia.

El proyecto Tantanakuy concluyó sus actividades a fines de agosto del 2004. Para el 2005 la cooperación finlandesa tiene pensado apoyar el desarrollo de un nuevo proyecto, esta vez de cobertura regional, con acciones en Ecuador, Perú y Bolivia. En alianza con el UNICEF, el proyecto desarrollará acciones de formación e investigación, siempre en el campo de la formación de recursos humanos para la EIB. En cada uno de los países involucrados, este nuevo proyecto escogerá las áreas que el Ministerio de Educación considere prioritarias. En el caso boliviano, el proyecto se dirigirá tanto a la formación inicial como a la formación en servicio, capitalizando los avances logrados con el Proyecto Tantanakuy en su componente de elaboración de materiales de formación de maestros en servicio. Este nuevo proyecto centrará su atención en pueblos indígenas del departamento del Beni, zona de mayor diversidad lingüística en el país.

6. Multiservicios educativos y apoyo al trabajo escolar

Desde antes de la Reforma surgieron proyectos destinados a apoyar el trabajo de los docentes y a reforzar la labor escolar. Una de estas iniciativas fue la de los centros de multiservicios educativos, apoyados por

la Iglesia Católica, fundamentalmente en áreas urbanas. Estos centros tuvieron su origen en el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) de la Compañía de Jesús en la ciudad de la Paz, que inspirara la creación de los centros de recursos pedagógicos de la Reforma Educativa.⁴¹

El Centro de Apoyo Educativo Machaqa (CAEM) es uno de estos centros de multiservicios educativos. Surgió en 1996, en el marco de lo previsto por la Reforma en lo relativo a los centros de recursos pedagógicos. Desde entonces, desarrolla sus acciones en las áreas rurales y urbanas de la región aimara de Jesús de Machaqa del departamento de La Paz.⁴²

El CAEM fue fruto de una construcción colectiva y participativa, para “Mejorar la calidad educativa escolar en la región de Jesús de Machaqa, a través de un proceso sistemático de capacitación a docentes y juntas escolares y animación pedagógica a niños, niñas y jóvenes, para contribuir al fortalecimiento de la identidad andina aimara y al desarrollo cultural, social y económico de la región” (CAEM1996:3).

El CAEM focaliza su atención en la educación alternativa, desde una perspectiva de educación permanente. En sus inicios fue financiado por el Fondo de Inversión Social (FIS). Actualmente cuenta con ítemes de maestros provistos por el Estado y recibe apoyo de la Fundación Kellogg para su funcionamiento. La misión, visión y objetivos del CAEM se dirigen al fortalecimiento del pueblo aimara, su cultura, identidad e historia, a través de una EIB formulada desde las comunidades e instancias organizacionales locales. Promueve la EIB “por su carácter liberador y pertinencia para las sociedades caracterizadas por las diferencias sociales y culturales”, así como “la participación activa de la comunidad en lo educativo, para garantizar la cogestión” (Documentos internos del CAEM 1999).

El trabajo del CAEM se rige por cuatro ejes: fortalecimiento de la identidad machaqueña, mejoramiento de la calidad educativa, fortalecimiento de la gestión comunal y promoción de la EIB. En ese marco, realiza acciones de comunicación, investigación y brinda servicios de material didáctico.

En cuanto a la participación social y a la gestión comunal, trabaja estrechamente con el Cabildo de Autoridades Originarias y el Consejo Educativo. A través de esta participación se busca articular las necesidades actuales y la realidad de la región con la historia de Machaqa, a la vez, que identificar criterios e indicadores para la gestación de polí-

41 La Reforma se propuso crear un centro de recursos pedagógicos por cada núcleo escolar del área rural o por cada red de unidades educativas urbanas.

42 Jesús de Machaqa se ubica a 120 Km de la ciudad de La Paz.

ticas educativas regionales y canalizar la inversión de recursos en procesos educativos.

El CAEM identificó al cabildo de autoridades originarias y al consejo educativo como instancias de gestión comunal. Según la ley, las Juntas Escolares fueron pensadas sólo para un trabajo en los núcleos dependientes de la Dirección Distrital, sin poder político ni autonomía. En Jesús de Machaqa se subvierte esta realidad, primero constituyendo un Consejo Educativo regional dependiente directamente del Cabildo, convirtiéndose así en el brazo ejecutivo de educación. (Entrevista a técnico del CAEM)

El Consejo Educativo y el CAEM crearon mecanismos para incorporar a los padres de familia al proceso educativo, a través de actividades y eventos de formación para habilitarlos para realizar un seguimiento efectivo. Se promovió el rescate de la memoria histórica oral, tradiciones, costumbres de la región, a través de encuentros y diálogos de los ancianos con los profesores y jóvenes.

Además, el CAEM impulsa sistemáticamente la cualificación y acompañamiento de docentes y directores. Con los directores enfatiza la gestión educativa y comunitaria y con los docentes diversos temas relacionados con la EIB, la gestión educativa, el currículo regionalizado y proyectos educativos.

Cualquier proceso de Reforma Educativa, que tenga el objetivo de ayudar al desarrollo de los pueblos, debe invertir en la cualificación de los docentes, en procesos que ayuden a recobrar el sentido de la vida, sustentado por políticas de mejora salarial ligados a una mejora profesional. (Técnico del CAEM)

En su línea de animación infantil, promueve la innovación docente y la formación de los niños y niñas para posibilitar el desarrollo de sus potencialidades. Esta línea se consolida a través de un proceso de investigación de la realidad educativa y de la identidad aimara en el medio escolar y comunitario en el cual participan alumnos y docentes. Algunos de los servicios del CAEM en favor de la niñez están orientados a ese proceso interactivo de aprendizaje en la escuela y fuera de ella, en la comunidad y con los comuneros.⁴³

43 El CAEM tiene además una línea de interacción juvenil para habilitarlos para moverse en diversos ambientes y culturas. Primero, trabajan en el fortalecimiento de la identidad machaqueña, con el fin de formar líderes que sirvan a su comunidad en diversos roles; en segundo lugar, se les otorga formación complementaria para permitirles desenvolverse en su medio, y

La interculturalidad y el bilingüismo son transversales a todo el trabajo del CAEM y en todos sus programas. La interculturalidad es asumida, desde lo político y lo pedagógico, en un marco de conflictos no resueltos entre el Estado nacional y la resistencia de los diversos grupos socioculturales. Se fortalece lo aimara desde lo educativo. En lo tocante al bilingüismo, cuenta con un curso de lengua aimara para docentes y jóvenes y, además, recopila leyendas, historias y tradiciones en este idioma.

En lo que se refiere a educación bilingüe, el contexto diglósico no sólo está presente en las ciudades, sino sobre todo en la mentalidad de muchos docentes y comunarios aimaras. En alguna medida la lealtad lingüística es débil, no tanto por falta de lealtad cultural, cuanto por la urgencia de resolver la comunicación, la urgencia de dominar nuevos espacios, donde la lengua castellana es la oficial y la de prestigio. A su vez, varios docentes no asumen la educación bilingüe porque también ellos son analfabetos de su propia lengua. (Testimonio de una técnica del CAEM)

En este ámbito se busca producir y difundir materiales audiovisuales, impresos y radiofónicos para educar, informar, motivar y reforzar las prácticas educativas de docentes, estudiantes y comunidad educativa. Asimismo, se cuenta con una biblioteca, una hemeroteca, videoteca y ludoteca, y se emiten programas radiales durante media hora todos los días hábiles.

El CAEM se ha propuesto releer la EIB de la Reforma desde las demandas de la gente y sobre la base de estos cuatro elementos:

- La identidad ligada a lo histórico y cultural.
- La calidad educativa entendida como el proceso que ayuda a cambiar paradigmas de desarrollo, identificación de necesidades vitales y gestación de alternativas educativas pertinentes.
- La EIB, como propuesta pedagógica y política, ligada a romper concepciones pedagógicas asimilacionistas y promotoras del mestizaje.
- La gestión comunal, entendida como la dimensión política, que permite el ejercicio de la ciudadanía y el poder desde la lógica del servicio, la reciprocidad, el ayni y las organizaciones locales. (CAEM-CEE 1998)

a la vez estar preparados para enfrentar los desafíos de las ciudades y de las exigencias de los estudios superiores. El CAEM también forma políticamente a los jóvenes, para el ejercicio de sus derechos ciudadanos en su comunidad y también en vista a la nueva estructura descentralizada del país.

En abril 2004, el CAEM con el CETHA Tupak Katari y el Ayllu Pueblo de Jesús de Machaqa constituyeron una fundación educativa denominada “Fundación Machaqa Amawt’a”, instituida para “recuperar y fortalecer la sabiduría, ciencia, creencias y tecnología ancestrales del pueblo Aimara y de otros pueblos y culturas. [...] Desarrollará sus acciones educativas y productivas, de asesoramiento productivo y de fortalecimiento a las organizaciones sociales, sean éstas originarias o municipales, en las tres regiones machaqueñas (Jesús, San Andrés y Santiago de Machaqa), como también en otras regiones rurales y ámbitos periurbanos, con el objetivo de fortalecer la participación ciudadana en el marco de la democracia y la interculturalidad” (cf. Acta de Fundación 2004).

Una experiencia como la del CAEM es posible gracias a la capacidad de gestión de las autoridades indígenas y al vínculo estrecho que establecen entre educación y resistencia y reivindicación económica, política y étnica. La gestión comunal estuvo orientada a defender el derecho a un territorio autónomo, visto como espacio de identidad y proyección histórica. (Documento interno CAEM 2000). El caso de Machaqa es una muestra de procesos locales en curso, motivados o potenciados por la apertura de la legislación vigente en lo referido a procesos educativos generados desde y con las comunidades locales y sus organizaciones. Lo que ocurre en Machaqa se da también de diversa forma y por medio de otros mecanismos en otras localidades del país, como en Raqaypampa o entre los laymes y qaqachaqas. Los aimaras de Jesús de Machaqa, al igual que otros, se resisten a desaparecer, y recrean y resignifican las políticas externas acorde a sus necesidades locales. En este contexto, la dinamización pedagógica y política del CAEM está marcada por la visión regional machaqueña.

7. La maestría en EIB

La maestría constituye una de las cinco líneas de acción del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes).⁴⁴ En su conjunto, el PROEIB Andes busca forta-

44 El PROEIB Andes es un programa regional interdisciplinario que reúne a universidades, organizaciones indígenas y ministerios de educación de cinco países andinos, a los que en el año 2000 se sumó la Argentina, en una red de intercambio académico y apoyo mutuo que tiene como fin fortalecer y consolidar la educación intercultural bilingüe (EIB). Desarrolla sus accio-

lecer el carácter innovador de la EIB, sobre todo a través de la formación de recursos humanos y de la investigación. Para cumplir con tales propósitos, el programa interactúa permanentemente con organizaciones indígenas asociadas de los países a los que busca atender, de manera que toda propuesta responda, en la medida de lo posible, a las necesidades y expectativas de los pueblos indígenas involucrados, y de instaurar una red de intercambio de experiencias y cooperación horizontal que reúne a universidades, organizaciones indígenas y los ministerios de educación de estos países.

En este marco, son prioridades de la maestría:

- conformar una comunidad interdisciplinaria e intercultural de aprendizaje al servicio de la EIB, entre docentes y alumnos de diversa formación, trayectoria e historia personal;
- formar profesionales indígenas en planificación y gestión de programas y proyectos de EIB y también en formación docente, de manera que puedan asumir procesos de transformación de la formación inicial y permanente de maestros para la EIB;
- articular los procesos de formación profesional en EIB al quehacer y a las preocupaciones de las organizaciones indígenas y los ministerios de educación de los países involucrados;
- ligar permanentemente la investigación a la formación, de manera que la primera se constituya en la base y fundamento de la formación ofrecida y que los profesionales que se especializan en EIB se

nes desde la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, donde tiene su sede regional en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Integran la red que implementa el programa 19 universidades, 20 organizaciones indígenas y los ministerios de educación de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. En cada uno de estos países las acciones son coordinadas por una institución de enlace o punto focal: en Argentina, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación; en Colombia, la Universidad del Cauca, de Popayán; en Chile, el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, de Temuco; en Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana, de Quito; y en el Perú, el Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada de la Universidad Mayor de San Marcos, de Lima. Los puntos focales integran el directorio del programa junto con un o una representante de las organizaciones indígenas asociadas –en la gestión 2003-2006 la representante del Consejo Regional Indígenas del Cauca (CRIC), Colombia–, un o una representante de los ministerios de educación participantes –entre 2003 y 2006 el Director Nacional de EBI del Perú –y dos representantes de la GTZ.

confronten permanentemente con las distintas realidades en las que se ofrecen programas y proyectos de EIB.

La maestría, que se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia, focaliza su atención en aspectos inherentes a la conformación de la EIB como campo interdisciplinario de estudio y reflexión así como a su funcionamiento como modalidad de los sistemas educativos latinoamericanos. Se basa en la necesidad de propiciar una *devolución* del campo a los propios indígenas, de manera que sean ellos quienes tengan la responsabilidad principal sobre la EIB y su funcionamiento. Por ello se trata de una maestría dirigida fundamentalmente a la formación de profesionales indígenas, hombres y mujeres, de 6 países (Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú).

La maestría favorece el ingreso de profesionales que trabajan con programas y/o proyectos educativos desarrollados con poblaciones indígenas, que hablan un idioma originario –y quienes por ende son bilingües– y poseen una alta motivación para innovar el campo, desde un compromiso y conocimiento sólidos de las necesidades, expectativas y demandas de las poblaciones indígenas de la región. De manera de cultivar y consolidar el vínculo con las organizaciones indígenas involucradas o interesadas en el desarrollo de la EIB, los candidatos a la maestría deben ser propuestos y avalados por una organización indígena. En el curso de su desarrollo, la maestría incentiva el contacto permanente de los estudiantes con *su* organización, de manera que, incluso, al momento de pensar en la tesis de grado respectiva y de elaborarla, cada estudiante consulte sobre la pertinencia y relevancia del problema escogido para la tesis.

Los estudios de maestría en el PROEIB Andes tienen dos años y medio de duración; período que comprende 5 semestres de 21 semanas cada uno. Vista la importancia que el programa le asigna a la investigación empírica y a la relación con los lugares en los que se desarrolla la EIB o la educación de población indígena, en general, cada semestre está claramente dividido en dos fases: una de trabajo lectivo y otra de trabajo de campo. La fase de trabajo en terreno comprende un período mínimo de entre 5 y 8 semanas de trabajo efectivo, dependiendo del semestre del cual se trate, aunque durante el último semestre cada estudiante, dependiendo de las necesidades que tenga en relación con su tesis puede regresar o pasar más tiempo en campo. Las fases lectiva y de trabajo de campo están curricularmente relacionadas y juntas contribuyen a que los estudiantes construyan conocimientos

respecto de un ámbito específico de preocupación que orienta el semestre. A través de estas dos fases se buscan vínculos estrechos entre teoría y práctica a la vez que entre investigación y formación. En este contexto, la investigación y la reflexión sobre la práctica tienen un rol preponderante en el programa.

El programa desarrolla la investigación, para lo cual cuenta con ocho líneas institucionales de investigación a las que los estudiantes se inscriben desde el primer trabajo de campo. En ellas se plantean problemas relativos a la calidad de la EIB o a aspectos inherentes a su condición de propuesta educativa alternativa. Los temas abordados por las áreas de investigación guardan relación con la problemática educativa de las poblaciones indígenas tanto en áreas urbanas como rurales, a la vez que exploran la extensión de las propuestas educativas que emergen de su aplicación hacia las ciudades y las poblaciones hispanohablantes.⁴⁵

La maestría esta estructurada en áreas curriculares y no en asignaturas semestrales. Se articula en cuatro áreas: cultura, lengua, lengua indígena⁴⁶ y educación, las mismas que atraviesan toda la maestría desde el primero hasta el quinto semestre. Cada una de estas áreas desarrolla la competencias y contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria y no sigue la lógica –y/o historia– ya establecida o seguida por las disciplinas con mayor peso subyacente a cada una de ellas, a saber, la lin-

45 Las líneas de investigación a las cuales se inscriben los estudiantes de la maestría están vinculadas con temáticas como: la interculturalidad y el bilingüismo en áreas urbanas, los conocimientos tradicionales y la diversificación curricular, las prácticas áulicas en contextos multilingües, la construcción de la conciencia nacional a través de los programas de EIB, la operativización de la interculturalidad en el aula, la relación entre género, etnicidad y educación, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas indígenas como segundo idioma en contextos indígenas y los estudios evaluativos de la EIB en la educación formal.

46 El área de lengua indígena no constituyó un área adicional e independiente en el diseño inicial de la maestría, pues se consideraba como una consecuencia lógica y ámbito natural de aplicación de la formación recibida. A partir de la segunda promoción, por demanda de los estudiantes y de las organizaciones indígenas el trabajo en lengua indígena cobró peso curricular y se constituyó en la cuarta área curricular. De esta forma, y dado el peso de la tradición escolar, estudiantes y líderes indígenas consideraron que ella tendría reconocimiento formal y que por medio de él adquiriría el mismo valor y las mismas exigencias de dedicación y trabajo que las otras tres.

güística, la antropología y la pedagogía.⁴⁷ Y es que se recurre a las disciplinas en búsqueda de respuestas a problemas o cuestiones específicas que plantea la ejecución de la EIB en la práctica y que han sido detectadas en el proceso de investigación y de evaluación, y no para el estudio exhaustivo de cada una de los aspectos y procesos inherentes disciplinas mencionadas. A todo ello se añade que el área de lengua indígena busque desarrollar la competencia oral y escrita que los estudiantes tienen de la lengua indígena que conocen, para lo cual se recurre a veces también a contenidos desarrollados en las otras tres áreas.

Dada la confluencia en la maestría de docentes-investigadores expertos en sus campos disciplinares y que se han involucrado, en el ejercicio profesional, en el desarrollo de la EIB y de profesionales indígenas con experiencia de vida y de trabajo en y con comunidades indígenas, quienes además contribuyen al proceso formativo con experiencias de vida, conocimientos y saberes específicos y diversos, la maestría intenta también romper con la tradición de la cátedra universitaria convencional e instala la modalidad de seminarios-talleres, la enseñanza en equipo y el aprendizaje cooperativo.⁴⁸ De esta manera pretende relacionar, de mejor forma, teoría y práctica, revalorizando la práctica y su rol en la construcción teórica; a la vez que propiciar la sistematización de las experiencias previas y la reflexión y teorización desde la práctica, añadiendo a ello la construcción de perspectivas regionales que trasciendan y a la vez iluminen las acciones nacionales. A ello se debe que el programa haya incorporado la investigación a la formación, desde el primer semestre y enseñe a investigar investigando.

47 Resulta obvio que además de estas disciplinas confluyen en el desarrollo de la maestría otras como la filosofía, la historia e incluso disciplinas aplicadas como la definición de políticas públicas y la gestión de programas y proyectos o las referidas a las didácticas de lenguas.

48 La modalidad de trabajo cooperativo empleada se basa en la aplicación de la noción de "instrucción compleja" (Cohen 1994) y busca hacer de estos espacios instancias de aprendizaje colaborativo e intercultural, en los cuales los alumnos contribuyen al aprendizaje y a la enseñanza, asumiendo distintos roles y diversas responsabilidades. Esta modalidad busca además la conformación de una comunidad de aprendizaje y una red de profesionales indígenas y no-indígenas que se apoyen mutua y permanentemente y que están en permanente consulta con las organizaciones indígenas que trabajan en el ámbito de la educación. Al trabajo cooperativo se añade como un segundo pilar metodológico importante el relativo a la tutoría individual que se lleva a cabo desde el primero semestre y que aborda tanto aspectos académicos como personales.

Como se señaló, la maestría busca formar profesionales que imbuidos de un espíritu interdisciplinario sepan recurrir a cada una de las disciplinas en cuestión y a los especialistas en cada una de ellas en búsqueda de potenciales respuestas a los problemas que la modalidad confronta en su diseño y ejecución, así como contribuir al desarrollo de un campo interdisciplinario de acción y de frontera disciplinar como es la propia EIB. Dado el nivel de maestría y el hecho que los postulantes deben acreditar una experiencia laboral de al menos tres años entre comunidades indígenas, el programa parte de la consideración que los estudiantes tienen experiencias previas en EIB o con programas educativos en zonas de habla originaria así como que se trata de profesionales indígenas bilingües hablantes de una o más lenguas originarias, avalados por una organización indígena.

Dada la ruptura con la lógica de las disciplinas que nutren cada una de las áreas arriba señaladas, para la construcción del programa de estudios específico de cada una de ellas, se parte de la noción de ámbito de actividad. Un ámbito de actividad se construye a partir de una noción o una idea fuerza que estructura el desarrollo de un semestre, incluido el trabajo de campo, y que ordena y articula las competencias y contenidos correspondientes; además, busca relacionar la formación académica con el desempeño profesional futuro del estudiante y permite dirigir la formación general y la especializada hacia la satisfacción de sus necesidades. Los ámbitos de actividad que hasta la cuarta promoción (2004) orientan el desarrollo curricular de la maestría con los siguientes: la configuración de la EIB (primer semestre), distintas formas de aprender y enseñar (segundo semestre), el currículo en la EIB y políticas educativas y lingüísticas (tercer semestre) y la formación de docentes en EIB y la planificación y desarrollo de programas de EIB (cuarto semestre).

La maestría ofrece dos menciones de especialización: formación docente en EIB, dirigida a la formación de formadores que puedan trabajar en centros superiores de formación docente, y, planificación y gestión, para formar planificadores, ejecutores y evaluadores de programas y proyectos de EIB.

El programa es presencial y exige una dedicación exclusiva. Está conformada por cuatro fases: una etapa de iniciación o propedéutico, de dos meses de duración y previa al primer semestre, que está destinada a la conformación de una comunidad de aprendizaje entre docentes y estudiantes, a través de talleres y ejercicios de intercambio de experiencias, reconstrucción autobiográfica, resolución de problemas y convivencia interétnica e intercultural; la segunda, o de formación básica, de dos semestres de duración, implica seminarios y talleres comunes para ambas menciones; la

tercera, o de especialización, y también de dos semestres de duración, incluye seminarios y talleres específicos para cada mención; la cuarta fase comprende la redacción de la tesis y la participación en seminarios de tesis, acciones que se llevan a cabo en la sede de Cochabamba. Esta última fase comprende un semestre de trabajo intensivo, aunque, en rigor, la preparación de la tesis se inicia mucho antes: ya en el tercer semestre, coincidentemente con el período de trabajo de campo de esta etapa. A partir de entonces, la formación especializada y la investigación para la tesis se traslapan y complementan una a otra.

La propuesta curricular fue producto de una amplia consulta realizada en cada uno de los países participantes tanto entre representantes de organizaciones indígenas como entre académicos de las universidades participantes y especialistas de EIB. Las consultas tuvieron tanto carácter regional como nacional y tuvieron lugar en los años 1996 y 1997, período previo a la instalación e inicio de la maestría en junio 1998.

Desde la primera promoción (1998-2000), la maestría en EIB ha atendido 92 estudiantes de 5 países y de 11 pueblos indígenas diferentes (aimara, awajún, guambiano, guaraní, ingano, lamista, mapuche, moxeño-trinitario, nasa, quechua, quichua). Está ahora en curso una cuarta promoción compuesta de 40 estudiantes de seis países, incluyendo un alumno kolla del norte argentino, un shwar de Ecuador, un ashaninka y un wampis del Perú y un cofán y un wayuú de Colombia, hecho que eleva el número de pueblos indígenas representado a 17. La tasa terminal de eficiencia es alta (86,0%) pues de su primera cohorte 43/50 defendieron sus trabajos de tesis y obtuvieron el grado respectivo. A diciembre 2005 y cuando el proceso para la segunda y tercera promoción está aún en curso, en la segunda promoción esta tasa es de 21/26, lo que equivale a aproximadamente 72,4%, y en la tercera de 10/16 o de 58,8%.⁴⁹

De los 92 estudiantes egresados del programa, 42 se especializaron en Formación Docente y, 50 en Planificación y Gestión, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

49 Estas cifras no son aún concluyentes, pues a diciembre 2005 una estudiante chilena de la primera promoción ha sometido su tesis de grado a consideración de los lectores internos y externos: tres bolivianos y un chileno de la segunda promoción y cinco peruanos y un colombiano de la tercera promoción también lo han hecho. Varios otros estudiantes de la segunda y tercera promoción trabajan en sus tesis y están a punto de concluir las.

Cuadro 28
Relación de alumnos de la maestría en EIB, por mención, promoción, sexo y país (1988-2005)

Mención País de origen	Formación Docente						Planificación y Gestión						Totales			
	1ª Prom.		2ª Prom		3ª Prom		1ª Prom.		2ª Prom		3ª Prom		Egresados		Graduados	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Bolivia	5	4	6	4	—	—	5	6	8	3	—	—	24	17	21	15
Chile	1	2	1	1	—	—	2	4	1	1	—	—	5	8	4	4
Colombia	1	—	—	—	1	—	2	—	—	—	1	1	5	1	4	1
Ecuador	2	—	—	—	—	1	4	1	—	—	—	1	6	3	5	3
Perú	4	3	—	—	2	4	4	—	1	—	5	—	16	7	13	4
Subtotales	13	9	7	5	3	5	17	11	10	4	6	2	56	36	47	27
Totales	22		12		8		28		14		8		92		74	
	42						50									

Fuente: Elaboración sobre la base del Informe de Evaluación del PROEIB Andes. 2003. Actualización a diciembre 2005.

Nota. La segunda y tercera promoción constituían originalmente un solo grupo y sus miembros fueron seleccionados al mismo tiempo. Las dificultades que tuvo parte de ellos para conseguir las becas que hicieron posible su viaje a Bolivia determinó que se conformasen como dos grupos diferentes ya que los de la tercera promoción iniciaron sus estudios un semestre después de los de la segunda. A ello se debe que en la tercera promoción no se incluya a estudiante bolivianos.

La maestría está a cargo de una planta interdisciplinaria de 9 profesores-investigadores, con grado de Ph.D o MA, de los cuales 5 son bolivianos y 4 extranjeros, y que es apoyada por 8 asesores lingüístico-culturales indígenas de 5 países, que apoyan la consolidación de las competencias idiomáticas de los estudiantes así como su entronque con la cosmovisión ancestral.

La maestría ha sido objeto de evaluaciones externas cada 3 años, a cargo de colegas de otras universidades y de profesionales y líderes indígenas. A ello se añade que en la evaluación de las tesis participen tanto evaluadores o lectores internos como externos. La revisión de la tesis por un académico no vinculado con la maestría y procedente de otras universidades de la región contribuye, de un lado, a establecer con mejor juicio la pertinencia y relevancia del trabajo y de sus resultados, como también a que la calidad del trabajo responda a los estándares nacionales establecidos en cada uno de los países en los que habitan los estudiantes indígenas que el programa atiende.

Las tesis de maestría suman 74 a diciembre 2005; de ellas 41 son de estudiantes bolivianos o de algunos estudiantes extranjeros que optaron por elaborar sus tesis sobre temas relacionados con la problemática boliviana (4). Al contrario de lo que podría imaginarse y dado el énfasis lingüístico que ha predominado en la EIB, son pocas las tesis que abordan la cuestión idiomática. La mayoría de ellas versa sobre temas relativos a la construc-

ción curricular, al desarrollo curricular en aula, tanto en el ámbito de la escuela primaria, como de la formación docente, mientras que número importante de ellas se enmarca en nuevas formas de gestión escolar, a raíz de la implantación de las políticas de participación popular en la educación.

Las 41 tesis sobre Bolivia pueden agruparse en los siguientes campos temáticos: (i) la gestión curricular y la plasmación en la práctica de aula de los nuevos principios pedagógicos, en general, y de los relativos a la EIB, en particular, en contextos rurales e indígenas, con 10 tesis; (ii) la construcción curricular renovada, desde una perspectiva de identificación de necesidades básicas de aprendizaje y de diversificación relacionada con la incorporación de conocimientos tradicionales al currículo oficial, desde la perspectiva de las ramas diversificadas normadas por la Ley 1565, con 9 tesis; (iii) la participación popular o social desde un nuevo marco de gestión institucional escolar, incluyendo aspectos relativos a la calendarización y su vínculo con la dimensión curricular, y con la estructura tradicional de poder y liderazgo, también con 7 tesis; (iv) los cambios que operan en los programas de formación y capacitación docente, con 7 tesis; (v) la definición y aplicación de modelos de EIB y de aspectos sociolingüísticos relativos a la enseñanza y uso de lenguas, con 3 tesis; (vi) la vinculación entre gestión curricular y gestión institucional, igualmente con 2 tesis; (vii) la construcción de relaciones interculturales en contextos socioculturalmente complejos y el entrecruce entre las categorías de género e interculturalidad, también con 2 tesis; y (viii) la sistematización y evaluación de la EIB en una región determinada y la recuperación de las percepciones de los padres y madres de familia, con 1 tesis.⁵⁰ Cada uno de estos trabajos nos da luces respecto a si la sociedad, la escuela y el aula cambian o no en tiempos de reforma así como sobre en qué medida los principios establecidos por la Ley contribuyen a que la sociedad transforme la representación que se había construido acerca de la relación entre indígenas y no-indígenas en una sociedad culturalmente compleja como la boliviana.

Otro de los impactos de la maestría es que los egresados se desempeñan como docentes universitarios, directivos y docentes de centros de formación docente, funcionarios de ministerios de educación, dirigentes de organizaciones indígenas, consultores de organismos internacionales y también como investigadores y docentes en comunidades indígenas. De acuerdo a una de las últimas evaluaciones externas, entre los logros alcanzados por la maestría están: (i) la implementación de una

50 Para una revisión temática de las tesis de los estudiantes de la primera promoción (43), consúltese López 2004c, en el suplemento *La EIB en Bolivia*.

estructura curricular compleja que contempla procesos formativos variados; (ii) la conformación de un equipo de docentes calificados y actualizados; (iii) la práctica de asesoría individual en función de la heterogeneidad de historias académicas y laborales de los estudiantes que avanzan a su propio ritmo; y (iii) la formación para la investigación, que contempla una secuencia de actividades gradual y progresivas de apoyo al trabajo de investigación que culmina en una tesis. Los evaluadores también destacan la importancia del trabajo internacional comparativo pues el paso de los estudiantes de seis países por la maestría ha significado ampliar su visión de la realidad así como también el redescubrimiento de su identidad étnica, que se traduce en el compromiso de trabajo de y con los pueblos originarios, un desafío frente a la resistencia de la EIB por algunos sectores de la sociedad no-indígena (cf. Martínez y otros 2003).

Entre los problemas que confronta esta maestría, está relacionada con las demandas indígenas de formación que exceden la capacidad de atención de cualquier programa de formación profesional. No habiendo otro programa de esta índole en Bolivia, para el nivel de postgrado, las demandas son cada vez mayores. A menudo se debe escoger un postulante de entre siete u ocho candidatos y en algunos casos esta cifra sube considerablemente.

En lo tocante al relacionamiento con las organizaciones indígenas, desde un programa de educación superior como éste, no ha habido mayor problema, y gradualmente las autoridades universitarias se han acomodado a esta nueva situación en la que, desde una posición más bien étnico-política, líderes sin la educación formal suficiente expresan sus puntos de vista sobre el programa, sus objetivos y funcionamiento. A ello debe haber contribuido que el PROEIB Andes sea además un espacio destinado a la formación de líderes indígenas, papel que este programa cumple, sobre todo, en Bolivia (cf. el acápite 1 de este mismo capítulo) y en Colombia. En este último país, desde el año 2003 la Universidad del Cauca lleva a cabo, conjuntamente con la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y con apoyo de personal de la sede, un Diplomado en Gestión Etnoeducativa destinado a la formación de líderes de manera de que puedan contribuir a una gestión cualificada tanto de los programas estatales como de aquellos que gestan las propias organizaciones indígenas en ese país. El Diplomado va ya por su segunda promoción y ha atendido a unos 60 jóvenes y adultos de más de 40 pueblos indígenas diferentes. Estas experiencias permitieron a los directivos de los CEPO pensar en la organización de una escuela de líderes.

En lo que concierne a la investigación, además de los estudios directamente relacionados con el desarrollo de la maestría a los que nos refi-

riéramos líneas arriba, el PROEIB Andes ha sido convocado por distintas instituciones, tanto en Bolivia como en otros países, para apoyar o llevar cabo estudios relativos al funcionamiento de la EIB, particularmente en lo que atañe a la evaluación de programas.

El PROEIB Andes propicia estudios de investigación con el propósito de generar conciencia las dificultades que surgen en la ejecución de programas de EIB. En varios casos se trata de proyectos de investigación-acción desarrollados sobre la base de diseños comunes elaborados con participación de los propios investigadores. Con ellos se busca además propiciar un acercamiento y una acción compartida entre investigadores del mundo académico e investigadores indígenas, a partir de una construcción cooperativa que cambia la perspectiva de la investigación hacia procesos de participación entre indígenas y no-indígenas, creando comunidades de aprendizaje autocríticas.

En esa línea en Bolivia se han realizado distintos estudios, en su mayoría a requerimiento del Ministerio de Educación y del UNICEF, en el marco de la actual Reforma Educativa. Los estudios en cuestión han abordado dominios distintos de la EIB, como, por ejemplo, los estudios sociolingüísticos y socioeducativos de las tierras bajas para recoger información de base que permitiese la aplicación de la modalidad en el Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos (cf. PROEIB Andes 2001); proyectos de investigación-acción relativos a la enseñanza del castellano como L2 (cf. Sainz y otros 1999); estudios acerca de las percepciones de los distintos actores involucrados en la marcha de la EIB (cf. Arispe y otros 2004), así como sobre los incentivos a la modalidad bilingüe (cf. Murillo, Nucinkis y otros 2004). Estas investigaciones contribuyen también a la formación de los profesionales que se involucran en su realización. La mayoría de ellas ha contado también con la participación de estudiantes de la maestría.

En el nivel de formación de postgrado, también desde la Universidad Mayor de San Simón, y a través de su Centro de Estudios Superiores (CESU), se ofrece un diplomado que focaliza temas de interculturalidad y territorialidad, y al cual acceden algunos estudiantes indígenas. Si bien no directamente relacionado con la temática educativa, los estudios cursados en el marco del CEIDIS (Consorcio de Educación Intercultural y Desarrollo para el Sur Andino) contribuyen al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el país. El CEIDIS opera desde el año 1996 y cuenta con apoyo de la Fundación Kellogg.

La experiencia de la maestría en EIB como también otras descritas en este capítulo interpelan a la educación superior y cuestionan el papel tradicional que le ha tocado jugar a la universidad en lo que se refiere a

los pueblos indígenas y a la formación profesional de sus miembros. En rigor, cada una de las experiencias relatadas se inscribe en una corriente de búsqueda de nuevas formas de enseñar y también de nuevas maneras de articular el conocimiento tradicional que se imparte en la educación superior –tenido como general y universal⁵¹– y el conocimiento ancestral indígena al cual las aulas universitarias siempre cerraron sus puertas, salvo cuando se lo abordó desde la antropología, la lingüística, la historia y desde alguna otra disciplina social, aunque siempre desde una perspectiva analítica occidental y no necesariamente desde la ligazón existente entre contenido, referente cultural, organización social y formas y modalidades de construcción y transmisión de valores, conocimientos, saberes y prácticas (cf. López y Prada 2005). La búsqueda de relacionamiento y complementariedad entre conocimiento local y el conocimiento global, por lo general objeto de la formación de recursos humanos en la educación superior, constituye uno de los retos que abordan cada una de las experiencias reseñadas en este capítulo. Los desafíos, sin embargo, no son sólo metodológicos sino también y sobre todo epistemológicos en tanto exigen una nueva relación entre sujetos y conocimientos, entre formadores y aprendices y entre investigadores e investigados, a la vez que buscan reconstruir y recuperar formas alternativas de pensar, sentir y actuar, en tiempos y espacios diferentes a los convencionales, a partir de cosmovisiones diferentes y que no siempre se asientan únicamente en la escritura alfabética.

Estos nuevos desarrollos que contribuyen a la EIB y a su evolución, generalmente, surgen en el marco de convenios y acuerdos que apoya la cooperación internacional al desarrollo en un momento en el que los pueblos indígenas de América reciben mayor atención en el ámbito internacional. Ellos se inscriben además en una corriente contemporánea

51 La colonización nos ha hecho perder de vista que el conocimiento tenido hoy como universal fue, en su día local en tanto circunscrito a una historia y un contexto igualmente específicos y particulares. Pasó a ser hegemónico producto de procesos históricos, y por lo general por medio de la imposición y por la fuerza. Para mayor discusión sobre estos procesos y comprensiones, consúltese los trabajos de Mignolo y Lander: Mignolo, Walter. 1995. *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press; Mignolo, Walter. 2000. *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press; y Lander, Edgardo (comp.). 2000. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.

de relativización y cuestionamiento del conocimiento universal, a partir de la constatación de la degradación de la calidad de vida y de las condiciones de supervivencia en el planeta a las cuales nos han llevado entre otros factores el uso que se ha hecho del conocimiento universal para asegurar la hegemonía de un solo modelo de vida. Sobre la base de este viraje epistemológico, se intenta construir interculturalidad, poniendo en diálogo y estableciendo complementariedad entre el conocimiento local y el universal y buscando articular a formadores profesionales institucionalizados –formados desde la lógica y el conocimiento hegemónicos– con formadores comunitarios o sabios y expertos indígenas, de manera que los nuevos profesionales en formación puedan nutrirse de dos fuentes de conocimiento (Moll y Greenberg 1990) –la comunitario-indígena y la de corte occidental presente en mayor o menor medida tanto en la modernidad criollo-mestiza como en la propia modernidad indígena– y ya no sólo de la fuente hegemónica de conocimiento, como ha sido la historia desde que el proceso de colonización se instauró en América. En otras palabras, la formación de profesionales indígenas y de quienes, no sintiéndose indígenas, hablan una lengua subalterna, debe situarse en un contexto de descolonización mental, de manera que puedan estar mejor preparados para acompañar los procesos de emancipación social por los que luchan hoy los indígenas a cuyos hijos e hijas atiende la EIB.

Como se habrá podido apreciar, aún reconociendo distintos tipos de avance en esta búsqueda por una educación democrática y liberadora, queda aún mucho camino por recorrer y el reto es aún enorme. Uno de los principales obstáculos es el de los recursos humanos con los que se tiene que trabajar mientras se forman nuevos y mejores cuadros, a partir de las nuevas ópticas y orientaciones identificadas en este capítulo. Otro de los escollos es la cultura institucional imperante, rígida aún para abrirse y comprender los cambios en curso tanto al interior de los países como en el propio escenario global. Y es que en verdad las instituciones educativas se desarrollan por lo general como ámbitos de reproducción del status quo y, en el caso boliviano, la educación desde el Código de 1955 tuvo como fin formar los ciudadanos y ciudadanas que requería el nuevo modelo de país mestizo que entonces se buscaba construir. Confrontados ahora con un nuevo paradigma e inscrita en un tiempo distinto en el cual lo local cobra preeminencia y busca articularse con lo global, desde una óptica de complementariedad, las instituciones formadoras y sus operadores se ven desafiados y confundidos.

Los maestros, objeto de este capítulo y en gran medida responsables de impulsar y facilitar las transformaciones en la educación, se ven ante

una situación incierta. Así, por ejemplo, los maestros bolivianos de extracción campesina e indígena que hoy deben asumir la conducción de los procesos educativos interculturales y bilingües fueron formados desde la égida de la uniformización y homogeneización y desde la perspectiva de un único modelo de ciudadanía (Luykx 1999). En ese transcurso, los maestros y maestras de origen indígena y campesino debieron desaprender la lengua que aprendieron a hablar en el hogar así como también los conocimientos y saberes que les permitieron asumir la condición de miembros válidos y reconocidos de sus comunidades y pueblos de origen. Posicionados como miembros de un sector clave para la reproducción del sistema educativo homogeneizante, para la construcción de la nación unitaria y única así como del modelo de Estado imperante se ven hoy ante un nuevo discurso sociopolítico y educativo que considera las lenguas y culturas indígenas como recursos válidos y necesarios para la formación de niños y jóvenes parecidos a quienes ellos mismos fueron un día. En tales circunstancias la situación de estos maestros y maestras resulta hartamente complicada pues más de uno debe enfrentar momentos de crisis personal por la incertidumbre que el cambio de paradigma anotado genera.

Escenarios como los aquí sugeridos colocan todo proceso de formación de recursos humanos para la EIB ante la necesidad de trascender el plano cognitivo e incidir también en la dimensión afectiva y sobre la formación de una conciencia crítica en los maestros en preparación. Para ello, apelar a la historia y a la revisión crítica de la condición histórica de desigualdad y de colonialismo resulta necesario para generar el conflicto cognitivo-actitudinal que el caso requiere. Así lo comprendió la APG cuando, en los prolegómenos de la exitosa campaña de alfabetización y guaranización de comienzos de los años noventa, priorizó la autoconcientización de los alfabetizadores y facilitadores del proceso, para sólo en ese contexto situar la dimensión pedagógica (cf. López 1997, Ventiades y Jáuregui 1995). También así se comenzó con el PGDF y con el PEIB, en general, en las tres áreas sociolingüísticas en las que se desarrolló.

El problema reside en que, por lo general, los procesos de formación docente, sea inicial o en servicio, ven la EIB sólo como un ámbito de preparación técnico-profesional, o peor aún como un campo de especialización y no como un espacio de formación integral y, en cierto modo, de endoctrinamiento crítico o de concientización del docente, como nos lo enseñara Freire (Freire 1973, Giroux 2003).

Esto también ha ocurrido y sucede en Bolivia pues insuficiente ha sido la atención prestada a la dimensión política de la formación docente inicial así como a la preparación del maestro como un intelectual crí-

tico. Pese a los nuevos principios que sustentan las formulaciones y principios de la Reforma y al intentó que ésta tuvo de romper la visión del docente como aplicador de lo que otros decidían, en muchos sentidos, la cultura institucional ministerial –aún impregnada de autoritarismo– no cambió en la medida de lo requerido. Los niveles de consulta con dirigentes indígenas y maestros y maestras resultaron insuficientes, y, porque por poner el acento fundamentalmente en lo técnico-pedagógico, se descuidó el componente crítico y político de la EIB. No sorprende por ello que los líderes indígenas reiteren ahora la necesidad de que los maestros y maestras desarrollen y demuestren compromiso con las lenguas y culturas indígenas y también y sobre todo con el proyecto de vida y de futuro de sus pueblos (cf. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004); en otras palabras que se conviertan en intelectuales orgánicos que acompañen el movimiento indígena.

Afortunadamente, en el curso de su preparación profesional como maestros de EIB, el reencuentro de ellos con su lengua y el tomar confianza en sus propios medios de expresión han gatillado procesos de reafirmación o redescubrimiento identitarios que, a su vez, han contribuido a una toma de conciencia crítica y política sobre las potencialidades de una EIB para la construcción de una democracia y un Estado diferentes. Como se puso en evidencia en este capítulo, así se pudo comprobar durante la ejecución del programa de capacitación en lectura y producción de textos en lenguas originarias, pues la mayor confianza de los docentes con la escritura de las lenguas en las que aprendieron a hablar generó procesos de recuperación de vivencias aparentemente olvidadas así como oportunidades de replanteamiento personal de su identidad.

Frente a la constatación de lo lento y difícil que resulta cambiar tanto la cultura institucional como las formas de sentir y de actuar de los docentes, la EIB boliviana, no cejando en este quehacer ineludible, debe prestar una atención particular a la interlocución frecuente con los líderes y comunidades indígenas y barrios en los que se aplica o debería aplicarse esta modalidad educativa. De allí que la formación de líderes indígenas en materia de participación social y de una gestión diferente del quehacer escolar y educativo constituya otra prioridad actual de programas como los descritos en este capítulo que buscan involucrar a los sectores populares en la construcción y aplicación de propuestas educativas locales, para desde ellas retroalimentar proyecciones de más alto rango e incluso transformar las políticas educativas estatales. Esfuerzos como los del *Yuyay Jap'ina* de UNICEF, del CEFOA y del programa de formación de líderes de los CEPO. Con líderes indígenas formados para intervenir en los procesos educativos se podrá también

profundizar la lectura crítica de los procesos y programas educativos que se desarrollan en contextos indígenas, a la vez que se impulsará la búsqueda de alternativas a las limitaciones que la EIB estatal va experimentando. Así mismo, propiciar la interacción entre líderes indígenas y docentes a cargo de programas de EIB enriquecerá a los últimos y les permitirá repensar su posición no sólo frente a la educación de sus alumnos sino y particularmente ante la situación del pueblo al que pertenecen. Las experiencias de Jesús de Machaca referidas en este capítulo así lo demuestran.

Así como a decir de los propios líderes indígenas la EIB es más que sólo educación y tiene que ver con territorio, plan de vida y proyecto de futuro, la formación de recursos humanos indígenas sigue una dirección parecida e intenta ir más allá de la educación, aun cuando por ahora se dirige principalmente a ella. Como hemos podido apreciar, los niveles actualmente cubiertos por estos programas y proyectos priorizan la formación docente, a través de diversas modalidades de atención, porque ésta es actualmente una de las más grandes necesidades y a la vez vacíos que confronta la EIB, en su preocupación por responder a las necesidades educativas de los pueblos indígenas. Por eso, en sus actuales demandas incluyen la necesidad de:

Transformar las universidades y los centros de educación superior para que respondan a la realidad, las necesidades y las demandas de los pueblos indígenas y originarios y, al mismo tiempo, crear universidades indígenas para la formación de recursos humanos en base a la recuperación y el desarrollo de los conocimientos y los saberes de los pueblos indígenas y originarios. (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004:79)

Formar maestros con alto compromiso político e ideológico para la aplicación de la interculturalidad y el plurilingüismo. La formación docente debe partir de los valores culturales y lingüísticos de los pueblos originarios que incorporando una pedagogía crítica, recuperando las experiencias pedagógicas ancestrales produzca un docente creador del pensamiento pedagógico boliviano y forjador de su propia metodología. (Sistematización de los talleres nacionales y congresos departamentales, CONED: 2005).

CAPÍTULO VI

La acción transformadora de la educación intercultural bilingüe

Tienen bastante relación el territorio y la educación, porque precisamente para tener un territorio donde uno va a permanecer y para que puedan educarse nuestros hijos dentro ese territorio, [en] un lugar donde ya nadie nos va a molestar. El territorio [es] para mantenernos ahí, tener un lugar donde cazar, ir a pescar, sacar todo lo que necesitamos, poder hacer nuestras casas, viviendas y, en fin, todo es de nosotros. A nadie tenemos que pedirle. Entonces, para eso es el territorio que tenemos que cuidarlo entre todos, hombres y mujeres. Para eso es también la educación, para que aprendamos a querer y defender nuestro territorio.

Marcelino Chávez, corregidor moxeño trinitario, 18.10.03.

La puerta que nos abre la EIB es el camino hacia nuestra liberación, hacia la tierra sin mal, donde haya buena educación, buena salud, buena producción, en resumen libertad. El camino de nuestra liberación está en la EIB.

Felipe Román, connotado líder guaraní, 01.2005.

Es un despertar y un nuevo comienzo el saber leer y escribir en nuestro idioma y por eso estamos contentos todos los guaraníes.

Dora Diego, comunera y madre de familia guaraní, 1992.

Con la educación bilingüe nos valoran un poco más a los campesinos y me parece bien que los hijos aprendan a leer y escribir en las dos lenguas, tiene que ser así.

Casiano Caro, quechua, presidente de la Junta Escolar de Yapusiri, Chuquisaca, 20.10.03

Es lindo ver que mi lengua puede escribirse. Cuando sacamos el periódico en aimara, la gente vio que también nuestro idioma podía entrar a campos diferentes y se dieron cuenta que las computadoras no rebotaban con el aimara, como nos habían hecho creer.

Lucio Torrejón, aimara, primer presidente del CEA, 03.2005.

El interés común de los pueblos indígenas afecta hoy de alguna manera a la sociedad en su conjunto y causa problemas. Los pueblos indígenas no desaparecieron sino el número de sus integrantes aumentó. La creciente autoidentificación de la población rural como indígena se basa en un sentimiento compartido de opresión y marginación, pero mucha importancia también tiene la formación de una base organizada y de un liderazgo.

APCOB 1994:25.

Como se habrá podido apreciar, la EIB en Bolivia surgió desde la política y obviamente tuvo también incidencias en ella. Desde cuando su acción se circunscribía a la preocupación de uno o varios proyectos piloto específicos, en unos casos más que otros, el componente político estuvo presente desde sus inicios y se tradujo, en primer lugar, en la consulta a los propios concernidos y /o a sus representantes y, en segundo término, en el involucramiento de los representantes de las organizaciones de base de campesinos, indígenas y maestros rurales en la toma de decisiones en las diversas fases del ciclo de cada uno de estos proyectos. A esto se suma que, como también se vio en el capítulo II, en el campo específico de la EIB, la práctica estatal siguió también este camino, desde el momento en el cual al reinsertarse en la democracia (1982-85) el Estado boliviano decidió emprender acciones masivas de alfabetización en las lenguas aimara y quechua y en una variedad popular-regional de castellano en el marco del SENALEP. Que ello haya ocurrido así ha tenido incidencias importantes en materia de la política educativa nacional, y en la política nacional en general.

La ligazón entre educación indígena y política si bien ha existido siempre, nunca fue más explícita que en el caso de la EIB en Bolivia, por el liderazgo que a lo largo de su puesta en vigencia han cobrado las organizaciones indígenas. Gracias a ello se cuenta hoy con una propuesta educativa indígena incluyente que, desde la especificidad de lo local, pero proyectándose hacia el país y hacia lo universal en general, postula cuestionamientos importantes al sistema educativo vigente y también propuestas tendientes a mejorar la situación actual. El hecho que las propuestas indígenas de hoy incluyan también críticas y autocríticas a la EIB estatal que ellos mismos ayudaron a establecer y consolidar (CONAMAQ, CIDOB; CSUTCB y otros 2004) da cuenta de su madurez, pero a la vez muestra uno de los impactos que este nuevo tipo de educación ha tenido sobre la población a la cual se dirigía.

Transformaciones como éstas se veían venir desde temprano ya en los inicios del PEIB en la región guaraní, cuando producto de la exitosa

Campaña de Guaranización y Alfabetización de 1991-1995 (cf. Ventiades y Jáuregui 1994 y López 1997a), la APG logró más y mejores cuadros de dirigentes que, desde una posición crítica, proponían cambios en la EIB guaraní, retroalimentaban su organización matriz y a la vez se proyectaban hacia el espacio nacional, intentando introducirse en el Estado para tratar de cambiarlo desde dentro. Desafortunadamente en este caso, este afán de llegar al Estado, y al centro mismo desde donde se maneja el poder –la ciudad de La Paz–, significó en gran medida el descabezamiento temprano de grupos de profesionales y dirigentes guaraníes así como de instituciones y organizaciones aún no suficientemente maduras para el reto que tenían ante sí. La proyección guaraní en el plano nacional de la política y la acción educativa, a partir de 1993, tuvo así costos no previstos que limitaron el avance educativo en su propio territorio y que incluso han afectado el control comunitario de la educación que se lograra a comienzos de los años noventa. Ante efectos no sospechados como éstos y frente a la constatación de que era necesario replegarse para fortalecer el ámbito local, ahora desde una perspectiva regional-territorial incluyente que comprende el universo de comunidades guaraníes de las tres provincias en las que la población guaraní se ubica en Bolivia¹, en su II Congreso Pedagógico del año 2003, los líderes y dirigentes guaraníes decidieron retomar el control sobre la educación, que cedieron al Estado en 1994, a raíz de que éste asumió sus planteamientos como nacionales en el marco de la Reforma Educativa. Queda por ver hoy si quienes dirigen el pueblo guaraní cumplirán con el cometido que le han asignado las autoridades locales –los capitanes– y los padres y madres de familia en particular.

1 El territorio y la población guaraní están divididos en diferentes circunscripciones político-administrativas (tres departamentos y cinco provincias, cf. Capítulo I). En lo que a la administración educativa se refiere, la división es aún mayor pues el sistema se estructura en núcleos escolares. Esto no impide, sin embargo, que con la recuperación del sentimiento y sentido de pueblo, los guaraníes coordinen activamente a través del anterior sistema de capitánías (25) articuladas todas por la APG. A través de la APG, concebida también como una red de capitánías y del propio brazo técnico en educación de la Asamblea, el Consejo Educativo Guaraní o Mboarakuá Guasu, ellos negocian y coordinan las acciones educativas con el Estado, a través de las instancias que el sector educación tiene en los distintos distritos, provincias y departamentos en los que habitan, los mismos que, como lo señaláramos, siguen la lógica político-administrativa cuyos orígenes se remontan al período colonial.

Pero las contribuciones de la EIB, a casi 20 años de que este enfoque se comenzara a plantear en el país como alternativa al modelo monocultural y monolingüe homogeneizante, trascienden el campo étnico-organizativo, de suyo importante, y sus impactos comienzan también a sentirse en otros ámbitos igualmente significativos, como en cuanto a la búsqueda de nuevas formas de gestión educativa territorial, a la mayor o menor literalización de las sociedades indígenas gestada desde el ámbito escolar, a otros cambios socioculturales importantes que experimenta la sociedad boliviana en general, que dan cuenta de una mayor comprensión de la EIB como instrumento para el ejercicio de los derechos indígenas, y, obviamente, también en lo tocante al aprendizaje y comportamiento y desenvolvimiento de los niños y niñas en la escuela y a un mayor o menor rendimiento escolar. Al adoptar las demandas indígenas como propias, el Estado boliviano abrió un resquicio que en estas dos décadas ha sido aprovechado por los líderes y los profesionales indígenas para avanzar en la traducción práctica de propuestas de cambio emanadas desde abajo. Como lo hemos sugerido líneas arriba al referirnos al caso guaraní, esto ha significado tanto avances como retrocesos, que de cualquier forma constituyen evidencias de un proceso de cambio social y cultural gestado desde el ámbito escolar, aun cuando la escuela hubiese sido originalmente instituida en las comunidades indígenas de Bolivia para asegurar la reproducción y fortalecimiento del discurso nacional mestizo boliviano y para propiciar la asimilación, rápida y efectiva, de los niños y niñas indígenas y originarios (cf. Capítulo II). Concomitantemente, y aun cuando en situaciones prácticas y concretas algunos de sus miembros consideren que algunas competencias cultivadas en el seno comunitario tengan preeminencia sobre aquellas aprendidas en la escuela (cf. Plaza 2002), no queda duda alguna que la escuela sigue siendo vista por los padres y madres de familia, y en gran medida por la comunidad en su conjunto, como el mecanismo privilegiado de ascenso social (Jiménez, Y. 2005).

No obstante, resulta interesante observar cómo en Bolivia esa misma escuela comienza a transformarse y cómo incluso los operadores privilegiados del Estado-nación –los maestros y maestras– empiezan a cambiar cuando se apela a las lenguas y culturas indígenas como herramientas de transformación educativa y cuando descubren en ellas potencialidades que antes no habían podido o aprendido a ver. Como lo destacásemos en el capítulo anterior, ha sido precisamente la adopción de las lenguas indígenas como vehículos de educación la que ha generado interrogantes y reencuentros entre los maestros y maestras involucrados en procesos de EIB y los pueblos y culturas indígenas y

originarios con los que trabajan. Pero así como ya diversos maestros y maestras dan muestras de cambio y, también por seguro, de un cuestionamiento de su biografía profesional y del papel que han jugado frente a las comunidades en las que han trabajado (cf. Marzana 2005), muchos padres y madres de familia dudan sobre las lecturas que antes tenían de la escuela como espacio monocultural y monolingüe por excelencia, y empiezan a considerar que se trata de una institución que les pertenece y que puede ser también comunitaria y jugar un papel distinto en el desarrollo de su comunidad y su pueblo. Así parecen verlo algunos líderes indígenas cuando afirman que:

La EIB abre la posibilidad de una educación propia. Esto plantea por consecuencia una lucha de poderes, A través de la EIB como instrumento de liberación, más adelante nos permitiremos detentar el poder, con el sólo afán de construir una sociedad más justa y equitativa, de respeto a los derechos que ahora sólo estamos soñando. No estamos planteando una lucha armada, estamos planteando una lucha de apropiación del conocimiento, repito, para la construcción de una sociedad más justa (Walter Gutiérrez, entrevista 10. 2004).

No se equivoca al respecto Marzana (2001:57), cuando nos recuerda que es necesario concebir la escuela como construcción social y verla “inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, como una trama en permanente construcción que articula historias locales, personales y colectivas, frente a las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada en formar particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica”. Es sobre esa base que, en este capítulo, intentamos dar cuenta de algunos de los resultados que ese proceso de construcción ha generado en la última década desde diversas ópticas y en distintos ámbitos.

1. Desde la escuela

La EIB en Bolivia, desde sus inicios con la experiencia del PEIB entre 1990 y 1995, ya había mostrado resultados favorables en los aprendizajes de los niños y niñas que fueron partícipes de esta propuesta educativa. La evaluación longitudinal, implementada para monitorear el desempeño de los educandos, comparándolos con grupos de control, abordó los ámbitos escolar y comunitario (D’Emilio, 2003). Bajo este marco y como se sugirió en líneas generales en el Capítulo III, las evaluaciones externas realizadas por Sichra (1992) y Plaza (1993), desde una perspec-

tiva sobre todo lingüístico-pedagógica, coincidieron en afirmar que los niños de las unidades y núcleos educativos mostraron mejores logros, principalmente en cuanto a lecto-escritura y a la transferencia de la lengua materna a la segunda, en comparación con los niños de las unidades educativas donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje se daban sólo en lengua castellana. Sin embargo, otra de las evaluaciones externas, cuyo enfoque se centró en aspectos sociolingüísticos del aprendizaje, al mirar al PEIB en sí mismo y no de manera comparativa, encontró limitaciones, sobre todo, a nivel de las interacciones entre maestros y estudiantes, estrategias cognitivas y estrategias metodológicas (Muñoz 1997). Es decir que, pese a los mejores resultados obtenidos por los niños y niñas de las escuelas de EIB, en el aula bilingüe, los procedimientos didácticos de los maestros no correspondían todavía a lo propuesto por el programa ya que la apropiación de las innovaciones requería, como todo proceso de cambio, de un periodo de adaptación y de toma de conciencia crítica de los docentes. Desde los inicios del proyecto a cuando se realizaron estos estudios, en algunos casos, habían transcurrido tres y cuatro años de introducción de la EIB en las escuelas rurales y la evidencia internacional sugiere que los frutos positivos de la educación bilingüe comienzan a verse a los seis o siete años continuos de su puesta en vigencia (Cummins 1981 y Thomas y Collier 1996). Por lo demás y como es de esperar, no es lo mismo observar y describir la práctica escolar en función al contexto y la historia específicas en las cuales ésta se construye, contrastándola con escuelas que comparten características con aquellas en las que la innovación se instala, que hacerlo en comparación con un constructo ideal del funcionamiento escolar y de un aprendizaje-tipo establecido según los parámetros teóricos del diseño de una innovación.

No obstante, poco tiempo después de los estudios realizados por Muñoz, una última evaluación externa, de marcada perspectiva psicológica, reportó, a partir de pruebas psicodiagnósticas aplicadas a los educandos involucrados en el proyecto, hallazgos sumamente importantes en el ámbito de los desempeños de los niños y niñas de la escuela bilingüe. Ellos mostraron un buen desarrollo de un sentimiento positivo que les permitía la autoafirmación personal y una autoimagen positiva, que a su vez se traducían en una autoestima elevada (Gottret et al 1995).

Una vez más veamos cómo el recurso a la lengua propia en procesos pedagógicos gatillaba en los educandos y, por seguro también en los maestros y maestras a su cargo, replanteamientos identitarios de suyo importantes en el caso de miembros de sociedades subalternas. El uso de la lengua materna de los niños en los procesos de enseñanza y de

aprendizaje y la recurrencia a contenidos de su cotidianidad y de su cosmovisión generaban mayores posibilidades de éxito escolar. Esto hizo que los niños no sólo se sintieran seguros en la escuela sino que encontrasen el sentido y el gusto por permanecer en ella, ya que sus aprendizajes estaban relacionados con su entorno y sus necesidades, además de que *sus* lenguas ahora les servían para aprender y enseñar, cuando reiteradamente se les había dicho, incluso en el seno del hogar, que los idiomas que hablaban no servían y que incluso obstaculizaban un buen aprendizaje de la lengua anhelada: el castellano. En el caso boliviano, en particular, el hallazgo del equipo liderado por Gottret nos parece fundamental y decisivo para la formación de un nuevo tipo de estudiante indígena. El desarrollo de una autoestima incrementada es una de las contribuciones más importantes de la EIB a la construcción de una sociedad más democrática y, además, al propio aprendizaje de los niños y jóvenes a los que este tipo de educación atiende.

Más participación y seguridad personal ¿mayor aprendizaje?

Años más tarde en el marco de la implementación de la EIB de la Reforma, diversos testimonios de padres y madres de familia, y también de maestros, se referirían a este mismo asunto, aunque no siempre desde la misma aproximación y en casos entendiendo esta autoestima incrementada y esta mayor participación en el aula como un cuestionamiento a los patrones culturales e institucionales e incluso familiares con arraigo en las comunidades rurales. Los maestros y maestras se veían desafiados por educandos extrovertidos que incluso podían corregir a su docente cuando incurría en errores de ortografía en lengua indígena al escribir en la pizarra en aimara, guaraní o quechua. Un “así no escribe profesor” no siempre era recibido positivamente por el maestro, sobre todo cuando ello ocurría por primera vez. Por su parte, los padres y madres a menudo consideraban que sus hijos eran muy indisciplinados en la escuela, que no obedecían como antes, que le contestaban al docente y que incluso eran más habladores en la casa y hasta “lisos”. Un trabajo grupal realizado con lideresas y líderes indígenas de distintos pueblos del Beni así lo puso en evidencia, cuando algunas mujeres señalaron que la educación pre-reforma era mejor porque había más disciplina. Antes ellos entregaban a sus hijos e hijas a los profesores “con nalgas y todo” para que les enseñen y los hagan entrar en razón, ahora había demasiada libertad y maestros y alumnos se comportaban como amigos (Notas del Taller, mayo 2004). Al parecer, los patrones históricos de relacionamiento entre padres e hijos están comenzando también a

modificarse en algunas comunidades rurales indígenas, como efecto de las transformaciones comunicativo-culturales que operan en las escuelas y en las aulas como resultado de la mayor participación activa de los educandos en los procesos áulicos, hecho que genera tensión incluso en el hogar y que, por falta de diálogo y comunicación entre escuela y comunidad y entre docentes y padres y madres de familia, estaría generando conflictos con algunos padres y madres de familia y rechazo frente a nuevas formas de aprender y enseñar que comienzan a darse en las escuelas.

Empero, la visión en contra de estas nuevas maneras de abordar los procesos educativos en el aula no es compartida por todos. En otros contextos, como el de Morochata en Cochabamba, por ejemplo, el incremento en la autoestima de los niños y niñas es uno de los descubrimientos más apreciados por los padres y madres de familia y un aspecto de la EIB que consideran como “ganancia” y que motivan su respaldo a la EIB (cf. Machaca 2003). El cambio en los niños y niñas, tanto en Morochata como en Piusilla y Rodeo, contribuía además a generar en los docentes un cierto sentimiento de orgullo profesional que redundaba también en una autoestima incrementada (Machaca 2003, Pari 2003 y 2005a, Zuazo 2001).

Los alumnos son más participativos, más autónomos y se conducen ellos solos. Cuando me faltó o retraso un día, ellos se encierran y hacen solos sus tareas. (Julietta Uriarte, Profesora de Piusilla, 11.02)²

Con el sistema antiguo eran muy memoriones, ellos tenían que aprender a memorizar; ahora son analíticos, hay mayor comprensión... (Macario Guamán, Profesor de Piusilla, 11.02)

La mayor participación de los niños y niñas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los avances en términos de una mayor autonomía estudiantil en el aprendizaje es reconocido por Y. Jiménez durante el trabajo de campo que realizará en la comunidad quechua de Yura, de la provincia Quijarro, en Potosí (cf. Jiménez, Y. 2005). Ella vincula estos avances a los cambios que operan en diversas escuelas rurales a raíz de la adopción de algunos principios y estrategias fundantes del constructivismo pedagógico, tales como la reconfiguración de las aulas para facilitar la comunicación entre los alumnos y romper

2 Los testimonios referidos a Piusilla, en un valle quechua cochabambino, incluidos en este acápite fueron recogidos por Machaca 2003:112.

con la organización frontal del aula, el cambio de percepción por parte de los docentes respecto de su papel en el aula y también la instalación de un clima relajante que induce a la participación de todos (*Ibíd.*) y que, por ende, incide nuevos tipos de interacción maestro-alumnos.

Esta interacción favorece que los niños y niñas parezcan tranquilos, relajados y divertidos en el aula. Cuando se organiza el aula o se trabaja en grupo, tanto los alumnos y alumnas como los docentes pierden protagonismo y lo gana el grupo en su conjunto: en la mayoría de las observaciones realizadas, cuando el docente trabaja en grupo, son los alumnos y alumnas los que permanecen sentados en sus sillas y el docente [es] quien se mueve de mesa en mesa, acaparando la atención de todos en escasos momentos. Los alumnos y las alumnas, por su parte, ganan en anonimato, ya que salen menos al frente a realizar alguna actividad mientras todos sus compañeros lo observan, no llaman tanto la atención cuando se levantan, cuando miran al frente o cuando hablan con su compañero o compañera. Su trabajo es más relajado, compartido y menos coercitivo. Localizar al alborotador o alborotadora no es tan fácil, puesto que es un rol compartido por varios. (*Ibíd.*:59)

La ganancia en materia de autoestima estudiantil y de participación activa en los procesos de aprendizaje, sin embargo, contrasta a menudo con reclamos respecto al logro de competencias esperado por las madres y padres de familia en lo tocante a dos dimensiones curriculares clave: la apropiación de la lengua escrita y el aprendizaje del castellano. En cuanto a lo primero, mientras la EIB de la Reforma incidía en una lectura y producción de textos encaminada a una decodificación con comprensión y a una escritura creativa (cf. Pari 2001), los padres y madres de familia, a partir de su experiencia personal con el nivel frasal de operación lingüística y de su propia concepción de cómo y en qué tiempo se aprende a leer y escribir, querían que sus hijos estuviesen leyendo y escribiendo al concluir el primer grado, aún cuando esto sólo significase la decodificación mecánica y silabeante de una oración o serie de oraciones y hasta la escritura mecánica o copia de palabras y oraciones aisladas. No obstante, gradualmente y a medida que docentes y padres comprenden las nuevas propuestas, sus puntos de vista también se modifican (cf. Machaca 2003:113):

Los alumnos con el anterior sistema aprendían a leer y escribir más rápido pero no comprendían. (Martha Alcocer, profesora de Piusilla, 11.02)

Ellos demoran en aprender a leer y escribir, pero cuando aprenden leen comprensivamente en quechua como en castellano. (Rosemary Quispe, profesora de Piusilla, 11.02)

Yo tengo tres hijos en la escuela. Uno está en 3º, otro en 7º y otro en 1º medio. El que está en 3º lee y escribe bien en quechua y castellano, entiende y hasta nos los traduce; el de 7º igual pero entiende menos lo que lee; el que está en 1º medio lee en castellano pero no entiende bien. Por eso ahora apoyamos la Reforma. (Adrián Choque, dirigente escolar de Piusilla, 11.02)

Por su parte, sus demandas en cuanto al castellano y a un aprendizaje rápido de este idioma se topaban con cambios de enfoque y de procedimiento que supeditaban este aprendizaje, primero, al refuerzo y consolidación de las competencias idiomáticas de los niños y niñas en su lengua materna, y, luego, con metodologías diferentes que en primer lugar priorizaban el aprendizaje oral y no lo que los padres y madres de familia esperaban: que sus hijos leyesen y escribieran en castellano. También en este caso, la insuficiente información dada a los padres de familia y la falta de diálogo y de comunicación entre ellos y los operadores de los cambios pedagógicos a distintos niveles provocó frecuentemente reacciones en contra.

En un contexto donde los padres y madres de familia y las comunidades en general esperan que la escuela garantice el aprendizaje del castellano por parte de sus hijos, es innegable que esta demanda histórica no ha sido aún totalmente satisfecha, aun cuando algunos avances se hubiesen dado, primero, en el transcurso de los cinco años de la implementación en aulas del PEIB y luego en algunas escuelas rurales en las que sobre todo por la acción comprometida de algunos docentes se implementaron cambios en las formas de enseñar esta lengua (cf. por ejemplo Marzana 2001). De ahí que en el capítulo III y habida cuenta de la evidencia internacional referida líneas arriba (cf. Cummins 1981 y Thomas y Collier 1996), recordáramos que el Plan de Expansión de la EIB de 1993 sugirió continuar con el apoyo a los niños y niñas del programa piloto y acompañar por unos años más su avance vertical en el sistema educativo.

Incluso ahora, después de varios años de implementación de la EIB, la educación formal en gran parte arrastra todavía esta deuda relativa a la enseñanza del castellano como segunda lengua. No obstante y como se ha intentando dar cuenta en este acápite, las lenguas indígenas han transformado el aula, marcando la ruptura del silencio y posibilitando la participación activa de los niños en los procesos comunicativos implícitos en la acción educativa. De esta forma se ha comenzado a devolver a los niños la voz que el sistema tradicional les negó y a través de ello en el aula indígena se ha comenzado a romper la monotonía del silencio, del monólogo del maestro o maestra y de la quietud de los niños y ni-

ñas, para recuperar e instaurar la normalidad de la polifonía y del barullo que suponen la interacción y el trabajo cooperativo entre niños y niñas de la escuela primaria. Los niños, al descubrir que el uso de sus lenguas ya no está prohibido, toman conciencia de la importancia y el valor de las mismas, razón por la cual las posibilidades de desarrollo de su identidad lingüística y cultural se acrecientan (Gottret et al 1995 y Machaca 2003).

Hay cambios, los niños que no estaban con la EIB no saben no pueden escribir fácilmente aimara, ¿no ve? Los niños que estaban con esa EIB escriben todo, en eso hay cambio. (Severo Paucara, comunero aimara, Secretario General de la comunidad de Villa Cajjata, La Paz).

Ahora, con la reforma y cuestión de módulos y todo eso, los niños están más despiertos, aprenden más, la mente se les abre más. Pero un poquito más lentos en la mano, en escribir, porque más se van en dibujitos, en pilchitas. Pero están más adelantaditos, más abiertos, no están esquivos. Porque antes no éramos así nosotros, éramos grandotes nosotros y no sabíamos salir a leer al frente porque empezábamos a temblar, o no salíamos a recitar porque nos poníamos llorar. Ahora ya no es así. (Mary Nancy Gutiérrez, profesora cruceña, San Miguel del Aperé, 08.10.03)

Los más chicos entienden mejor que los más grandes. Son más vivos, la verdad [se ríe]... Los chiquititos entienden mejor, porque a ellos les explican más hasta que aprenden bien. (Verónica Rivero, 12 años, alumna moxeño-trinitaria, Escuela Pedro Ignacio Muiba, 06.10.03)

He visto que hay niños que tienen bastante confianza en sí mismos. (Juan Cuellar, docente cruceño, 03.12.03).

Se ha notado muchos cambios, por ejemplo, [en] la enseñanza de la lectoescritura. El proceso es más fácil en el quechua porque los chiquitos aprenden más rápido. Nosotros trabajamos con proyectos de aula y en los proyectos siempre estamos con el quechua, ¿no?. (Martha Mamani, docente, Uncía, Potosí, 10.03)

Otro aspecto positivo... diría que existen niños bastante participativos, ¿no? Son más reflexivos que con el anterior sistema. Ellos analizan más y tienen una autoestima bastante desarrollada. (Silverio Rasguito, Asesor Pedagógico, Piusilla, 10.2002)

Como se puede apreciar, padres, docentes y asesores reconocen cambios importantes en el comportamiento de los estudiantes, que se traducen en mayor confianza, reflexión y creatividad, así como en menor

inseguridad y vergüenza en su relación tanto con sus maestros como con sus compañeros (cf. Machaca 2003). A menudo, los entrevistados establecen comparaciones entre estos educandos y los de niveles superiores:

Los alumnos son más seguros, son más activos. Antes parecían niños silvestres del monte porque se ocultaban. Ahora hablan con la gente, saludan, participan y se despiden. (Norah Delgadillo, profesora de Ch'ururi, 10.2002)³

El cambio que se ha dado ha sido bastante fuerte porque, prácticamente, los niños ya no tienen miedo, sobre todo los que están con el Programa de Transformación hablan, cantan, bailan y [hacen] todo lo que ellos desean hacer. Yo he visto diferencias con los alumnos del ciclo medio, en el ciclo medio existe todavía ese temor, ese miedo de salir adelante para exponer sus papelógrafos y muchas veces yo tengo que obligar a que salgan, ¿no? (Dionisio Fernández, profesor de Piusilla, 10.2002)

Esto, sin embargo, no ocurre aún en todas las escuelas en las que se implementa la EIB de la Reforma. En un estudio llevado a cabo en tres escuelas rurales de comunidades quechua hablantes del departamento de Chuquisaca (cf. Montellano, Clemente y Daza 2004), en cuanto a la participación de los niños y niñas en el desarrollo del proceso educativo se detectó que, en un período de dos semanas, la participación activa de los niños y niñas en el aula era mayor en las escuelas seccionales que en la escuela central de núcleo. Analizando los datos que nos entrega esta investigación se puede también concluir que la mayor o menor participación de los niños guarda relación con dos factores clave, de un lado, con el docente, su predisposición al cambio, su comprensión y compromiso con la EIB y su confianza en el papel que puede cumplir el quechua en el aula; y, de otro lado, con la mayor o menor homogeneidad idiomática del aula rural. Frente a las dos escuelas seccionales estudiadas en las cuales la mayoría de los niños y niñas hablan fluidamente el quechua y sus conocimientos de castellano son escasos, en una de ellas, la seccional, sobre todo en los grados superiores, los maestros tienden a rechazar el uso del quechua en el aula y, por ende, la enseñanza frontal retoma su lugar y la interacción alumno-alumno disminuye, en tanto muchos de ellos provienen de escuelas seccionales y de comunidades en las que el quechua constituye la lengua de uso predominante y no tienen aún facilidad para comunicarse exclusivamente en castellano. En

3 Este testimonio como el que viene a continuación han sido tomados de Machaca 2003: 106.

las escuelas estudiadas se observó con claridad cómo el clima de comunicación en el aula varía drásticamente cuando el docente optaba por el uso del castellano o del quechua. Cuando la maestra usa exclusivamente el castellano:

...la comunicación en castellano en el aula es unidireccional, es decir, la maestra monopoliza la palabra, la participación de los alumnos está limitada a ocasiones donde se les dirige alguna pregunta y deben responder. Esta situación se debe a que los alumnos no tienen un adecuado uso y mucho menos dominio del castellano y si bien han adquirido algunas destrezas en la escritura de este idioma, no se ha trabajado en la parte de comunicación oral (*Ibíd.*:108).

En cambio, cuando en las clases se recurre al quechua, "...se observa que el clima de comunicación se torna más participativo [...]. Obviamente, la comunicación es más fácil para los niños en su lengua materna, demuestran más seguridad y confianza al hablar" (*Ibíd.*). Esto también ocurre durante los recreos en los cuales se detecta que los niños y niñas se comunican únicamente en quechua y se observa un clima de comunicación fluido y ágil.

En la tercera escuela en la que la maestra rechazaba la EIB, pero contradictoriamente utilizaba permanentemente el quechua, de manera oral y como lengua auxiliar, para reforzar su enseñanza y asegurarse que los niños y niñas entendieran lo que enseñaba en castellano, en el recreo también predominaba el uso del quechua, aunque algunos alumnos utilizaban también el castellano para comunicarse con sus compañeros, aunque mezclando una y otra lengua (*Ibíd.*).

Problemas como los detectados en esta escuela chuquisaqueña fueron también encontrados en Yura, Potosí, (Jiménez, Y. *op. cit.*), comunidad respecto de la cual parecen existir discrepancias en cuanto a su perfil sociolingüístico y al tipo de bilingüismo que caracteriza a los niños y niñas con quienes se intenta implementar la EIB. Al parecer, el papel percibido de la escuela como mecanismo sine qua nom de ascenso social, las necesidades que impone la migración no sólo hacia otras zonas del país sino también hacia la Argentina, el discrimen que experimentan quienes no hablan bien el castellano e incluso la presencia de algún alumno proveniente de zonas predominantemente castellano hablantes del país son factores que moldean los patrones comunicativos en la casa, en la comunidad y en la escuela y que inciden de manera decidida en el conocimiento del quechua por parte de los educandos así como en sus preferencias idiomáticas. Esto confronta a las propuestas de EIB con retos inesperados y determina una gran variabilidad de estrategias adop-

tadas por los maestros y maestras que intentan poner en práctica el nuevo enfoque bilingüe. Lo preocupante en este caso particular es que muchas veces la visión que los maestros tienen sobre las actitudes y preferencias de los padres de familia en cuanto al uso del quechua como lengua vehicular de la educación difieren de aquella que comparten otros actores sociales con presencia activa en la comunidad e incluso los propios padres y madres de familia cuando hoy se plantea la vigencia o no de una educación bilingüe (*Ibid.*). Dado que se evidencia ahora una mayor participación de los educandos y una mayor disposición de ellos para plantear sus propios puntos de vista, tal vez sea necesario preguntarles a ellos directamente sobre las estrategias lingüístico-pedagógicas que ellos consideran más adecuadas, así como el papel que ellos mismos le asignan al aprendizaje y uso del quechua, visto que, pese a los notables cambios en curso en la visión docente, persiste en muchos de ellos la visión uniformizadora y homogeneizante de la realidad. Por ello, tener a los docentes como los mediadores privilegiados de la opinión de los padres y madres de familia, así como de las preferencias e incluso las competencias idiomáticas de sus estudiantes resulta hoy una limitación para la toma de decisiones apropiadas en materia de bilingüismo e interculturalidad. Afortunadamente y como lo hemos podido apreciar a lo largo de este libro, muchos maestros y maestras bolivianas se han apropiado de las nuevas propuestas linguopedagógicas y culturales y se han dejado conmovir por los planteamientos del movimiento indígena nacional.

Cambios en el desempeño docente

Como hemos podido apreciar, la educación boliviana experimenta cambios fundamentales, producto de tendencias que responden a las transformaciones implementadas en el país. Un gran número de docentes no ha podido sustraerse a esta influencia y, en mayor o menor grado, la observación de la práctica pedagógica nos permite afirmar que, en los hechos, muchos maestros y maestras aceptan y/o incorporan las nuevas ideas de reforma en su trabajo cotidiano. El mayor o menor grado con lo que ello ocurre depende en gran medida de si comprenden o no el sentido de los nuevos conceptos y propuestas, si los desean adoptar e incorporarlos a sus formas de trabajo y, principalmente, si se sienten capacitados y comprometidos para operativizar las nuevas orientaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que propician.

Desde la aprobación de la Ley 1565, los maestros y maestras se enfrentan a situaciones complejas y a dilemas, donde todavía para un buen

número de ellos adoptar las propuestas de reforma significa traicionar al gremio docente que en gran medida moldeó su forma de pensar, por la influencia decisiva que tuvo en todos los centros de formación docente del país. Desde esa perspectiva, para muchos, implementar las nuevas propuestas educativas significa hacerle el juego al neoliberalismo en el país. De allí que la confederación de maestros urbanos se planteara eliminar la reforma educativa neoliberal y sustituirla por otra de contenido revolucionario, popular, participativo y anti-imperialista (*Ibíd.*: 27), pues veía en las transformaciones en curso “un peligro para su sector y para el sentido de ‘educación pública y gratuita’ [...], panorama [que] se ha visto agravado por la recurrente resistencia, por parte de los dirigentes del magisterio, a llevar el debate del PRE [Programa de Reforma Educativa] más allá de la dimensión política, hacia espacios pedagógicos o de participación social” (Pérez 2002:15).⁴

Pese a ello y en la actuación cotidiana en la escuela, muchos docentes de base en distintas localidades del país a diario intentan poner en práctica estas nuevas propuestas y modifican sustancialmente su práctica pedagógica, aun cuando la capacitación recibida haya sido escasa y las recomendaciones dadas hayan sido sobre todo teóricas y anidadas en el deber ser, antes que en las recomendaciones metodológicas y prácticas que los maestros y maestras esperan (cf. Capítulo III, Marzana 2001; Pari 2001; Pérez 2002; Jiménez, Y. 2005, entre otros).⁵ A través de un proceso de ensayo y error, muchos maestros han puesto a prueba diversos métodos y técnicas, combinando elementos de unos y otros, de mane-

4 Y. Jiménez (2005: 24) encontró a través de sus entrevistas con un exasesor pedagógico que “El rechazo de los maestros y maestras [de Yura, Potosí] estaba motivado [...] en el convencimiento de que la Reforma Educativa era una ‘imposición del Banco Mundial, de los organismos financiadores, que el neoliberalismo, que el gobierno, que ellos no han acordado, que no han aceptado, que no han sido partícipes en ese plan de la Reforma’ [...]”. En tal contexto el asesor tuvo que convencerles de que la Reforma Educativa había retomado planteamientos que desde distintos sectores gremiales, como el magisterio, pero no únicamente, eran desde hacía tiempo reclamos al gobierno”.

5 Cabe al respecto recordar que los maestros y maestras con las que Reforma Educativa comenzó a implementarse fueron formados en el paradigma del docente como operador o aplicador de las decisiones y definiciones establecidas por otros, mientras que, en la nueva orientación propuesta por la Reforma, el docente es visto como un profesional que debe tomar decisiones propias a partir del contexto específico en el que le toca actuar. En ese nuevo contexto, mientras los maestros y maestras esperaban recomendaciones prácticas que los ayudarán a implementar la nueva propuesta pedagógica,

ra de poder avanzar en la concreción de una nueva organización pedagógica y de probar e instalar nuevas formas de aprender y de enseñar. En suma, y al margen de la validez o no del cuestionamiento ideológico que se hace a la reforma educativa, como propuesta integral de transformación tanto institucional como curricular del sistema educativo, la mayoría de docentes de aula han visto en la nueva propuesta pedagógica tanto un contenido desafiante de la tradición escolar como un conjunto de principios y recomendaciones pedagógicos con los que ellos concuerdan y, por ello, se dan modos para ponerlos en práctica.

En el caso específico de la EIB, al parecer, el intento de cambio está en relación directa con el grado de compromiso que los docentes asumen con las comunidades y pueblos en los que trabajan, así como con la confianza que logran desarrollar con las lenguas y culturas indígenas. A ello se añade en algunos casos también la fuerza que cobra la normativa en una cultura institucional aún anclada más en la aplicación con visión de técnico antes que inscrita en un profesionalismo autónomo.

Los profesores que realmente ya han entendido lo que es el enfoque de EIB o los profesores que tienen mayor identidad cultural [...] hacen todos los esfuerzos posibles para realizar adecuadamente el trabajo dentro del marco del nuevo enfoque. Sin embargo, los profesores que tienen menos compromiso, los que tienen menos orientación sobre la EIB, no hacen los esfuerzos necesarios para poder implementar la educación bilingüe. Entonces, el avance se realiza con los profesores que sí desean hacerlo; pero el avance es mucho más lento con los profesores que no están convencidos [de la EIB] (Pedro Apala, especialista aimara en EIB, actual técnico del CEA).

En un estudio etnográfico realizado con maestros rurales de Chuquisaca se encontró que la trayectoria profesional del docente y su

los técnicos y funcionarios del Ministerio conscientemente evitaban hacerlo pues no querían caer en una posición directiva y puramente instructiva, "como en el pasado". Por ello, enfatizaban en las consideraciones teóricas subyacentes a las didácticas específicas que los docentes debían recrear o construir a partir de la reflexión crítica que el análisis de tales consideraciones teóricas debían motivar. Insuficientes fueron sin embargo los puentes establecidos entre una visión y otra, y antes que ayudar a los docentes a avanzar desde lo que sabían hacer, los aprendizajes producto del desempeño cotidiano eran cuestionados desde la teoría y de un nuevo deber ser formulado por profesionales bien intencionados pero, en la mayoría de los casos, con menor experiencia de aula que la que tenía aquellos a quienes capacitaban.

propia biografía personal y profesional también juegan un papel fundamental (Marzana 2005). Ellos mostraban una disposición favorable hacia los cambios curriculares y metodológicos propuestos en cuanto a la enseñanza de castellano como segunda lengua, pese a la insuficiente capacitación recibida. Los cambios positivos observados en su desempeño estaban en relación con rasgos de su biografía personal y profesional; el hecho de ser originarios de las comunidades en las que trabajaban y tener experiencias previas con el enfoque de EIB, gatillaban innovaciones en su práctica, que incluso iban más allá de la enseñanza de castellano como segunda lengua para impregnar su desempeño docente en general. Entre ellos se destaca la reconfiguración del aula, la instauración de un clima social y psicológico favorable al aprendizaje constructivo y cooperativo y “una fuerte convicción en las bondades de la EIB” (*Ibíd.*). Esta predisposición de los docentes redundaba fuertemente en el aprendizaje de los niños y niñas a los que atendían, así como también en la representación que las comunidades con las que trabajaban construían respecto de la EIB, en tanto, por la posición de poder que ocupan los maestros en las comunidades rurales, ellos se constituyen en modelos que la comunidad observa y a menudo sigue, sobre todo cuando apelan también al recuerdo de los “sufrimientos” que ellos mismos experimentaron cuando ingresaron a la escuela y fueron forzados a aprender en una lengua que no entendían.

El estudio establece que las actitudes favorables de los maestros y su posicionamiento social y étnico inciden también en su desempeño como profesores de castellano como segunda lengua. Ellos no sólo desarrollan sus clases parcialmente de conformidad con el enfoque propuesto, sino que incluso van más allá y ponen de sí para que los niños y niñas aprendan castellano. Que la enseñanza del castellano resulte exitosa con maestros y maestras que no sólo conocen y usan cotidianamente la lengua de sus alumnos sino que además son miembros de las mismas comunidades merece ser destacado, pues hablar sólo castellano en las clases de este idioma debe requerir determinación y tesón por parte de ellos. No debe ser fácil para ellos hablar en castellano con niños y niñas que los conocen y saben de su condición de quechua hablantes; además está el hecho que en todos los otros espacios escolares los maestros y sus alumnos, como es natural, interactúan en el idioma que todos mejor saben y más usan: el quechua. La investigación da cuenta de cómo ellos superan esa artificialidad, en beneficio de sus educandos, simulando situaciones *naturales* en las que el castellano es utilizado. Lo interesante del estudio reside en que la explicación del éxito de estos docentes deviene de su historia personal y de su posicionamiento social (*Ibíd.*).

A las dificultades que tienen muchos docentes para enseñar el castellano como segunda lengua se suma otra complicación mayor, relacionada con la incorporación de la lengua originaria al proceso educativo. Como hemos intentado reflejarlo en este libro, ello ocurre de distintas maneras y no siempre en concordancia estricta con lo postulado por la Reforma (cf. Pari 2005a y 2003, Marzana 2001, Zuazo 2001). En este contexto donde la realidad lingüística de los educandos es diversa, los docentes se esfuerzan por retomar, en algunos casos, y, en otros, adquirir competencias para el manejo de la lengua originaria, a nivel oral y escrito.

La apropiación de la lengua escrita por parte de los docentes hablantes de un idioma originario ha sido tal vez uno de los talones de Aquiles de la EIB de la Reforma. Como se mencionó en el capítulo V, sólo a partir del 2001 el Ministerio de Educación, cinco años después de iniciada la transformación curricular, decidió abordar este desafío. Ya en investigaciones realizadas entre diversas comunidades rurales se daba cuenta de que los docentes a cargo del primer ciclo no poseían un manejo suficiente y adecuado de la escritura del quechua, aunque sí lo hablaban de manera fluida y sobre todo con base en un registro informal y familiar (Pari 2005a). También se detectó que la enseñanza del quechua como lengua materna no se ajustaba a la propuesta comunicativo-textual de la Reforma, y que si bien se enseñaba el quechua como lengua materna y ya no el castellano, como antes de 1996 se hacía, no se evidenciaba cambios fundamentales en el plano metodológico. Por ello se concluía que “el hecho de usar y enseñar una lengua originaria como L1 no asegura [automáticamente que por ello] cambie el ambiente de la escuela ni que se incorpore el bagaje cultural [local] como soporte de aprendizaje de los niños” (*Ibíd.*:143). Pese a la adopción de algunas propuestas de la Reforma, los maestros observados continuaban en posesión de su papel tradicional y tenían el control absoluto de la clase, dando instrucciones homogéneas a todo el grupo. Refiriéndose a este mismo núcleo⁶, otros estudios refieren que:

En el desarrollo de los pasos que la profesora genera en la clase, sobresale la utilización de técnicas verbales [...] La técnica interrogativa es la que sirve para plantear preguntas que marcan el sentido de las tareas que los alumnos deben cumplir [...] La preferencia por las actividades individuales es una constante que prima en el proceso de las clases en cada uno de sus pasos [...] Sin embargo, en la secuencia de las clases se encuentra también actividades colectivas [...] En el entendido de que el clima áulico tiene que

6 Se trata del Núcleo de Rodeo, participante de la red de Fe y Alegría.

ver con la forma de organización del aula y los tipos de interacción que en ella se generan, la profesora se inclina por una relación con el colectivo de la clase [...]. El rol de la profesora como protagonista de este proceso es un rasgo que se hace visible en la clase; ella es quien organiza y dirige, ella es quien comprende el sentido de las actividades que propone [...], ella es quien determina y controla el tiempo para cada paso, en fin ella hace la clase. (Zuazo 2001: 99-101)

Con relación a la enseñanza de la lectura y de la escritura, la Reforma Educativa señala que los niños deben desarrollar ambas capacidades, tanto en L1 (quechua) como en L2 (castellano), en situaciones reales de comunicación. Sin embargo, esto no sucedía en las aulas de Rodeo: la enseñanza transmisora no había cambiado [a cuatro años de implementación de la EIB de la Reforma] y se seguía utilizando una metodología basada en la repetición y en la memorización de palabras, sílabas y letras; incluso se usaban las canciones, los cuentos y las adivinanzas como medios de castigo cuando los niños se retrasaban o cometían alguna falta. (Pari 2005a:18)

En situaciones como éstas, en algunas instancias se recurre a los módulos de la Reforma como material educativo auxiliar, en combinación con textos escolares tradicionales, y en otros como material educativo principal, buscando o no complementariedad con otros materiales (Siles 2002), entre los cuales se encuentran también los textos desarrollados en el marco del PEIB (Pari 2003) así como textos comerciales (Machaca 2003). Existen también casos exitosos en los cuales los maestros y maestras, habiéndose apropiado de las propuestas de la Reforma, estimulan a sus educandos para que produzcan textos que luego utilizan como material de aprendizaje (Julietta Zurita, comunicación personal; Jiménez, Y. 2005). Como lo hicimos explícito en el Capítulo V, el impulso que significó el desarrollo del Programa de Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias fue, en muchos casos, determinante para la apropiación y configuración de nuevos modos de enseñar centrados en el educando y en su aprendizaje. No obstante, en muchos casos en la región quechua, a cinco años de implementada la EIB de la Reforma en el año 2001, el uso de la lengua originaria en el aula era todavía insuficiente, porque se reducía a la utilización de un vocabulario familiar y cotidiano, quedando por desarrollar un vocabulario académico adecuado para el desarrollo del proceso educativo en lengua originaria (Pari 2005a). Uno de los estudios llevados a cabo con docentes y alumnos quechuas reclama que no se hayan dado suficientes cambios en la actitud de los docentes frente a la lengua originaria, así como de “contenidos de enseñanza, [en] la organización del proceso de enseñanza y [en cuanto a] sus expectativas con relación a los alumnos” (*Ibíd.*:128).

De hecho, la situación encontrada en Rodeo cambió radicalmente cuando los investigadores, desde el enfoque de la investigación-acción, trabajaron codo a codo con los docentes desde la misma planificación, promoviendo la reflexión sobre la práctica y estimulando para que la tarea docente se encarase como un quehacer colectivo, y no únicamente individual (cf. Pari 2005a). Al hacerlo, los docentes cayeron en cuenta que no utilizaban los materiales educativos proporcionados por la Reforma en la medida de lo necesario, descubriendo además las virtudes de los mismos y los beneficios que su empleo trae para el aprendizaje de los niños y niñas a su cargo (*Ibíd.*). Desde la capacitación in situ y desde una óptica estrechamente vinculada a la acción pedagógica y a la operación en aula, que incluía la conducción de clases entre investigador y docente, las maestras y maestros comenzaron a revisar el sentido de sus prácticas. Antes su capacitación había incidido más en los aspectos teóricos subyacentes a la nueva propuesta pedagógica que a su operación en la práctica, por el temor de los técnicos e incluso de los asesores pedagógicos a una práctica instructiva y directiva que limitase la iniciativa docente. Ello ocurría en un contexto en el cual los maestros y maestras buscaban apoyo práctico y andamiajes que les posibilitasen transformar su práctica, como decía el discurso pedagógico que ellos incluso comenzaban a asumir.

Al final de esta experiencia, hemos logrado que los procesos de capacitación docente contribuyan a que el desarrollo de las clases en el primer ciclo del núcleo de Rodeo cambie. Se ha constatado que saber leer y escribir en quechua no sólo significa conocer el sistema de escritura sino, también, conocer cómo funciona y qué características tienen los diferentes tipos de textos. [...] Se ha cambiado la forma de enseñanza, trabajando en torno a los módulos de aprendizaje, escribiendo textos de verdad y hablando y escribiendo en quechua y en castellano desde el primer momento. También ha cambiado la organización, la ambientación y el letrado de las aulas y de la escuela en general. (Pari 2005a:21)

Sin embargo, en la apropiación de la nueva propuesta educativa, se dan también resistencias, en algunos casos, y en otros procesos de innovación, que surgen como efecto de las nuevas interacciones del docente con los planteamientos reformadores. Como consecuencia de dichas interrelaciones se generan nuevas prácticas en los docentes, que luego integran a sus experiencias anteriores y a su comprensión de lo que cada cual entiende por un nuevo tipo de enseñanza. Esta nueva experiencia de los docentes, provocada por la implementación de la Reforma, está permeada por sensaciones de inseguridad y de permanentes desafíos

para modificar e innovar su práctica pedagógica. En tal situación las tareas del docente hoy incluyen el desarrollo de capacidades diversas para resolver problemas, adaptarse a nuevas situaciones, tomar decisiones con fundamento, saber seleccionar información relevante y continuar aprendiendo.

Como se puede apreciar, los hallazgos comentados ponen en evidencia cuánto cuesta modificar la práctica docente y cuán poco influye en la cotidianidad de las aulas que los maestros asimilen el discurso de la transformación educativa en boga. Por lo demás, es necesario recordar que “transformar culturas de enseñanza es un proceso muy complejo y, por lo tanto, requiere mucho tiempo” (Contreras y Talavera 2004:142). No obstante, debemos concluir que, como no podía ser de otra forma, los maestros y maestras involucrados en el proceso de transformación curricular se encuentran a caballo entre la tradición y la innovación. Cabe al respecto preguntarse si la Reforma en general, y también la EIB que forma parte de ella; no debió aquilatar las experiencias previas de los docentes, reconociendo los elementos positivos de la práctica docente, para sobre ella, avanzar hacia la innovación. En muchos casos, los docentes se vieron inseguros al descubrir que en aras de la innovación se desconocía o incluso negaba la forma en la que ellos trabajaban, incluyendo prácticas que les habían funcionado.

Los procesos de cambio observados no son producto únicamente de la adopción de la EIB en el sistema educativo nacional. En rigor, también la apropiación del nuevo enfoque educativo propuesto por la Reforma ha generado nuevas maneras de gestionar el trabajo áulico y de manejo de la interacción verbal en el aula. Si bien este proceso tiene características particulares en cada uno de los contextos y situaciones en los que la Reforma se aplica, muchos docentes están inmersos en un proceso de construcción colectiva en el cual la nueva propuesta pedagógica se comprende, revisa y a la vez se retroalimenta de las experiencias concretas que los maestros desarrollan (cf. Talavera 1999).

En la percepción de diversos maestros, poner en vigencia la nueva práctica pedagógica implica también una mayor dedicación y más inversión de tiempo por parte del docente, pues sus acciones preparatorias ocupan gran parte del tiempo fuera de las clases. Los maestros y maestras que han asumido la necesidad de cambio buscan maneras de responder a este desafío: “Trabajamos en grupos. En las tardes o las noches vienen los profesores y las profesoras aquí al cuarto, hasta elaboramos los planes que tienen que desarrollar, así de manera coordinada, traen sus puntos, programas [...] todo ello” (Testimonio de un asesor pedagógico, citado en Zuazo 2001: 68). Que esto ocurra ya con al menos

algunos maestros constituye una señal importante en la transición hacia una comprensión profesional de la profesión, particularmente en un contexto en el cual "los maestros bolivianos trabajan de manera aislada, [y en el que] por ello un desafío clave es el desarrollo de círculos de aprendizaje con un propósito claro" (Contreras y Talavera 2004:155).

La necesidad de planificación previa que trae consigo el cambio de paradigma de maestro-operador o maestro-aplicador a maestro-profesional postulado por la nueva propuesta pedagógica y el mismo carácter de los módulos de aprendizaje que difieren de los textos convencionales, en tanto sugieren actividades y no necesariamente proveen contenidos que el maestro sigue a rajatabla, generan reacciones distintas en los maestros. Como ya lo hemos señalado, aquí algunos recurren aún a los textos convencionales y buscan complementar con ellos el uso de los módulos para al menos acercarse a la nueva propuesta, mientras que otros ni siquiera prueban el cambio. En este contexto los padres de familia pueden llegar a considerar que sus hijos no aprenden a leer y escribir con la rapidez que ellos o sus hijos mayores lo hicieron o en el curso del primer y el segundo grado (Yapu, Torrico y otros 2003).

Sin embargo, la planificación de los docentes pasa por la aprobación del director, quien revisa dichos planes y los aprueba, forma de actuación que no guarda relación con la participación que caracteriza al resto del actual proceso educativo. Así se está ante una práctica de gestión pedagógica fragmentada, donde la utilización del plan adquiere un valor instrumental administrativo y de control institucional, perdiendo de esta manera el sentido pedagógico de orientación y reorientación del proceso educativo áulico que los profesores generan a partir de la puesta en práctica de los nuevos postulados educativos. Afortunadamente para los alumnos, a menudo, la elaboración de los planes de trabajo mencionados no es sino parte del ritual pedagógico que se mantiene en el tiempo y tiene poca incidencia en la cotidianidad de las aulas, pues, en verdad, la distancia es grande entre lo que tales planificaciones señalan y lo que en rigor ocurre en el aula.

Pero aún desde mayores márgenes de libertad docente, es necesario dejar en claro que la nueva organización pedagógica es todavía para los maestros una comprensión recientemente adquirida, cuya incidencia en la práctica cotidiana comienza a sólo a darse. Ellos, sin embargo, tienen mayores referentes en el discurso, hecho que ocurre aun entre aquellos docentes que reniegan de los supuestos sustentos ideológicos neoliberales de la actual transformación educativa. Todavía en muchos casos, las acciones que los maestros emprenden devienen de prácticas autoritarias, también porque la forma de organización escolar predominante

históricamente se ha caracterizado por su apego a prácticas y lógicas pedagógicas basadas en relaciones autoritarias.⁷ Esta realidad pone en evidencia las incompatibilidades entre los postulados de la normatividad institucional y el modo cómo los profesores desarrollan su clase en el aula bilingüe (cf. Zuazo 2001: 71).

No obstante, diversos maestros observados buscan respuestas alternativas para el aprendizaje de los niños, a partir de los postulados de una pedagogía activa y participativa (cf. Jiménez 2001: 115 y 116; Jiménez, Y. 2005). Ellos desarrollan su creatividad buscando cómo organizar a los niños, cómo combinar métodos y actividades para compartir saberes y conocimientos, desarrollando seguridad en los educandos; cómo disponer los materiales y medios para generar un ambiente propicio para aprender; cómo establecer formas de interrelación que permitan mayor confianza con los niños; en general. En muchas de las comunidades visitadas se evidencian intentos de transformación de la práctica pedagógica, los cuales, en muchos casos, son producto del intercambio de experiencias entre docentes (*Ibíd.*).

Empero, todo el esfuerzo de los maestros en muchos casos se ve limitado por el desencuentro con los directivos de la unidad educativa. Por ello, los docentes consideran fundamental que la capacitación se extienda al personal administrativo-directivo, por cuanto el apego al sistema tradicional por parte de muchos directores origina una ruptura en la nueva práctica pedagógica, pues, mientras el maestro centra el interés en el niño y su aprendizaje, la dirección pone énfasis en los contenidos y el avance correspondiente a lo establecido en un plan. Esta es una necesidad hoy aún más perentoria dada la anulación del sistema de asesoría pedagógica, visto por algunos como verdadero puntal del proceso de cambio (cf. Jiménez, Y. 2005). A esta falta de comprensión al trabajo que realizan los docentes, se suma la ausencia de apoyo y orientación para encarar las dificultades con los que se tropieza en este cambio de la práctica pedagógica, por lo que se considera “muy importante

7 Para muchos docentes, continúan vigentes las prácticas a partir del ejercicio del poder exteriorizado en interacciones verticales; es decir, del que sabe y tiene poder (docente), al que no sabe y carece de poder (alumno). Por ejemplo, algunos docentes aun reprimen el juego de los alumnos, los hacen guardar silencio y formar en el marco de una disciplina u orden rígido, contrastando con lo planteado por la reforma de una pedagogía de ayuda. Si embargo, en algunos casos “hay avances donde algunos docentes imprimen acciones que rescatan el poder reprimido del alumno” (cf. Jiménez 2001: 80,113).

que las autoridades cambien y que haya cooperación, por ejemplo, no siempre estamos bien orientados, tal vez tengamos algunas dudas entonces se necesitaría la cooperación del director pero parece que no hay eso" (Leslie Valenzuela, docente. Citado en Choque 2001: 98). Sin un cambio en la gestión institucional no se puede generar cambio curricular; de manera que resulta imprescindible que los cambios pedagógicos vayan acompañados por innovaciones institucionales, porque de lo contrario, si la organización institucional tiende hacia un régimen más bien autoritario, la organización curricular también será coherente con ese enfoque: control, imposición de quién sabe y quién no sabe y debe aprender (cf. Pari 2005a: 132).

Otro aspecto que influye en el actual desempeño docente son las jornadas pedagógicas periódicas que se organizan a nivel nuclear o distrital, y también los cursos de capacitación en los que participan los docentes. Así, por ejemplo, la reconfiguración del aula es una tarea en la que se advierte mucho trabajo de docentes y alumnos, posiblemente en tanto señal o muestra de la voluntad de cambio de los maestros, así como de su disposición para intentar poner en práctica los postulados respecto a nuevas formas de enseñar que motiven a los estudiantes a un aprendizaje cada vez más autónomo.

Las jornadas pedagógicas que se implementaron entre los años 2001 y 2004, en el marco del programa de capacitación en lectura y producción de textos y en la enseñanza de castellano como segunda lengua (cf. Capítulo V) se constituyeron en espacios válidos de reflexión, a partir de las experiencias y prácticas áulicas de los propios docentes, y, por ello, nos dan pautas de actividades de formación permanente que las direcciones distritales y departamentales deberían alentar. Estas jornadas fueron altamente valoradas por los docentes participantes, por su sentido y significancia. En ellas se planteaban contenidos diversos que iban desde el reforzamiento de la escritura de la lengua originaria, la metodología de enseñanza, el empleo de la L1 y L2 como idiomas vehiculares de la educación, el manejo de los módulos, la forma de integración de las actividades de los módulos con los programas y la planificación, hasta la evaluación y el desarrollo de otros temas que surgían del interés y necesidad reales de los docentes. De esta manera, estas jornadas abrían diferentes canales de comunicación entre docentes, de los docentes con el director, de los docentes con los facilitadores, para potenciar la reflexión y compartir experiencias pedagógicas que se generaban en la escuela.

En algunas escuelas donde los docentes aplican la producción de textos se observa en las aulas la configuración de los rincones de aprendizaje; el rin-

cón de lenguaje con papelógrafos y cuadros didácticos escritos en quechua por los maestros, pero también existen textos escritos por los niños en papelógrafos de distintos tamaños y formatos en el que distinguía diversos tipos de textos; [...] existe coherencia con los textos escritos en los cuadernos, archivadores y la textuación del aula. (Informe del Programa de Capacitación Docente en Lenguas Originarias. 2002)

En muchos casos, el impacto sobre el cambio pedagógico fue mayor cuando el asesor pedagógico no sólo realizaba jornadas de capacitación e intercambio de experiencias sino también cuando trabajaba codo-a-codo con los docentes a quienes asistía, observando clases, trabajando con los maestros sobre lo observado e incluso dictando clases-modelo, aun cuando ello contraviniese las directivas ministeriales que veían en esta práctica usual de la profesión docente el riesgo de reforzar la visión directiva que se buscaba superar, para alentar más bien la creatividad y autonomía del maestro (cf. Jiménez, Y. 2005). Lo cierto es que en la mayoría de las situaciones la puesta en vigencia de la EIB y de la Reforma en general reposó sobre los asesores pedagógicos. Entre 1996 y 2003 ellos fueron garantía de la aplicación de la EIB y, sea por vía del convencimiento o de la coerción, gradualmente lograron quebrar la resistencia docente inicial y las dudas respecto al uso vehicular de los idiomas originarios en el aula. La discontinuidad inesperada del sistema de asesoría pedagógica en la gestión escolar 2003 implicó un duro golpe al proceso de cambios en la educación nacional. No es raro por ello que el gremio docente, y particularmente la Confederación de Maestros Urbanos, no haya defendido a sus afiliados frente al cambio de condiciones laborales por parte del Estado boliviano.

Los maestros que asumieron el desafío de la transformación curricular muestran cambios positivos en sus prácticas áulicas y fuera de ellas. Dinamizan su clase y para esto se apoyan en estrategias metodológicas diversas y utilizan materiales diversos. No importa si aplican o no a rajatabla las nuevas propuestas de la transformación curricular tal y como fueron formuladas por los técnicos del Ministerio. Lo importante es que el espíritu de transformación y de búsqueda se haya hecho presa de ellos. Ese mismo espíritu ha hecho que muchos maestros y maestras se preocupen por avanzar en su formación, así como que diversas universidades públicas y privadas ofrezcan cursos de distinto nivel para atender a maestros en servicio y contribuir a su mejoramiento profesional (cf. Capítulo V). Esto ha redundado, por ejemplo, en que la mayoría de docentes de los Institutos Normales Superiores se haya inscrito, primero, en licenciaturas, y, luego, también en maestrías.

No obstante, que muchos maestros y maestras hayan decidido proseguir estudios superiores y dediquen tiempo y atención a su formación profesional genera sospechas entre los dirigentes sindicales del magisterio. Por una parte, ellos temen perder el control ideológico de sus afiliados pues está en riesgo la preparación ideológica recibida, primero en las normales, y luego a través del ejercicio sindical. Y es que ir a las universidades, abrirse a nuevas discusiones, así como la misma actualización profesional puede redundar también en un cuestionamiento de las posiciones sindicales. Por otra parte, está la inquietud respecto a qué ocurrirá con el sindicato cuando las diferencias salariales entre los docentes se incrementen, en la medida en que muchos de ellos adquieran mayor formación y con ello mayor remuneración, resultante de una mayor movilidad vertical en el sistema. A ello se añaden las nuevas políticas institucionales de asignación de bonos a quienes demuestran un mayor desempeño o incluso a quienes implementan la EIB (cf. Murillo y otros 2004). Lo cierto es que, como nunca antes entre el profesorado boliviano parecía haberse instalado el deseo de proseguir estudios superiores y habría comenzando a quebrarse la división rígida que se estableció en este país entre normales y universidades.

Avances en cobertura y eficiencia

En un estudio paralelo realizamos un análisis cuantitativo de los avances logrados con la introducción de la EIB en el marco de la Reforma Educativa, entre 1996 y 2002, tomando como base los censos de 1992 y 2001, el Censo Indígena del año 2004, así como también la información del Sistema de Información Educativa del Ministerio de Educación (López y Murillo, en prensa). De ese estudio extraemos algunos resultados que dan cuenta de la situación del sistema en las áreas rurales del país así como del avance los niños y niñas indígenas, a ocho años de aplicación de la Reforma Educativa, en general, y, en particular, de la EIB de la Reforma.

Cobertura

En primer lugar y en términos generales, entre 1992 y 2001, se observa un incremento significativo en la cobertura bruta y en la neta del nivel primario, con un crecimiento de 13,7 puntos porcentuales en la cobertura bruta⁸ y de 17,8 en la neta: de 85,2% en 1992 a 98,9% en 2001 y

8 La tasa de cobertura bruta se define como el total de niños matriculados en un determinado nivel de educación, sin distinción de edad. Se expresa como

de 70,2% a 88,0%, respectivamente. Frente a tales avances se mantienen aún diferencias en desmedro de las niñas, pese a los logros incluso en este aspecto: -1,8% en la cobertura bruta y -0.1% en la neta.

En el periodo 1997-2002, en los municipios de alta presencia de población indígena, la cobertura bruta se incrementa de 25,7% a 38,0% y la neta de 13,0% a 26.0%. En los de baja presencia indígena este incremento es mayor ya que va de 16,0% a 42.0% y de 12,0% a 35,0%, respectivamente, hecho que da cuenta también de los procesos migratorios en curso en el país pues estos municipios coinciden con pueblos intermedios como Tupiza en los Andes y Warnes en el Oriente.

Frente a los innegables avances en términos de cobertura bruta y neta, persisten limitaciones en el área rural en cuanto a las tasas de conclusión del 8° año de primaria. Sólo un 48,5% de los niños y únicamente un 43,2% de las niñas logra concluir el 8° año de primaria. Como se puede apreciar en el cuadro 29, persisten brechas entre hombres y mujeres, en desmedro de las segundas.

Cuadro 29
Indicadores Generales: Dependencia pública 1997-2004

Indicador	1997	2004
Años promedio utilizados para concluir 5° año	8	6
Tasa de término a 8° de primaria	51,6%	70,9%
Tasa de término a 8° de primaria (hombres)	53,2%	72,3%
Tasa de término a 8° de primaria (mujeres)	50,0%	69,4%
Tasa de promoción dentro del nivel primario	83,4%	92,9%
Tasa de abandono anual	9,4%	5,3 %

Fuente: Adecuación de cuadro elaborado por Nucinkis, en prensa, con datos del SIE.

porcentaje de la población en edad escolar que asiste a un nivel de educación, en un año dado. El propósito de este indicador es mostrar la capacidad que tiene el país para brindar educación en un determinado nivel. Además, permite medir los cambios ocurridos en la cobertura educativa. A mayor cobertura bruta, los niveles de atención en un nivel de educación son también mayores. Por otro lado, la tasa de cobertura neta se define como el número de niños matriculados que tiene la edad oficial para asistir a un determinado nivel de educación, y se expresa como porcentaje de la población total en ese mismo rango de edad. El propósito de esta tasa es medir el porcentaje de niños que pertenecen al grupo etáreo correspondiente a un nivel de educación, que están siendo atendidos en el sistema escolar. A mayores niveles de cobertura neta, los niveles de atención de los niños en edad escolar son mayores.

En este contexto general, la EIB se ha expandido notablemente desde el inicio de la EIB de la Reforma, pasando de 1.074 unidades educativas en 1997 a 2.899⁹ en el 2002. Si bien se trata de un incremento considerable, estas escuelas representan únicamente el 22,0% del total de las unidades del nivel primario y el 27,0% de aquellas pertenecientes al área rural. Cerca del 65,0% de las escuelas bilingües son multigrado, aspecto no tomado suficientemente en cuenta por la Reforma, aunque inicialmente los módulos de aprendizaje fueron pensados para responder a esta necesidad. La urgencia de atender esta situación resulta del hecho que si a las escuelas multigrado plenas se le suman aquellas en las que en una misma unidad existen aulas multigrado y aulas en las que un maestro atiende a un solo año de estudios el porcentaje de escuelas multigrado aumenta hasta un 80,0% (Nucinkis en prensa).

Cuadro 30
Alumnos de educación pública inscritos por nivel educativo según lengua de enseñanza en la gestión 2002

Lengua	Inicial		Primaria		Secundaria		Total	
Quechua	14.156	9,6%	127.873	86,3%	6.190	4,2%	148.219	6.3%
Aimara	6.195	8,3%	58.227	78,2%	10.015	13,5%	74.437	3.1%
Guaraní	926	8,9%	8.300	80,0%	1.147	11,1%	10.373	0.4%
Subtotal	21.277	9,1%	194.400	83,4%	17.352	7,4%	233.029	9.9%
Castellano	180.419	8,4%	1,523.597	71,5%	426.117	20,0%	2,130.133	90.1%
Total	201.696	8,5%	1,717.997	72,6%	443.469	18,7%	2,363.162	100.0%

Fuente: López y Murillo, en prensa.

En lo que se refiere a los alumnos de la modalidad bilingüe en los distintos niveles del sistema educativo, entre 1997 y 2002, la cobertura creció en un 207,0% (de 75,896 a 233,029 alumnos), llegando a alcanzar el 10,0% del total de la matrícula del nivel primario en el 2002. Como lo destacamos en el Capítulo III, en 1995 la situación era otra cuando el PEIB atendía únicamente a 8.647 alumnos, en 130 escuelas. Pese a ello, la cobertura resulta aún limitada dado el carácter eminentemente indígena del país.

Al año 2002, en el nivel primario, el número de unidades educativas bilingües se había incrementado a 2.888,¹⁰ tal como se muestra en el cuadro siguiente.

9 Esta cifra incluye unidades educativas primarias urbanas y otras del nivel secundario que se autodefinen como bilingües.

10 La diferencia entre esta cifra y el gran total de 2.899 resulta de que aquí nos referimos únicamente a las unidades educativas bilingües de nivel prima-

Cuadro 31
Unidades educativas en la modalidad bilingüe en la gestión 2002

Total de unidades educativas	Unidades en zona quechua	Unidades en zona aimara	Unidades en zona guaraní	Total de unidades bilingües
14,827	1,841	961	86	2,888
	64,0%	33,0%	3,0%	100%

Fuente: López y Murillo, en prensa.

Comparando municipios de acuerdo a la presencia indígena, en el período 1997-2000 se observa que en aquellos con mayor proporción de población indígena la cobertura neta es más alta, superando el 80%, mientras que en municipios con mediana y baja presencia de población indígena la cobertura neta oscila entre 71,9% y 64,7%.

Eficiencia

En el estudio referido, observamos el comportamiento de indicadores clásicos de eficiencia interna como promoción, repetición y abandono¹¹ escolar, tanto en el medio rural en general como en una muestra de municipios con alta, mediana y baja presencia de población indígena. Entre 1997 y 2002 se incrementó la tasa de promoción en los tres niveles educativos aunque la tasa de abandono no experimentó cambios significativos. En cuanto a la promoción, en el área rural ésta creció entre 1997 y 2002 tanto entre los educandos varones como entre las mujeres. En este mismo contexto, las mujeres pasaron de un año de estudios a otro en una proporción ligeramente mayor que los hombres. No ocurre lo mismo en el área urbana en la cual la promoción femenina es menor que la masculina, en 1,4 puntos porcentuales. En lo tocante a reprobación¹², se observa una

disminución considerable entre 1997 y 2002, disminución que es mayor entre las mujeres que entre los hombres. Por su parte, las diferencias entre área rural y urbana, aunque modestas, dan cuenta de una mejora en la primera. Esta tendencia se remonta al año 1997 y se reafirma en el 2002. En el área rural, las diferencias entre hombres y mujeres son mínimas y van en beneficio de las mujeres quienes reprueban menos que los hombres. De hecho, las tasas más bajas de repetición (2,3%) corresponden a la población femenina del nivel primario rural. En resumen, reprueban menos los educandos del área rural que los de la zona urbana y menos las mujeres que los hombres.

Cuadro 32
Reprobación en el nivel primario por área de residencia y sexo,
en el período 1997-2002

Área urbana			
Sexo	1997	2002	Tasa de disminución
Total	7,3%	3,4%	-53,2%
Masculina	7,9%	4,0%	-49,7%
Femenina	6,7%	2,9%	-57,4%
Área rural			
Sexo	1997	2002	Tasa de disminución
Total	6,9%	2,6%	-62,9%
Masculina	7,1%	2,8%	-60,4%
Femenina	6,8%	2,3%	-66,4%

Fuente: López y Murillo, en prensa.

La información incluida en el cuadro 33, según tipo de municipio, nos remite a que en todos los casos el comportamiento de las unidades bilingües es mejor que el de las monolingües en castellano, en tanto presentan una tasa de repetición menor, no sólo en promedio sino también en cada uno de los años de la serie estudiada. Esto nos lleva a concluir que los niños y niñas de las escuelas bilingües tienen menos posibilidades de repetir un año de estudios que sus pares de las escuelas en castellano.

Por su parte, la tasa de reprobación disminuye entre 1997 y 2002 tanto en las unidades monolingües como en las bilingües, aunque en

do el año escolar siguiente. Este indicador es una medida de la eficiencia interna del sistema educativo. A mayores tasas de reprobación, mayor es el tiempo que le toma a un niño terminar un grado o un nivel de educación.

mayor medida en las primeras. La tasa promedio de disminución de las unidades monolingües es de 4,3%, mientras que en las bilingües esta tasa llega a 1,2%. Esto no significa que las unidades educativas bilingües no tengan buenos resultados, pues mientras más se acercan a un valor inferior (que para este indicador es positivo) las probabilidades de disminución de la repetición son matemáticamente menores.

Cuadro 33
Evolución de la tasa de repetición según tipo de escuela y de municipio

Unidades educativas bilingües								
Tipo de municipio	Repetición							Tasa de disminución
Año	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Prom.	1997 y 2002
Alta	2,8%	2,6%	3,3%	1,1%	2,4%	4,0%	2,6%	43,9%
Mediana	1,7%	2,3%	0,6%	0,2%	0,8%	0,7%	0,9%	-56,1%
Baja	7,9%	0,0%	0,8%	0,0%	3,4%	3,9%	3,8%	-50,9%
Promedio	4,1%	1,6%	1,5%	0,4%	2,2%	2,9%		

Unidades educativas monolingües en castellano								
Tipo de municipio	Repetición							Tasa de disminución
Año	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Prom.	1997 y 2002
Alta	8,0%	7,7%	6,0%	7,0%	6,8%	4,0%	6,5%	-49,8%
Mediana	6,8%	5,5%	4,4%	3,7%	3,3%	1,5%	3,8%	-78,1%
Baja	6,2%	5,5%	4,4%	4,0%	2,9%	2,5%	3,9%	-59,6%
Promedio	7,0%	6,2%	4,9%	4,9%	4,3%	2,7%		

Fuente: López y Murillo, en prensa.

En resumen, vemos que las tasas de promoción en los tres tipos de municipio crecen tanto entre los niños como entre las niñas. En los municipios de alta presencia de población indígena, las mujeres repiten menos que los hombres, y los más altos porcentajes de repetición femenina se observan en los municipios en los que predomina la población hispanohablante y en los que se enseña exclusivamente en castellano, aun cuando haya en parte población escolar que habla un idioma indígena.

Cuando se contrasta los resultados de las unidades educativas efectivamente bilingües y de aquellas que, atendiendo a población de habla originaria, todavía ofrecen sólo educación en castellano, las unidades bilingües presentan una tasa de repetición menor, no sólo en promedio sino también en cada uno de los años estudiados.

En cuanto al abandono, en las escuelas bilingües, éste se reduce de un 18,2%, en 1997, a 14,2% en el 2002. En las monolingües en castellano,

el abandono sólo se reduce de 13,5% a 13,4%, en el mismo periodo (Fuente: SIE). No obstante, las tasas de abandono entre unidades educativas bilingües no logran todavía superar, de un lado, la tasa promedio que alcanzan las no-bilingües (7,1 %) y, de otro, no muestran una evolución promedio positiva que favorezca a los niños indígenas en lo que atañe al abandono o deserción escolar.

En rigor, entre 1997 y el año 2002, la tasa promedio de abandono en las unidades educativas bilingües presenta un comportamiento oscilante entre un año y otro de la serie. Visto que entre las no-bilingües se da una situación parecida, es probable que las razones detrás del abandono escolar en estos municipios, además de las conocidas motivaciones socioeconómicas por su aguda situación de pobreza, estén la falta de oferta educativa que permita la conclusión de los dos primeros ciclos (6° grado) y que en el mejor de los casos motive a algunos estudiantes a desplazarse hacia centros poblados en los que se ofrecen los años superiores. Pero, si distinguimos entre los tres tipos de municipio que forman parte de nuestra muestra, tenemos que, en rigor, lo que ocurre en los municipios con baja presencia de población indígena trae abajo la tasa promedio de las unidades educativas bilingües, pues éstas son las áreas en las cuales las tasas de abandono son las más altas de la muestra. Esta situación nos remite a la situación socioeconómica como primer factor explicativo en todos los casos. No deja de llamar la atención la aparente apuesta indígena por la educación de los hijos e hijas, pues a mayor presencia indígena menor abandono escolar.

Si comparamos el comportamiento de los municipios con alta presencia indígena en ambos tipos de municipio de la muestra, llama la atención que el parámetro establecido en el párrafo anterior respecto de la apuesta indígena por la educación se modifique cuando se trata de una oferta educativa monolingüe en castellano. En casos como éste, el abandono se incrementa, hecho que podría estar relacionada con la falta de pertinencia cultural y lingüística. Este parece ser el factor detonante del abandono escolar. Entre los municipios con alta presencia indígena, el promedio de abandono entre unidades educativas bilingües y unidades educativas monolingües se incrementa en casi tres puntos porcentuales, de 5,2 a 8,1. El mismo factor de pertinencia cultural y lingüística podría constituir la razón por la cual los niños y niñas mestizos castellano hablantes abandonan más la escuela cuando reciben educación bilingüe y no monolingüe en castellano, como debería ser el caso.

Cuadro 34
Evolución de la tasa de abandono según tipo de escuela y de municipio

Unidades educativas bilingües								
Municipio	Abandono							Tasa de disminución
Año	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Prom.	1997 y 2002
Alta	3,0%	7,5%	6,1%	5,4%	5,3%	7,0%	5,2%	133,0%
Mediana	7,5%	8,6%	4,6%	6,9%	7,5%	7,7%	7,4%	2,8%
Baja	19,8%	17,8%	9,4%	19,8%	4,9%	9,8%	13,6%	-50,4%
Promedio	10,1%	11,3%	6,7%	10,7%	5,9%	8,2%		

Unidades educativas no-bilingües								
Municipio	Abandono							Tasa de disminución
Año	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Prom.	1997 y 2000
Alta	8,7%	7,7%	6,0%	7,0%	7,4%	9,2%	8,1%	6,2%
Mediana	6,9%	5,5%	4,4%	3,7%	7,0%	6,7%	6,1%	-3,3%
Baja	8,5%	7,3%	5,5%	5,0%	7,0%	7,9%	7,1%	-7,5%
Promedio	8,0%	6,8%	5,3%	5,2%	7,1%	7,9%		

Tasa promedio de abandono de las unidades educativas bilingües: 8,7%
 Tasa promedio de abandono de las unidades educativas no-bilingües: 7,1%
 Diferencia a favor de las unidades educativas no-bilingües: -1,6%.

No obstante, los primeros avances de la EIB boliviana establecidos al momento de revisar la evolución en materia de indicadores de cobertura y eficiencia interna, así como los determinados por el Sistema de Medición de Calidad (SIMECAL) que veremos a continuación, en cuanto al rendimiento en la EIB, cabe hacerse algunas preguntas relativas a la pertinencia de estos mismos tipos de análisis en contextos coloniales como el boliviano, en el cual intervienen diversos factores que van más allá de aquellos directamente relacionados con el ámbito escolar y que, en rigor, nos obligan a situar la EIB en su contexto sociohistórico y en tanto construcción social que requiere de suficiente tiempo de maduración para poner en evidencia el potencial liberador que los líderes indígenas le reconocen. De un lado, es necesario cuestionar el supuesto de que también en este tipo de educación basta con la fortaleza predictora de las áreas de lenguaje y matemáticas, cuando sabemos que en la EIB entran en juego y en pugna conocimientos y saberes diferenciados que dan cuenta de realidades igualmente distintas y que el sistema escolar históricamente ha negado, hasta la existencia de los conocimientos, saberes, prácticas e incluso los valores característicos y propios de las sociedades indígenas.

Ante esa evidencia resulta válido interrogar la práctica actual de los sistemas de medición de calidad que sólo enfatizan el lenguaje y la ma-

temática y descuidan todo ese bagaje de conocimientos que tiene que ver no sólo con otra dimensión curricular, como son las ciencias naturales y sociales o de la vida, como se las llama en Bolivia, sino y sobre todo con la cotidianidad y con aquello que las comunidades y las familias también transmiten. De otro lado, a lo largo de este libro se ha puesto sobre el tapete la importancia que en este tipo de educación –y de hecho en todos– tiene también la dimensión socioafectiva y el desarrollo de la autoestima de los estudiantes. Esta, sin embargo, tampoco es tomada en cuenta en la medición de la calidad. Tampoco en este caso se toma en cuenta aquello que los niños y niñas de la EIB sí logran desarrollar, a partir de la toma de confianza que logran al verse en libertad de expresarse a través de la lengua que mejor conocen y hablan y recurriendo a elementos propios de su cultura.

El SIMECAL no cuenta todavía con los instrumentos adecuados para medir los desarrollos de competencias fundamentales como las sugeridas en el párrafo anterior, las mismas que atañen a aspectos estrechamente vinculados con la interculturalidad y al bilingüismo, y que tienen que ver con cuestiones directamente relacionadas con la formación integral del educando perteneciente a una sociedad subalterna, entre ellos la recuperación de la autoestima, el respeto al otro, el compromiso social, el vencimiento a la timidez históricamente aprendida, la participación activa en la toma de decisiones, el pensamiento crítico reflexivo, y la propia comprensión de la diversidad como valor en sí mismo. Ahora que el Ministerio de Educación ha decidido revisar la práctica del SIMECAL es de esperar que su reingeniería contribuya a una mayor pertinencia de sus enfoques y saberes de manera que contribuyan a dar cuenta de lo que realmente ocurre en las aulas y con los educandos y los maestros que construyen la EIB.

Al respecto, debemos destacar que las evaluaciones de la primera mitad de los noventa en Bolivia ya pusieron sobre el tapete de la discusión la pertinencia de los instrumentos para medir los desarrollos lingüístico-comunicacionales de los niños y niñas bilingües, pertenecientes a comunidades indígenas, cuestión hasta ahora pendiente tanto en Bolivia como en otros países de la región (Muñoz 1997). Más recientemente esta cuestión ha sido también levantada en relación con las pruebas aplicadas por el SIMECAL en el contexto de la Reforma (Albó y Anaya 2003), sobre todo en lo que concierne a la validez del diseño y aplicación de pruebas estandarizadas en contextos de diversidad. Aquí surgen interrogantes sobre el tipo de evaluación más apropiado respecto a qué instrumentos deberían desarrollarse de manera de asegurar pertinencia también en la evaluación. Los instrumentos que se apliquen para evaluar los aprendizajes de los educandos de realidades cultural y lingüísticamente diversas tienen que ser flexibles y lo

suficientemente sensibles para determinar los rendimientos de los niños según sus características culturales y ritmos de aprendizaje, a fin de no caer en falsas comparaciones de ideales de aprendizajes. Esto implica que, a la hora de medir se debe considerar la diversidad contextual, geográfica, cultural, lingüística y hasta política, para así lograr evaluar con justicia y equidad. Respecto a ello cabe finalmente añadir que estas evaluaciones deberían trascender la esfera áulica y escolar, para incluir las percepciones de los demás actores tanto de la escuela como de la comunidad sobre los cambios y limitaciones que se observan a raíz de la instauración de un nuevo modelo educativo. En el caso de la EIB esto resulta aún más perentorio por la condición colonial persistente en las comunidades en las que ella se implanta y por el consecuente carácter de oprimidos que sus idiomas aún tienen.

Mejor rendimiento escolar

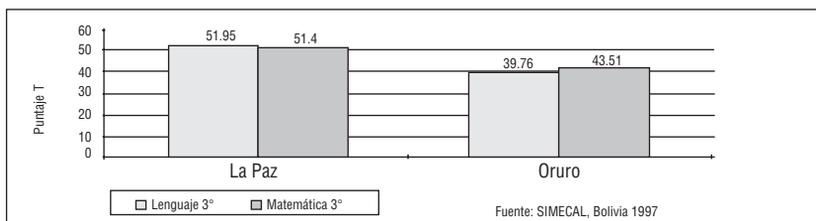
El Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL)¹³, en 1997, a través de un operativo muestral estableció una línea de base del rendimiento escolar en el sistema educativo nacional. En esa marco fueron evaluados los escolares que cursaban el 4° de primaria en la modalidad bilingüe en escuelas que entre 1990 y 1995 formaron parte del PEIB, en las regiones aimara y quechua. En 1998 se realizó el tercer operativo nacional con la aplicación de pruebas a escolares de 3° de primaria en EIB en la zona guaraní y de 5° de primaria en EIB en las zonas aimara, quechua y guaraní. Estas evaluaciones estuvieron centradas en las áreas de lenguaje y matemáticas, considerando que la persona adquiere en estas dos áreas los instrumentos que le facilitan el acceso al conocimiento a cualquier otro aprendizaje (cf. Barrera 1997). Al evaluar los resultados o logros, el SIMECAL los clasifica en tres niveles: en riesgo, intermedio y satisfactorio (SIMECAL 2000).

13 El SIMECAL fue instaurado en el marco de la Ley 1565 de Reforma Educativa como instancia especializada del Ministerio de Educación. Desde su creación, tuvo un área técnica de EIB por considerarla de importancia para las mediciones de logros, en tanto se trata de una modalidad del Sistema Educativo Nacional. El SIMECAL contaba con un equipo de tres profesores especializados en EIB y con las lenguas aimara, quechua y guaraní, quienes trabajaban de manera coordinada con las otras áreas del equipo técnico en el diseño de pruebas en lenguas indígenas como L1 y en castellano como L2. El año 2004 las acciones del SIMECAL fueron interrumpidas por la nueva gestión ministerial y está en actual proceso de evaluación para su reorganización.

En el operativo de 1997, en la región aimara se identificaron mejores resultados en el departamento de La Paz en contraste con el de Oruro. Por su parte, en la región quechua, Potosí alcanzó resultados satisfactorios. De manera general, las escuelas aimaras y quechuas alcanzaron mejores resultados que aquellas monolingües en castellano, lo que pone en evidencia nuevamente la pertinencia de la EIB.

El gráfico a continuación muestra los resultados comparativos entre las escuelas bilingües y monolingües en castellano de las regiones aimara y quechua, en los departamentos de La Paz y Oruro, y Potosí, Cochabamba y Chuquisaca, respectivamente. Los resultados dan cuenta de manera general que los rendimientos en el área de matemática son relativamente mejores que en el área de lenguaje. Ello puede resultar de la menor exigencia idiomática del área de matemática y, aunque el SIMECAL no lo revela, sería importante deslindar entre operatoria y resolución de problemas, que por basarse en la argumentación lógico-verbal requieren de mayor exigencia verbal, en el plano de la comprensión. En cuanto a este punto cabe recordar lo referido en el Capítulo III en cuanto al mayor o menor manejo logrado en matemáticas por educandos bilingües en Puno y Bolivia cuando se diferenciaba entre operatoria aritmética y resolución de problemas.

Gráfico 1
Rendimiento escolar promedio de EIB aimara 3° Primaria
por Departamento



Los gráficos a continuación expresan los datos comparativos tomando en cuenta la variable del tipo de lengua en la que se enseña. Estos gráficos muestran claramente que en los departamentos de Chuquisaca, Potosí y La Paz los promedios obtenidos por los alumnos y alumnas de la escuela bilingüe son superiores a los de quienes se educan sólo en castellano. De la misma manera, en la enseñanza de matemática vehiculada por la lengua indígena arroja mejores resultados en contraste cuando se la enseña sólo en castellano. Esto no ocurre, sin embargo en el departamento de Oruro (Barrera 1997).

Gráfico 2
Rendimiento escolar 3° de primaria rural
por tipo de idioma en que se enseña lenguaje

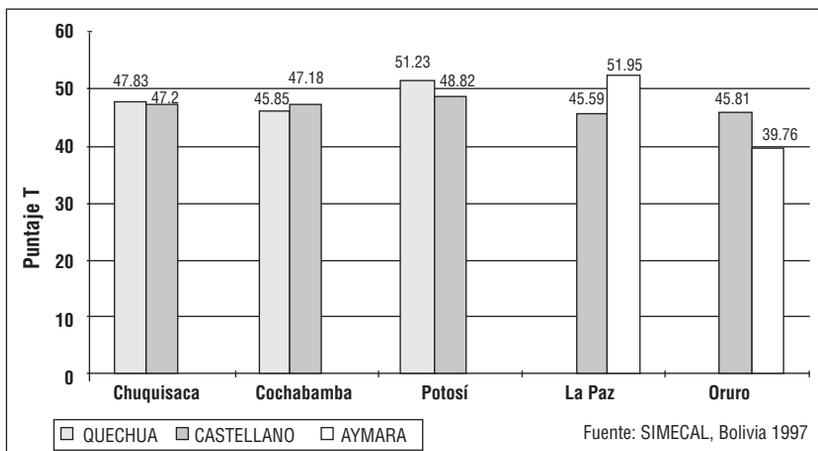
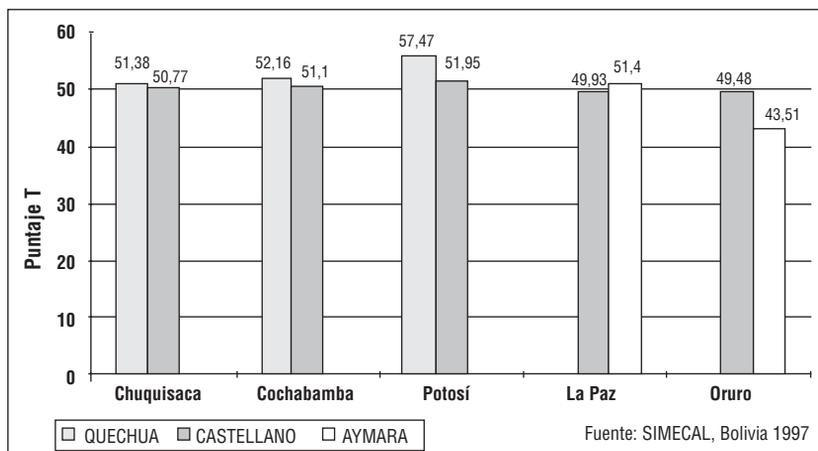
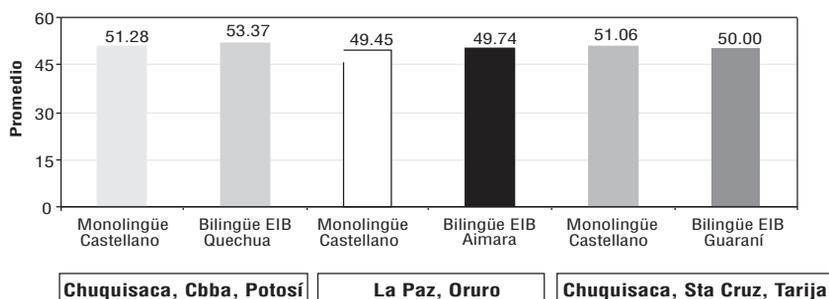


Gráfico 3
Rendimiento escolar 3° de primaria rural
por tipo de idioma en que se enseña matemática



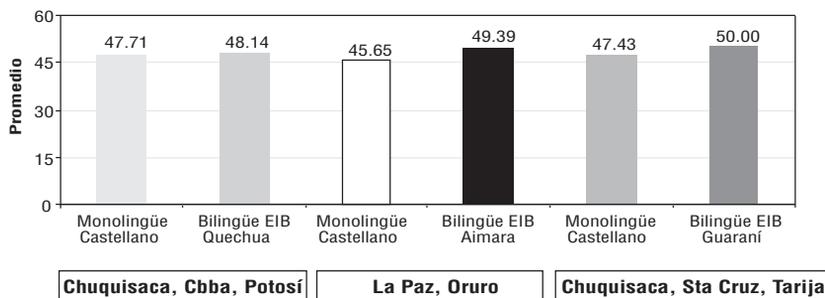
En marzo de 1997 el SIMECAL realizó una evaluación de carácter censal a 1328 escolares de 3° de primaria y en el operativo nacional de octubre de 1998 se aplicaron pruebas a 1135 escolares de 5° de primaria.

Gráfico 4
Resultados de rendimiento escolar en la modalidad EIB.¹⁴



Los resultados muestran que en 3° de primaria de la modalidad bilingüe en la región aimara, el departamento de La Paz logra puntajes por encima del promedio nacional, no así Oruro. En la región quechua se destaca notablemente Potosí con puntajes altos con respecto a los otros departamentos, incluidos los del altiplano. En la región guaraní sobresale Santa Cruz en el área de lenguaje y Tarija en matemática con puntajes ligeramente por encima de los otros departamentos de su región.

Gráfico 5
Comparación modalidad monolingüe y bilingüe



14 Estos resultados se presentan en Puntaje T promedio (PT) y en porcentajes de población escolar ubicados de acuerdo a la tipificación del rendimiento o logro escolar, ambos indicadores distribuidos según la región lingüística: aimara, quechua y guaraní.

En lo referente al 5° de primaria de EIB, la región aimara de La Paz se destaca en las áreas de lenguaje (L1) y matemática, mientras que Oruro lo hace en el área de castellano como L2. Por su parte, Chuquisaca sobresale en la región quechua en las áreas de lenguaje L1 y L2 y matemática, departamento con los mejores resultados en comparación con los otros. Por otro lado, en la región guaraní, Santa Cruz tiene mejores resultados en L1 y matemática, mientras que Chuquisaca refleja promedios ligeramente mayores en L2.

Al igual que en el primer operativo de SIMECAL, los resultados muestran claramente que la EIB gatilla en los escolares puntajes promedios notoriamente mejores en comparación con la modalidad monolingüe en castellano. Estas diferencias son mayores en lenguaje que en matemática, y en el caso particular de las matemáticas en el área guaraní el promedio es levemente menor al promedio en la modalidad monolingüe en castellano. De ahí que existe un mayor porcentaje de escolares indígenas en riesgo que aprenden matemáticas en modalidad monolingüe castellano, respecto a los que aprenden en su propia lengua, quienes por ello reportan menor porcentaje en riesgo.

Por su parte, en matemática, la región quechua presenta el menor porcentaje de escolares en riesgo y el mayor porcentaje en situación satisfactoria respecto a la modalidad monolingüe en castellano. En la región aimara, aunque hay similitudes en el porcentaje en riesgo, se percibe mayor logro satisfactorio en la escuela bilingüe respecto a la monolingüe en castellano. Finalmente, sólo en la región guaraní la modalidad bilingüe presenta un mayor porcentaje en riesgo, en comparación con la modalidad monolingüe en castellano.

En suma, respecto de los mismos objetivos educativos, los escolares de contextos rurales comparables que aprenden en su propia lengua obtienen mejores logros en lenguaje, como instrumento de comunicación funcional, y en matemática, como herramienta orientada al uso cotidiano, en comparación con los escolares también indígenas que aprenden sólo en castellano. Estos últimos demostraron menos habilidades en el manejo de la lengua escrita y en la capacidad para comprender mensajes, y una tendencia al aprendizaje mecánico de la matemática. Este tercer operativo del SIMECAL, que incluye el contexto guaraní, no hace otra cosa que confirmar la pertinencia de la EIB a partir de los resultados obtenidos en los aprendizajes de los niños. A pesar de sus limitaciones, la EIB en Bolivia logra resultados alentadores y beneficiosos para los niños y niñas que acceden a este tipo de educación.

2. Desde la sociedad

El análisis del desempeño de los docentes y de los cambios que operan en los estudiantes, a raíz de la implantación de la reforma, en general, y de la EIB, en particular, no puede dejar de lado las percepciones que los miembros de la comunidad y sobre todo los padres y madres de familia tienen sobre la escuela, la educación de sus hijos y los cambios que hoy operan en muchas unidades educativas del país. Este análisis se complejiza a raíz de las representaciones que, en el contexto colonial vigente, han construido históricamente los padres y madres de familia. Tal es el caso de lo ocurrido en una comunidad quechua de El Paredón, en la zona de Tarabuco, en el departamento de Chuquisaca. Un estudio realizado por Plaza en 1995, justamente cuando comenzaba a darse la transición del PEIB a la EIB de la Reforma, pone en evidencia cómo los padres de familia y la comunidad en general se han apropiado de la escuela, llegando incluso a considerarla como parte del sendero por el que deben transitar todos sus miembros; sin embargo, parece ser limitado el valor que le asignan a los resultados que en ella se obtienen, por lo que pueden interrumpir el curso de la escolarización de los niños y jóvenes campesinos sea cuando las labores productivas o religioso-rituales son vistas como más importantes para la socialización en la vida comunitaria, o también cuando, ante la ausencia del jefe de familia, el primogénito debe asumir las responsabilidades y cargos con los que en vida le tocaría cumplir a su padre en tanto miembro de la comunidad (cf. Plaza 2002). En situaciones como éstas no se trata únicamente de medir los resultados escolares con relación a la apropiación de determinadas competencias académico-escolares, sino y sobre todo de establecer, desde la visión de los padres y madres, el beneficio que estas competencias le reportan al niño o joven campesino cuando se incorpora al mundo socioproductivo comunitario. En un contexto como éste, los campesinos comprueban que cuando salen temporalmente de la comunidad o participan del mercado en algún pueblo cercano, son más bien las competencias transmitidas por la comunidad las que reportan beneficios económicos –como por ejemplo, la artesanía o su propio esfuerzo físico– antes que competencias como leer y escribir (*Ibid.*). No obstante, la demanda por la lectura y escritura persiste con fuerza, seguramente por el valor simbólico inherente a la lengua escrita y por el convencimiento que tanto padres como educandos tienen de que uno va a la escuela precisamente para aprender a leer y escribir. Cabe la duda, sin embargo, si la familia campesina ve la educación de sus hijos como una inversión a largo plazo (*Ibid.*).

Frente a ello, Y. Jiménez 2005 encontró en Yura, Potosí, que los padres y madres de familia veían en la escuela el mecanismo de ascenso social por excelencia, dadas tal vez las presiones que sobre ellos colocaba una situación en la cual los jóvenes deben migrar, sea para estudiar o para trabajar, procesos que incluso los lleva fuera del país. En tales situaciones, el aprendizaje eficiente del castellano y la apropiación de la lengua escrita, no son vistos únicamente como medios para avanzar sino también para contrarrestar el discrimen del cual son objeto los ciudadanos del medio rural cuando se trasladan a los centros urbanos.

En términos generales, la misma representación de la escuela como espacio privilegiado de la lengua escrita hace que todos reclamen una más rápida apropiación de la lectura y la escritura y que, como prueba de ello, pidan que los alumnos sobre todo decodifiquen oralmente textos escritos y produzcan las usuales planas o ejercicios repetidos de copia de un modelo dado por el profesor. Enfrentados ahora a una situación de cambio pedagógico, en la cual importan más bien la comprensión y la producción creativa de textos, los padres se muestran sorprendidos de *lo poco que aprenden* sus hijos y de que la mayoría del tiempo se la pasen *jugando*, cuando a ellos la escuela les significó sufrimiento y pesar. Ellos, además, supieron en carne propia que “la letra entraba con sangre” y por eso se quejan que hoy la escuela no castigue a los alumnos como antes lo hacía (Plaza, 2002; Jiménez, Y. 2005). En la representación de los padres, esfuerzo y aprendizaje deben ir juntos y los maestros y maestras deben imponer su autoridad por medio del castigo corporal, pues sólo de esa manera se aprende. Diversas opiniones de alumnos rurales coinciden con la visión que tienen los adultos, llegando incluso a considerar que, al jugar, ellos atraen el castigo (Plaza 2002).

La situación, sin embargo, se va modificando gradualmente y son cada vez más los padres de familia que comprenden que sus hijos pueden aprender de distintas maneras y también fuera del aula y a través del juego y de actividades en grupo (Jiménez, Y. 2005). Esto cobra sentido sobre todo cuando padres y madres aprecian cambios en el comportamiento de sus hijos e hijas y observan mayor seguridad personal en ellos (cf. Machaca 2004). No obstante, la información que reciben sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender es todavía insuficiente. Dicho sea de paso, la falta de información suficiente y de calidad entregada a los padres y madres de familia y a los líderes comunitarios respecto del sentido y la significación de los cambios en la educación constituyó y es aún uno de los más serios escollos de la transformación educativa boliviana, en general, y de la EIB, en particular.

Más controversia aún genera que los alumnos trabajen sobre conocimientos y prácticas locales, pues para muchos esa no es la razón por la cual se manda a los niños a la escuela. No obstante, los líderes políticos indígenas reclaman mayor atención al desarrollo de un currículo diversificado y la nueva propuesta educativa indígena así lo destaca (cf. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004). Así como en los noventa, la reivindicación principal de las cúpulas dirigenciales estuvo en las lenguas originarias y en su utilización escolar (cf. CSUTCB 1991), hoy la atención está puesta en el tipo de conocimiento que la escuela reproduce y genera. Esta demanda reciente, sin embargo, no se condice necesariamente con la visión que tienen muchas comunidades de base y los padres y madres de familia cuyos hijos e hijas son usuarios de la EIB. Si bien ellos cada vez más aceptan que los maestros y maestras utilicen los idiomas originarios en la escuela y toman esta situación como relativamente normal, sobre todo cuando ven que ahora las lenguas indígenas son requisito de ingreso a los centros de formación docente¹⁵, su visión respecto del currículo escolar no está del todo clara y, dependiendo del contexto específico, se diferencia y distancia de la comprensión que tienen los líderes indígenas. De hecho, para algunos la escuela, por pertenecer al mundo de afuera – aun cuando se hubiesen apropiado de ella, debería transmitir conocimientos ajenos, mientras que la comunidad debería asegurar la reproducción cultural propia. Para otros, sin embargo, y sobre todo a raíz de la implantación de los Proyectos Educativos Indígenas, la aceptación parece ser total respecto de la inclusión de contenidos culturales y prácticas y manifestaciones culturales indígenas al currículo escolar, mientras que persiste alguna resistencia respecto a la utilización vehicular de los idiomas en los cuales tales conocimientos se expresan (cf. Jiménez, Y. 2005).

Los cambios que hoy operan en la escuela, a raíz de la implantación de la reforma educativa, generan reacciones parecidas a aquellas que se

15 Para los pobladores de muchas zonas rurales de Bolivia, los Institutos Normales Superiores (INS) constituyen la única alternativa de educación superior que tienen sus hijos al concluir la secundaria. A ello se debe que diversos planes gubernamentales desde principios de los '80 que han intentado cerrar algunos de estos centros se han topado con una fuerte oposición de las localidades en las que ellos se ubican. Como se mencionó en el Capítulo V, la mitad de los Institutos Normales Superiores forman docentes para la EIB y, por ello, tienen como requisito de ingreso el conocimiento y uso de un idioma originario. La evaluación de las competencias idiomáticas de los postulantes a los INS está a cargo de representantes de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

experimentaron en los años noventa en las unidades educativas en las que se implementó el PEIB. Entonces, los padres y madres de familia también se preguntaban qué sentido tenía que a sus hijos se les hablase y enseñara en quechua o aimara, cuando ellos ya sabían esas lenguas: se los mandaba a la escuela para que aprendiesen cosas nuevas y particularmente para que aprendieran a hablar, leer y escribir en castellano. Hoy a ese reclamo se añade otro referido a la utilidad de la inclusión del conocimiento cotidiano en el currículo escolar: eso también se sabe y a final de cuentas puede ser aprendido simplemente *viviendo* en la comunidad. Pero las reacciones en contra tienen que ver, sobre todo, con el carácter subalterno de los saberes y conocimientos indígenas y con el hecho que la diversificación curricular, con la consecuente inclusión de conocimientos indígenas, en los hechos rige únicamente para las escuelas ubicadas en contextos indígenas. A ello se debe que los líderes indígenas hoy también planteen romper con la asimetría epistemológica que establece el sistema escolar y piden la visibilización de algunos de sus conocimientos también en los currículos para los centros poblados y las ciudades.

La poca comunicación entre maestros y padres de familia y la poca atención que el Estado –a través de sus distintas instancias– presta a la opinión de los padres y madres de familia, ha redundado en que muchas veces la transformación educativa en marcha encuentre escollos innecesarios y que las representaciones de los padres y madres de familia provean a los maestros y maestras no motivados hacia el cambio de la excusa perfecta para no intentar poner en práctica los nuevos postulados educativos. De haberse tomado en serio la posición comunitaria respecto de la escuela y de su función, se hubiese prestado mayor atención a la necesidad de tender puentes entre las prácticas tradicionales y las que se buscaba introducir; también se hubiese tomado consciencia de la urgencia de establecer mecanismos adecuados de interlocución con los padres y madres de familia, y con las autoridades locales, de manera de propiciar una adecuada lectura de las nuevas propuestas. Demás está decir que los maestros y maestras debieron ser los primeros en tomar conocimiento de lo que se esperaba de ellos en este nuevo contexto.

Pese a la apropiación de la escuela por parte de la comunidad campesina, en una historia que en las tierras altas del país tiene ya un siglo y en las bajas al menos cincuenta años, persisten contradicciones respecto al papel que esta institución debe cumplir en la sociedad indígena, tanto en lo que se refiere al tipo de formación que deba dar a quienes pasan por sus aulas, como también respecto del tipo de conocimiento que deba ofrecer. Según Plaza (2002: 158):

Lo que los planificadores educativos conciben como una pedagogía renovada, a la vista de la comunidad no es más que violación de valores y de códigos de comportamiento, y como ‘enseñanza de lo que ya sabemos’. Y las paradojas persisten a otros niveles: la literacidad, desde la perspectiva del comunero promedio, ofrece un retorno económico incierto; el castigo corporal no puede ser eliminado de la noche a la mañana, de la práctica disciplinaria comunitaria y simplemente por decreto; y en una economía precaria y fundamentalmente de auto-subsistencia, en la cual los niños constituyen parte de la fuerza laboral en determinadas épocas del año o en determinadas circunstancias familiares, un régimen escolar rígido simplemente no cuaja. De cualquier modo, a pesar de estas paradojas, estos dos tipos de perspectiva tienen efectos entre sí; las dos fuentes de conocimiento –la ajena y la propia– se están [permanentemente] interpenetrando.¹⁶

Lo cierto es que las paradojas anotadas tienen que ser vistas a la luz de una contradicción mayor, derivada de la secular lucha indígena por acceder a la escuela y por instalar una institución de esta índole, de ser posible, en cada comunidad originaria o indígena, en tanto el paso por ella es visto como requisito indispensable para superar vejámenes en las ciudades (cf. Castillo 2005) y al final de cuentas para asumir la condición de ciudadanos. Los padres de familia de comunidades rurales quechuas opinan que aprender a leer y escribir posibilita que todos tengan las mismas oportunidades en la ciudad:

Kunan hina liyiy yachapun chaymanta wakin qhawariy iguallaña llaqtawan kampuwn kapuspa hinanchik. (DLV, 04.07.00, en Castillo *op. cit.*:100)
Ahora como algunos ya saben leer, por eso los del campo y de las ciudades ya parecen ser iguales.

En otras palabras, aprender a leer y escribir posibilita el acceso a los derechos reconocidos por la ley a todos los bolivianos y, por ende, alcanzar la igualdad ante la ley y la ciudadanía. En las comunidades de

16 Mi traducción libre del original en inglés: “What is understood as reformed pedagogy by educational planners is seen as play, breakdown of values and behavioural codes, and ‘teaching things we already know’ in the community’s eyes. And the paradoxes persist at other levels: literacy, from the average *comunario*’s perspective, offers uncertain economic returns; corporal punishment cannot be uprooted from disciplinary practices overnight, by simple edict from outside; an in a precarious, largely subsistence economy, where children constitute an essential part of the labour force at certain times of the year or in certain family circumstances a rigid schooling regime simply does not fit”.

tejedoras estudiadas por Castillo (2005:122), una tejedora debe llegar a poseer los dos tipos de conocimiento, aunque en la jerarquía actual el *estudio* tenga preeminencia:

Yachanqankuchá ni estudiantaraq tukuchananku, ni hina kanmanchu wawasniyqa, estudianta tukunchinqa recienchá ruwanqachus imaynaraqchus kanqa, paykunamantachá kanqa (LC, 15.07.00).

Tal vez aprendan [el tejido], pero tienen que terminar de estudiar todavía, no pueden quedarse así mis hijas, tienen que terminar de estudiar y tal vez verán si harán o no harán. De ellas ya dependerá.

Y es que, como quiera que, además de ser ciudadanos, los jóvenes indígenas necesitan también ser comuneros –o indígenas u originarios– ellos deben necesariamente transitar por diferentes tipos de aprendizaje e igualmente distintas etapas formativas que están a cargo de la comunidad y que, por momentos, pueden chocar con las tareas y actividades previstas por la escuela. Cuando ello ocurre, y por ejemplo a la luz de las discrepancias en cuanto al calendario (cf. Arratia 2001), los padres y madres de familia favorecen los aprendizajes comunitarios y hacen que los educandos se ausenten de la escuela en tiempos en los que las tareas escolares coinciden con períodos en los cuales ellos deben participar en actividades productivas o rituales. No por eso, sin embargo, ellos deben dejar de aprender a leer y escribir así como a resolver problemas matemáticos para defenderse en la vida, pues, para ellos estos dos tipos de conocimiento y labor son importantes. Es a través de estrategias de complementariedad como éstas que las comunidades indígenas u originarias se aseguran que sus miembros resulten útiles para interactuar en los distintos contextos en los que les toca hoy actuar; de este modo también ellos desarrollan al menos dos grandes tipos de pertenencia y de ciudadanía: una que les posibilita operar en su entorno inmediato y otra para funcionar fuera de la comunidad de origen, una comunitaria, vinculada con la historia y la autoridad propias, y otra estatal o boliviana, relacionada con ese necesario mundo de afuera con el cual están en permanente interacción, real o simbólicamente, y que es mediada tanto por instituciones del Estado como también por el mercado.

Apropiación social de la lengua escrita

La complementariedad que, al parecer, la comunidad indígena establece entre fuentes y tipos diferentes de conocimientos nos coloca ante la necesidad de referirnos de manera específica a los procesos en curso de apropiación de la lengua escrita en contextos rurales andinos y orienta-

les, sobre todo cuando en Bolivia, a raíz de la adopción de la EIB, la letra ha llegado también en lengua propia. Para nadie es sorpresa, ni menos aún para los comuneros andinos y orientales, que la escuela sea el lugar privilegiado de apropiación y difusión de la escritura alfabética. Pero, además de ello, es necesario recordar que la relación entre el alfabeto y las poblaciones indígenas de los Andes es tan antigua como lo es el mismo proceso de colonización. Como se ha dejado sentado en distintas ocasiones, la tecnología alfabética de comunicación y la lengua castellana llegaron de la mano de la cruz, de la espada y del arcabuz, generando desde entonces sentimientos contrapuestos entre la población indígena, en algunos casos de fascinación y en otros de temor. En cualquier caso la introducción de esta nueva tecnología en los Andes generó cambios sin precedentes en la manera en la cual los sujetos se relacionaban con el conocimiento y su producción. Innumerables son los recuentos de incidentes históricos de importancia en los cuales la introducción de la escritura alfabética marcó la historia de estas tierras (cf. Glave 1990, López 1998, 2001 y Arnold, Yapita y otros 2000).

Si en las tierras altoandinas ello ocurrió hace casi quinientos años, en las bajas el contacto con la palabra escrita fue más reciente, particularmente en lo que se refiere a los territorios amazónicos. Y como a menudo sucedió en los Andes, el alfabeto llegó con la evangelización, pero también con la escuela. En la Amazonía boliviana, y en las tierras bajas en general, la difusión de la escritura alfabética entre los indígenas se intensificó a partir de los años cincuenta, luego de que el ILV asumiese la responsabilidad contractual de introducir la escuela entre los indígenas, de manera de cambiar su modo de vida, comenzando por su sedentarización. Con la escuela llegó la Biblia y con ella la escritura alfabética y el acto de leer. Entre otros casos y entre grupos de estos mismos pueblos el proceso fue anterior, pero, de cualquier modo, la asociación fue la misma: escritura alfabética, religión y escuela eran parte de una misma tríada y de un proceso de profundo cambio cultural. No es raro por ello que desde la época del control jesuítico colonial hasta la fecha los guaraníes bolivianos se refieran al papel como *tumpapire* o la *piel de dios*.

Pero, salvo en el caso de textos religiosos, la representación de la escritura, sea para los indígenas de tierras altas como para los de tierras bajas, establecía una relación unívoca entre escritura alfabética e idioma castellano. Es así que muchos padres y madres de familia cuando se refieren a la necesidad que tienen sus hijos de apropiarse de la lengua escrita piensen automáticamente en la escritura en castellano. Es igualmente probable que los niños y niñas cuando son enviados a la escuela lleguen a ella con el convencimiento que allí aprenderán a leer y escribir

en castellano; y cabe al menos reflexionar sobre la sorpresa que se llevan cuando, en la escuela bilingüe, sus maestros y maestras recurren a la lengua originaria para enseñarles las *primeras letras*.

Y es que la introducción de la escritura en lengua indígena no es sino una cuestión relativamente reciente y data de la época en la cual la educación comenzó a utilizar las lenguas indígenas como vehículo de educación. En Bolivia, en la mayoría de las comunidades de tierras altas en las cuales ello hoy ocurre, la relación con la escritura alfabética en lengua indígena se remonta únicamente a 1996, cuando se difundieron los nuevos módulos de aprendizaje elaborados en el marco de la transformación curricular en curso, o en el mejor de los casos a poco más de diez años antes cuando desde el SENAEP se impulsasen campañas masivas de alfabetización de adultos en aimara y quechua, que después serían seguidas o complementadas por distintas ONG del país (cf. Capítulos II y III, Ventiades y Jáuregui 1995, Ventiades y Plaza 1996, López, Choque y Arratia 2001). Una o dos décadas constituyen un período sumamente corto para ver en qué medida los indígenas modifican sus representaciones respecto de la escritura en general y ven en la escritura en lengua indígena una posibilidad real o, mejor aún, una potencialidad para el desarrollo de sus comunidades. Más breve es aún este período para poder analizar los cambios que tienen lugar en la manera en la cual los sujetos combinan actualmente oralidad y escritura en la producción y transmisión de conocimientos. No obstante, consideramos necesario al menos dar cuenta de algunos procesos en curso en lo que atañe a la introducción escolar de la escritura en lengua indígena en estas sociedades.

En cuanto a este aspecto, en rigor, la Reforma Educativa no hizo otra cosa que aprovechar las sendas abiertas por el SENAEP y el PEIB y por otras experiencias de utilización de la escritura en lengua indígena en procesos de alfabetización y comunicación campesina, y, en ese sentido tomó ventaja del camino que antes le abrieron diversas ONG, iglesias e incluso instituciones dirigidas por connotados profesionales indígenas como el INEL, el ILCA o más recientemente el THOA (cf. Capítulo II). En lo tocante a las lenguas quechua y aimara, se echó mano de las normas ya aceptadas en el país respecto de una escritura unificada y que datan de los procesos de recuperación democrática que tuvieron lugar en la década de los ochenta cuando se aprobaron alfabetos oficiales, primero para estas dos lenguas (cf. Albó 1987) y poco tiempo después para el guaraní (cf. Riester y Zolezzi 1989). Se aprovechó además iniciativas privadas diversas, en su mayoría de ONG, destinadas a difundir la escritura en aimara o quechua y hacer de ella una nueva he-

rramienta de comunicación y, por ende, de cambio cultural, entre los hablantes de estas lenguas.¹⁷

En lo que hace a los demás idiomas hablados en tierras bajas, la toma de decisiones respecto a la representación gráfica de los mismos si bien se remonta, por lo general, a las decisiones tomadas por los misioneros del ILV, en el marco de sus esfuerzos por traducir la Biblia a todas estas lenguas, durante los treinta años que permanecieron en Bolivia (1955-1985), la unificación escrituraria de estos idiomas y la adopción de alfabetos unificados es realmente muy reciente y los esfuerzos desplegados en este sentido son producto de la preocupación desatada por la adopción de la EIB por el nuevo sistema educativo boliviano que comienza a gestarse en 1994. A partir de entonces, por encargo de la Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales y bajo el liderazgo técnico-científico de la Universidad de Oregon, Estados Unidos, una docena de lingüistas, la mayoría latinoamericanos que cursaban estudios de doctorado en el país del norte, se abocó a la tarea de recopilar y recoger información en campo sobre la estructura y funcionamiento de las lenguas concernidas, así como también sobre los alfabetos utilizados entre veinte distintos pueblos del Oriente, Chaco y Amazonía, para, sobre esa base, plantear propuestas de alfabetos unificados que posibilitasen el desarrollo de procesos educativos bilingües (cf. Grinevald y López, C. 1999; Grinevald 1998). Una de las virtudes de la tarea emprendida fue el involucramiento en el proceso de conocidos virtuosos indígenas de las lenguas en cuestión, identificados previamente con la ayuda de sus propias comunidades, así como también de las organizaciones representativas de los respectivos pueblos; y, otra de ellas, el haber considerado esta misión como un proceso paralelo de formación de jóvenes y adultos indígenas como lingüistas prácticos. Desafortunadamente, luego de tres años ininterrumpidos de labor, el proceso se discontinuó y perdió la fuerza con la cual arrancó. No obstante, gracias al mismo, contamos hoy con 18 alfabetos aprobados por consenso entre técnicos, usuarios de las lenguas, dirigentes y población en general, y con cartillas de presentación de los mismos que fueron elaboradas y

17 Entre ellas cabe destacar la publicación de los periódicos *Yatiñasawa* y *Jayma* (aimaras), dirigidos respectivamente por Juan de Dios Yapita, desde el ILCA, y desde el Centro Cultural Jayma que dirigiera el estudioso aimara, Félix Layme, desde La Paz, así como también del periódico bilingüe *Conosur Ñawpaqman*, con su suplemento para niños *Añaskitu*, que publica CENDA, desde Cochabamba (cf. Garcés 2005).

distribuidas en el marco del Programa Amazónico de EIB que apoya DANIDA.¹⁸ En la elaboración de estas cartillas se aprovechó la experiencia desarrollada en los momentos iniciales de la Reforma Educativa, cuando se diseñaron textos autoinstructivos para la escritura del aimara, del guaraní y del quechua.¹⁹

Como se destacó en el tercer capítulo, el PEIB produjo diversos materiales educativos en aimara, guaraní y quechua y capacitó a maestros y maestras en su uso, y al hacerlo abrió la senda de la normativización idiomática que luego seguiría e intentaría profundizar la EIB de la Reforma. De hecho, muchas de las pautas establecidas por el PEIB fueron adoptadas por el Ministerio de Educación en la producción de los módulos escolares en aimara, guaraní y quechua, pero, a diferencia de lo que se intentó en el período anterior –al menos en el caso guaraní (cf. López 1997)– las decisiones fueron tomadas por los especialistas indígenas hablantes de las lenguas en cuestión que se habían integrado al

18 Entre julio y agosto de 1996 y 1997 se llevaron a cabo dos de estos cursos, denominados respectivamente I y II Curso de Lingüística para Pueblos Indígenas del Oriente. El primero tuvo lugar en Tumichucua y el segundo en Trinidad. Eran objetivos de estos cursos compartir conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos básicos con los hablantes de lenguas originarias de esta región, a fin de que puedan iniciarse en el análisis de las mismas y contribuir en tareas educativas afines. En el primer curso participaron 35 estudiantes, provenientes de 19 pueblos: baure, ignaciano, trinitario, mosetén, tsimane, yaminahua, chácobo, guaraní, guarayu, sirionó, tacana, ese-eja, araona, cavineño, movima, chiquitano, itonama, cayubaba y moré; y, en el segundo. 37 de los pueblos: araona, ayoreo, baure, cavineño, chácobo, chiquitano, guaraní, guarayu, ignaciano, itonama, movima, sirionó, tacana, trinitario, tsimane, weenhayek y yuracaré. La característica más significativa del curso de 1997 fue la participación de cuatro delegados indígenas como co-docentes: Prof. Basilio Nolvani (trinitario), Prof. Melvin Rosell (movima), Sr. Pablino Parapaino (chiquitano) y Sr. José Domingo Véliz (guaraní). Su involucramiento como docentes fomentó aún más la motivación de los participantes. Estos cursos fueron organizados con la CIDOB y con la activa participación de las organizaciones regionales (Información tomada de los Informes de la lingüista Pilar Valenzuela, 1996 y 1997).

19 Los textos autoinstructivos sobre la escritura del aimara, del guaraní y del quechua fueron elaborados por Félix Layme, Pedro Plaza y Enrique Camargo y José Barrientos, respectivamente. Los textos para las lenguas amazónicas fueron elaborados por la lingüista boliviana Janneth Olivio, de la Universidad Mayor de San Andrés, sobre la base de los materiales de base dejados por el equipo que dirigió Colette Grinevald, hoy en la Universidad de Lyon, en Francia.

equipo de desarrollo curricular del Ministerio de Educación. El proceso de normativización idiomática, en el marco de la EIB de la Reforma, contó con escasa o nula participación de hablantes de las mismas comunidades rurales a las que llegarían los nuevos materiales educativos o de sus representantes. Como ocurriera en distintas esferas de toma de decisión de la Reforma Educativa, se interrumpió una práctica saludable y necesaria instaurada en la ejecución del PEIB (cf. Capítulo III), tal vez por la premura con la cual se buscaba llegar al aula con los nuevos instrumentos pedagógicos y quien sabe si también por el desconocimiento de parte de las autoridades y técnicos responsables de lo acontecido en los años precedentes. Desdichadamente, no se aprovechó tampoco el espíritu participativo del nuevo marco legal y, antes que la consulta a las bases y a sus representantes, se optó más bien por la incorporación de profesionales indígenas al cuerpo técnico ministerial. Así, un equipo reducido de especialistas y de autores de los nuevos módulos de aprendizaje –todos hablantes de las tres lenguas originarias con las que se inició la transformación curricular– se abocaron simultáneamente, entre 1995 y 1996, a las tareas de co-definición del nuevo currículo escolar para el nivel primario y de los marcos conceptuales y operativos de los nuevos materiales educativos, así como también a las propias labores de codificación y normativización de las tres lenguas originarias seleccionadas, de manera que pudiesen ser utilizadas como vehículos de educación.

Como se ha ya señalado en otro lugar (cf. López 2005 y en prensa, y Plaza 2004), el proceso se vio influenciado por la ideología y práctica de la normalización idiomática que tuvo su impronta en los Andes desde inicios de la década de los ochenta, particularmente en el contexto de los emprendimientos de EIB (cf. Plaza 2001; Cerrón-Palomino 1998, 1991 y 1988; Luykx 1998, MEC-UNICEF-OREALC-ICI 1990). Esto fue el resultado precisamente de haber considerado la EIB no sólo como un proceso técnico-lingüístico sino fundamentalmente como una acción política destinada a revertir las asimetrías entre el castellano y las lenguas indígenas, establecidas por la mentalidad colonial (cf. Jung y López 1988). Iluminados por estos postulados que nacieron entre vascos y catalanes al albor del retorno a la democracia en el Estado español (Idiazabal 1998, Ninyoles 1972), los profesionales indígenas que llegaron a ocupar cargos de especialistas de desarrollo curricular y/o de autores de textos escolares en el Ministerio de Educación asumieron también la tarea de planificadores idiomáticos y de normalizadores de los idiomas indígenas, de manera de poder emplearlos no sólo como vehículos de educación, sino y fundamentalmente, como idiomas escritos en el ámbito académico, aun cuando su uso estuviere restringido inicialmente a la esfera

de la educación primaria. Y como también ocurriera en otros contextos en los que, desde el Estado se intentó hacer que la EIB llegase al mayor número posible de estudiantes –como, por ejemplo, en Paraguay, Ecuador y el Perú, el Ministerio de Educación tomó para sí la tarea de dictar normas –*normativizar*– para el buen uso del aimara, guaraní y quechua en el plano escrito, de manera que, por medio de la lengua escrita, se contribuyese también a utilizar estos idiomas en la escuela, *con toda normalidad*, al lado del castellano; en otras palabras, la expansión de la EIB de la Reforma se inscribió en la necesaria tarea de *normalizar* (cf. Ninyoles op. cit.) las lenguas indígenas²⁰.

Al igual que en los casos catalán y vasco, la acción normalizadora fue vista en última instancia como fundamentalmente política, de manera de enfrentar la situación de diglosia conflictiva que marcaba la interrelación entre lo subalterno y lo nacional hegemónico:

Por un lado, normalizar significa dar normas, reducir a unas reglas, codificar, estandarizar un idioma a base del establecimiento de una variedad supradialectal. Esta significación es, pues, fundamentalmente lingüística. Por otra parte, al hablar de normalización sugerimos un poner o restituir a nivel ‘normal’ una cultura. Implicamos un propósito, una meta que, en buena parte, desborda los lindes de la lingüística, y en relación a los cuales el papel del lingüista quedará reducido al de simple técnico. ‘Normalizar’ equivaldría a situar una lengua en pie de igualdad con otras lenguas (ni ‘arriba’ ni ‘abajo’): en un mismo plano (Ninyoles 1972: 75).

20 El lingüista quechua hablante Pedro Plaza es uno de los profesionales bolivianos cuya labor y propuestas relativas a la escritura del quechua han influido de manera particular en el proceso normalizador de las lenguas indígenas. Pero, en rigor, el discurso y práctica normalizadores datan de varios años anteriores a la aplicación de la Reforma Educativa y fueron asumidos por diversos actores comprometidos con la educación de las poblaciones indígenas, entre los cuales cabe destacar a docentes y alumnos de la Carrera de Lingüística e Idiomas Nativos de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz (cf. Mendoza 1990), así como también a profesionales de la Comisión Episcopal de Educación que estuvieron involucrados en la implementación de los proyectos de EIB que promovió esta institución (cf. Capítulo III y Plaza 2004) y a los especialistas del PEIB (MEC-UNICEF). Adán Pari y Gladys Márquez son otros dos especialistas que, junto a Plaza, promueven la normalización escrituraria del quechua. En el caso aimara, destacan, entre otros, Félix Layme, Juan Carvajal, Salustiano Ayma y Esteban Quispe, los tres últimos ubicados en el Ministerio de Educación y el primero en la Universidad Católica Boliviana.

Así lo destaca Plaza, cuando, al referirse al caso quechua, explicita que “uno de los objetivos centrales de la normalización es promover la unidad del pueblo quechua y hacer posible la comunicación entre sus hablantes sobrepasando las particularidades y limitaciones de la variedad dialectal” (Plaza 2004:45). Pero, a diferencia de lo que ocurriera en el Estado español en el cual la labor normalizadora fue competencia de gobiernos autonómicos que representaban a los hablantes de las lenguas en cuestión, en el caso boliviano –y en el latinoamericano, en general– esta tarea fue asumida desde el Estado criollo e hispanohablante, en un momento de transición en el cual se dictaban leyes que trastocaban el orden idiomático históricamente establecido y en cuyo seno se insertaban ahora algunos representantes de los pueblos e idiomas oprimidos que munidos de una vocación y espíritu de cambio, comenzaban a utilizar o, al menos, a velar por el uso de las lenguas indígenas en un espacio política y culturalmente ajeno.

En este marco, la labor normalizadora de las lenguas indígenas con las que comenzó la EIB en Bolivia trascendió el plano de la mera reglamentación de la escritura en aimara, guaraní y quechua, para abarcar también tareas conocidas en la literatura especializada como de intelectualización (Garvin y Matthiot 1968 y Matthiot y Garvin 1975). Una empresa como ésta incluyó la recuperación de arcaísmos, o vocablos en desuso, pero también la acuñación de nuevos términos. De esta forma, se buscó potenciar los idiomas originarios como instrumentos de la comunicación académica, tanto respecto del conocimiento propio como en cuanto a la relación con conocimientos provenientes de otras tradiciones culturales, pero desde una perspectiva lingüísticamente autónoma que aprovecharse al máximo los recursos inherentes al propio sistema lingüístico a la vez que lo potenciase para comunicar también conocimientos que le eran ajenos, pero de los cuales las comunidades indígenas se habían apropiado en su lucha cotidiana entre la resistencia y el cambio cultural. Como lo destaca Plaza (2004:36), no bastaba con que existiese el alfabeto unificado de 1984, pues “... como este alfabeto sólo proporciona las letras del alfabeto con pocas pautas para su uso, primero el PEIB [desde 1989 y 1990] y después la Reforma [a partir de 1994], se vieron obligados a trabajar en la normalización del vocabulario de las lenguas quechua, aymara y guaraní, ahora utilizadas en el marco de la educación intercultural bilingüe”. Pero, además de ello y con vistas al desafío que una cobertura y alcance nacional implicaban, los planificadores indígenas de la EIB de la Reforma debieron además emprender acciones tendientes a la estandarización o unificación de estas tres lenguas, por lo menos en lo que hace a su uso escrito. El anterior

y exitoso caso ecuatoriano relativo a la utilización escrita del quechua unificado (cf. Montaluisa 1980, Moya 1989, Moya y Cotacachi 1990) sirvió de inspiración adicional. Como se ha señalado, no era la primera vez que esto ocurría en Bolivia pero sí la ocasión inicial en la cual la tarea tenía alcance y cobertura nacionales, sobre todo en lo que atañe a lenguas como el aimara y el quechua difundidas en distintas, y a su vez sociolingüísticamente variadas, localidades del país.

Si bien el caso guaraní era distinto, por circunscribirse a un territorio más claramente delimitado y por las experiencias exitosas de creación participativa de una variedad escrita y escolar, llevadas a cabo en la primera parte de la década de los noventa (cf. López 1997), en los tres escenarios en los que se comenzó a implementar la reforma educativa, más temprano que tarde, comenzaron a escucharse reclamos respecto a la variedad escrita utilizada en los módulos de aprendizaje con los que debía ponerse en práctica la EIB de la Reforma. En el caso guaraní, las quejas estaban referidas fundamentalmente al uso de neologismos acuñados en gabinete, mientras que en los casos aimara y quechua a ello se añadía la opción de una simultánea recuperación histórica de elementos morfo-sintácticos no utilizados oralmente en las variantes menos conservadas y actuales de estas lenguas. En este último caso, el afán estandarizador y unificador implicó procesos de recuperación histórica que trascendían toda posibilidad de comprensión inmediata y automática de docentes y hablantes de aimara y quechua en general. En el caso aimara, a estas voces se sumaron las de algunos especialistas, varios de los cuales eran nativo-hablantes de las lenguas en cuestión (Arnold, Yapita y otros 2000), quienes además quisieron ver en el esfuerzo estandarizador un afán neo-colonial del Estado boliviano por ejercer mayor control sobre la población aimara. Lo cierto es que el énfasis que la EIB de la Reforma le dio a la normalización idiomática de los idiomas originarios, y particularmente a su escritura, destapó viejas heridas relativas a la adopción de alfabetos unificados para el el aimara y el quechua, con la consecuente toma de ventaja de posiciones aparentemente superadas en Bolivia que, en el caso del quechua, comenzaron a cuestionar el alfabeto trivocálico producto del consenso de 1983 y 1984 (cf. Albó 1987).²¹

21 Apoyados por la Academia Mayor de la Lengua Quechua del Cuzco, Perú, los miembros de la Academia Quechua de Cochabamba, a fines del año 2002, llevaron a cabo un congreso a través del cual pretendieron revertir el empleo del alfabeto trivocálico así como también impedir el avance de la EIB en el país. Por esa fecha, uno los miembros de la academia cochabambina

El desconcierto generado a raíz de la amplia difusión de los módulos de aprendizaje en aimara, guaraní y quechua, y de la escritura que a través de ellos se impulsaba, proporcionó el caldo de cultivo necesario para que aquellos que, por otras y diversas razones, se oponían a la Reforma Educativa echasen mano de argumentos relacionados con la escritura de estos idiomas para intentar detener el avance de esta propuesta educativa y el consecuente uso de los nuevos materiales educativos.²² No se olvide que hasta fines del año 2004 el Ministerio de Educación llegó a publicar cerca de dos millones de módulos escolares para el área de lenguaje en aimara, guaraní y quechua, correspondientes a los dos primeros ciclos de la educación primaria, y más de setecientos mil módulos de aprendizaje bilingües (en lengua originaria y castellano) para matemática y ciencias de la vida para el segundo ciclo de la educación primaria (Carmen de Urioste, comunicación personal, marzo 2005)²³, y que 11.000 maestros capacitados en la lectura y producción de textos en lenguas originarias llegaron a producir sólo en el curso de su formación un total de cerca de 100.000 textos y más de 1.000 fascículos o volúmenes diferentes, en mayor o menor medida, según los principios normalizadores adoptados por el Ministerio de Educación (cf. Capítulo V). Si a ello añadimos la labor desplegada por los docentes de lengua originaria en los 10 Institutos Normales Superiores de EIB (*Ibíd.*) y la producción textual de docentes y alumnos de estos institutos, parte de la cual ha sido recogida en la serie *Chaski Aru*, producida por el PINSEIB podremos observar un indiscutible avance en lo tocante a una forma distinta de escritura de las lenguas originarias que, quiérase o no, cobra paulatina fuerza en el país y nos sitúa ante un nuevo escenario en el cual la discusión gira hoy en torno a cómo escribir en estas lenguas y no, como antes, a si ellas deben o no escribirse. Incluso desde las posiciones

ocupaba el cargo de viceministra de educación inicial, primaria y secundaria. Los representantes de organizaciones de base del campesinado y de los órganos de participación popular impidieron que este cometido se alcanzase.

- 22 Si bien en unos casos los reclamos se sustentaban en motivaciones ideológicas respetables, en otros no eran sino producto de los celos profesionales o del hecho de no haber sido convocados por sus pares indígenas en el Estado para participar de la toma de decisiones. Recuérdese al respecto, las anécdotas de lo que, por razones similares, ocurrió con Pérez al borde del fin del experimento de Warisata (cf. Cap. II).
- 23 De este total, a marzo 2005 no se habían distribuido aún los materiales correspondientes al segundo ciclo de la educación primaria, en lengua originaria.

más contestatarias frente a la escritura alfabética que se basan en una suerte de esencialismo cultural aimara o de lo que podríamos denominar como defensa de la autonomía cultural aimara (cf. Arnold, Yapita y otros 2000), la discusión, como veremos más adelante, gira en torno a cómo escribir el aimara; es decir, sobre cómo utilizar una tecnología culturalmente ajena a esta sociedad –la escritura alfabética–, de la cual cientos de miles de aimaras se han ya apropiado.

En este contexto general, entre 1996 y 1998, numerosos fueron los casos de reclamos recibidos por el Ministerio de Educación referentes al retiro de los módulos de aprendizaje en quechua y aimara. Cochabamba fue una de las regiones del país en las cuales ello cobró mayor dimensión (cf. Froilán Condori, comunicación personal, 10.2003), tal vez por la mayor distancia idiomática existente entre la escritura normalizada utilizada y el habla de esta región, que, como se sabe, está fuertemente marcada por una situación histórica de contacto con el castellano que ha derivado en verdaderos usos en cierto modo *híbridos y bilingües* del quechua (cf. Sichra 2003) que no sólo han apoyado el mantenimiento del quechua en Cochabamba sino que además han contribuido al fortalecimiento de una identidad específica. La labor de diálogo y convencimiento que emprendieron los CEPO impidieron que los materiales fuesen rechazados y luego las acciones asumidas por los especialistas del Ministerio, que iniciaron algunas tareas de consulta, como la ejecución entre los años 2001 y 2003 del programa de capacitación en lectura y producción de textos en lenguas originarias, contribuyendo a una mejor comprensión de los postulados subyacentes a las decisiones tomadas en el plano escriturario, como también a una mayor familiarización y comprensión, pero sobre todo de mayor confianza, de los maestros y maestras participantes con la escritura de las lenguas originarias. Uno de los aspectos que más contribuyó a este fin fue el de hacerles ver cómo la escritura en castellano y el conocimiento que ya poseían sobre ella les servían también cuando intentaban escribir en el idioma que hasta entonces sólo hablaban. Perder el miedo a escribir en lengua propia fue fundamental para que los profesores participantes del programa dieran rienda suelta a su creatividad y produjesen un número cada vez mayor de textos escritos. Al lado de ello, descubrían que valía la pena escribir sobre saberes, prácticas e incluso valores indígenas (cf. Capítulo V).

Si bien éste es un caso que amerita un estudio específico desde el ámbito de la planificación lingüística, aquí nos interesa destacar algunos de los efectos que medidas como las adoptadas han tenido tanto sobre las propias lenguas como en la sociedad, a partir de lo que sus

hablantes refieren y de lo que arrojan estudios llevados a cabo en el país. De hecho, los problemas brevemente referidos en los dos últimos párrafos pueden ser analizados tanto desde la visión, favorable o no a los cambios, que sobre ellos construyeron los especialistas de habla originaria, así como también, desde la comprensión de los padres y madres de familia cuyos hijos comenzaron a utilizar los idiomas originarios en la escuela. Entre una lectura y otra se encuentra la que construyeron los operadores de la EIB de la Reforma: los maestros y maestras de habla originaria que debieron poner en práctica los nuevos postulados de la Reforma y utilizar los nuevos materiales educativos.

Los profesionales indígenas inmersos en el debate pueden ser ubicados en dos canteras diferentes: (i) una mayoritaria compuesta por especialistas cuya trayectoria en materia de EIB se remonta al menos a los tiempos en los que se implementó el PEIB, tanto en su versión gubernamental con apoyo de UNICEF cuanto en la experiencia paralela que bajo la misma sigla promovió la CEE, contexto en el cual desarrollaron experiencia y experticia en la producción de materiales educativos escritos para la escuela primaria, hecho que les permitió responder al desafío no sólo de transcribir la tradición oral andina sino y sobre todo de producir textos nuevos y de naturaleza diversa, tanto sobre contenidos ligados al conocimiento ancestral como acerca de temas relacionados con aspectos no tradicionales andinos del currículo escolar; y (ii) otra minoritaria conformada por profesionales con amplia experiencia en la producción de materiales escritos que dan cuenta de distintos aspectos y contenidos de la cultura andina tradicional y que, en muchos casos, no constituían otra cosa que la puesta por escrito de la tradición literaria y etnoliteraria en cuestión, y que, por tanto, guardan mayor cercanía con la lengua hablada, y que además no están dirigidos a niños y niñas que debían apropiarse de la lengua escrita, y, por ende, no han sido objeto de mediación pedagógica para posibilitar su empleo como material didáctico, vinculado a una o más áreas del currículo escolar.

Dadas las diferencias anotadas, las críticas de los segundos respecto de la labor de los primeros fueron múltiples y tenían que ver con cada una o más de las variables referidas arriba; entre ellas, sobre todo con algunas de las diferencias observadas entre lengua hablada y lengua escrita, habida cuenta del afán normalizador y estandarizador que animaba la producción escrita para el ámbito escolar. De los tres casos, el del aimara fue tal vez el que más ruido hizo, dado que algunos de los críticos recurrieron a textos escritos en castellano, y publicados en diversos medios de circulación académica, para expresar su disconformidad con los procesos de cambio en curso.

En el caso aimara, además, se reclamaba que el Ministerio de Educación hubiese privilegiado la variante dialectal de La Paz por sobre aquellas utilizadas en algunas comunidades específicas de Oruro²⁴ (Yapita 1994). Se añadía a ello la calificación dada a la nueva variedad escrita del aimara calificada como un *aimara de los burócratas* –es decir, de los especialistas aimaras que trabajan en el Ministerio de Educación– (Arnold, Yapita y otros 2000), de la misma forma como años antes ante el surgimiento de una variante oral urbana, utilizada ampliamente en los medios de comunicación masiva, fuera tildada de *aimara patrón* (Briggs 1979). Al parecer, las críticas se construían desde una postura eminentemente lingüístico-estructural autónoma, sin tomar en cuenta los complejos procesos sociolingüísticos que operaban en un contexto en el cual el aimara gradualmente pasaba, primero, de una condición de lengua hablada a lengua escrita y, en segundo lugar, comenzaba a cumplir funciones formales de uso en el marco de una institución que, si bien ya no ajena, había sido ganada recientemente al uso oral y escrito del aimara. Pero tal vez algunas de las observaciones más pertinentes vengan del lado cultural y de la necesidad de buscar nexos de diversa índole entre la cultura tradicional aimara, sus creaciones culturales, el reflejo de todo ello en la lengua y la necesidad de tomar esto en cuenta al momento de producir los textos para la escuela bilingüe (cf. Arnold, Yapita y otros 2000).

Pero, esa necesidad, acertadamente detectada, debe ser vista a la luz de la ya larga historia de convergencia, primero, entre el aimara y el quechua, y, posteriormente pero ya con cinco siglos en su haber, entre el aimara y el castellano. También debe tomarse en cuenta que la mayoría de aimara hablantes son hoy bilingües de aimara y castellano (cf. Cap. I) y que muchos de ellos habitan actualmente en el medio urbano con la consecuente urbanización de esta lengua, que en cierto modo se asemeja el proceso que le tocó vivir al guaraní paraguayo particularmente en la primera mitad del Siglo XX (Garvin y Mathiot 1968 y Mathiot y Garvin 1975). Pero, sobre todo, cabe tomar en cuenta que el análisis de la comunicación real y cotidiana en los Andes en general, incluida la comunitaria, supone niveles de interacción más

24 Arnold y Yapita tienen una experiencia acumulada de más de una década de investigación en la región de Qaqachaka. Es a partir del conocimiento lingüístico y antropológico de esa zona que ellos formulan sus planteamientos y desde donde Yapita reclama una mayor atención a la variación dialectal en el aimara.

complejos y fluidos de lo que imaginamos (cf. Howard, Barbira-Freedman and Stobart 2002:2). Y es que “hoy se nos presenta una situación muy distinta: a la luz del mestizaje cultural de las centurias que han intervenido en el proceso, [que vuelve] a menudo vano, e incluso desagradable y doloroso, intentar separar los elementos indígenas y los hispánicos. Por otro lado, el espacio del mestizaje está en sí mismo en un flujo constante: junto con la hibridez, los márgenes están en constante redefinición del mismo modo que las diversas identidades locales se repositionan ellas mismas”²⁵ (*Ibíd.*). Al respecto y desde una perspectiva lingüística e histórica, Cerrón-Palomino postula transformaciones en las lenguas andinas a raíz de la difusión de la escritura, una de ellas podría ser la relativa a la distinción semántico-gramatical entre conocimiento directo y conocimiento indirecto, la cual podría eventualmente perderse con la literalización de las sociedades andinas (en Albó 2001b). De igual modo, lo advierte Albó cuando señala que esta distinción ya no es utilizada en textos religiosos, como la Biblia (*Ibíd.*).

Otro de los aspectos que mereció reacciones de índole diversa fue la decisión de diferenciar entre oralidad y escritura en lo que hace a los procesos fonético y morfofonémico de elisión vocálica que caracteriza al aimara (cf. Cerrón-Palomino 1999). La decisión adoptada por la Reforma de restituir, en la escritura, las vocales elididas en el habla, de manera que los estudiantes tomen conciencia de las características y procesos estructurales de su lengua (Juan Carvajal, comunicación personal, 06.2004), ha sido también motivo de controversia. Al margen de lo acertado o no de la decisión adoptada, en rigor está en cuestión la mayor o menor cercanía que debería existir entre habla y escritura. Pero, la normalización de la escritura está en función de una perspectiva pandialectal, así como de la creación de un sistema escrito que trascienda el plano concreto del habla cotidiana y alcance un mayor nivel de abstracción y de relativa autonomía (Cerrón-Palomino 1994:50, citado por Plaza 2004: 46), autonomía obviamente referida estrictamente al plano idiomático en su relación habla-escritura, más no al sociocultural andino.²⁶ Si bien desde la educación formal tanto maestros como estudiantes se acostumbran gradualmente a manejar la escritura aimara como sistema relativamente autónomo y aprenden gradualmente a restituir conscientemente en los textos escritos las vocales que eliden al hablar,

25 Mi traducción de la cita original en inglés.

26 Cerrón-Palomino, Rodolfo. 1994. *Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del aimara*. La Paz: CIPCA.

algunos autores (Arnold, Yapita y otros 2000) y también instituciones que utilizan oralmente el aimara como vehículo de educación –como es el caso de Radio San Gabriel– se oponen a esta nueva norma y continúan en la práctica anterior –en lo que se refiere a este aspecto en particular– de escribir el aimara tal y como se habla. No obstante, en otras dimensiones de la lengua sí establecen diferencias entre escritura y habla, como cuando superan la distinción fonética de cinco o más sonidos vocálicos para reducirlos a las tres vocales fonémicas del aimara.

Como resultado de su interacción con padres y madres de familia en comunidades rurales, los miembros del Consejo Educativo Aymara (CEA) han expresado su preocupación respecto a estas divergencias pues, al parecer, en algunas comunidades rurales han comenzado a surgir problemas en el ámbito familiar y comunitario, cuando los estudiantes aimaras que cursan estudios bajo la EIB escriben el aimara de una manera y sus padres que participan de las acciones de educación de adultos que promociona Radio San Gabriel lo hacen de otra (Entrevista, diciembre 2004). Es dada esta situación que tanto el CEA como el Ministerio de Educación han decidido tomar cartas en el asunto (César Córdova, comunicación personal, marzo 2005).²⁷

No obstante, habida cuenta de las reflexiones y evidencias que los estudios realizados al respecto presentan (*Ibíd.*), parece urgente analizar este asunto con seriedad, pues de ser cierto que los docentes y alumnos entrevistados leían en voz alta las vocales restituidas sin captar el significado y sentido de los textos decodificados, entonces, el criterio normalizador, por las razones que fuera, no está cumpliendo los propósitos buscados: el desarrollo de una conciencia lingüística crítica en los estudiantes respecto de los procesos morfonémicos que operan en su lengua.

Lo cierto es que sea desde un lado de la cantera –el normalizador– como desde el otro –el cuestionamiento antropológico-lingüístico–, aflora un sentimiento purista respecto de la lengua y la cultura aimara, aunque ello resulte contradictorio por el mero hecho de situarse en un escenario culturalmente ajeno y recientemente apropiado: la escuela. En unos casos, el purismo se traduce en ver la escritura parcialmente como fiel reflejo del habla y en la exigencia de correspondencia estricta entre uso oral o escrito con los paradigmas sociosemánticos y culturales del aimara

27 En un programa de radio sobre la escritura del aimara, el 09.10.2001, un radio oyente manifestó “cómo vamos a escribir nosotros en aimara si ni los lingüistas saben cómo... no se ponen de acuerdo y no nos ayudan” (cf. von Gleich 2004: 132).

presentes en el habla de los monolingües aimaras, y en otros en la depuración terminológica de préstamos del castellano, aun cuando éstos fuesen ya parte de la cotidianidad aimara, tanto en la ciudad como en el área rural. En ambos casos, sin embargo, se evita analizar o al menos tomar en cuenta los procesos de cambio idiomático y cultural que podrían estar operando en la sociedad y en la lengua, a raíz de la convergencia por ya casi cinco siglos del aimara con el castellano. Este hecho ha impedido la posibilidad de diálogo respecto del presente y el futuro del idioma aimara. Una vez más se observa cómo la ausencia de una comunicación pronta y oportuna por parte de los especialistas y de los tomadores de decisiones impide generar los consensos que las medidas de transformación en curso requieren. Y es que en los dos casos parecen hoy primar determinaciones influidas por posiciones ideológicas basadas en la separación rígida entre un escenario lingüístico o cultural –el idealizado– y el otro –el de la cotidianidad– y, por ende, prima el análisis de la realidad lingüística o cultural desde la óptica de los monolingües aimara hablantes, hoy por lo general sólo personas de edad avanzada o miembros de algunas comunidades del complejo y diverso territorio aimara actual.

En los otros dos casos, el quechua y el guaraní, las situaciones han sido de distinta naturaleza y han estado relacionadas, sobre todo y fundamentalmente, con el plano de la variación lexical, aunque en el proceso quechua han incidido también en el nivel morfológico (Plaza 2004). En cuanto al léxico, la opción escogida para el quechua y el guaraní fue la de la sinonimia; es decir, considerar las variantes léxicas como sinónimas, sin necesariamente privilegiar ningún dialecto en particular, aunque resta analizar en qué medida esto realmente se cumplió y si los autores de los textos escolares pudieron o no resistir la tentación, entendible por cierto, de favorecer aquellos vocablos con los que estaban más familiarizados. En lo referente al plano morfológico, que atañe principalmente al quechua, a diferencia de lo que ocurre en el aimara, se buscó recuperar características de las variantes más conservadas, respecto de las cuales los hablantes no habían desarrollado conciencia, por constituir para ellos elementos y procesos ajenos, en tanto históricos y desligados de su vivencia y cotidianidad. En cierto modo y cuando la variación morfológica impide una escritura unificada que posibilite la amplia difusión de materiales escritos factibles de ser utilizados en todo el territorio quechua hablante, desde la normalización escrituraria se propone una escritura morfológica, a partir de la escogencia del morfema más difundido o más antiguo, el mismo que coincide con el utilizado sólo en una o en algunas regiones del extenso territorio quechua ha-

blante pero no en todas (*Ibíd.*) “El caso de la variación de los morfemas implica además que la escritura no puede ser completamente alfabética, pues las formas propuestas para los morfemas deben ser adecuadas [al momento de la lectura en voz alta] a la pronunciación regional [...] En resumen, *hay muchas pronunciaciones pero la escritura normalizada es una sola*” (*Ibíd.*: 45, nuestro énfasis). Como es posible esperar, las reacciones a tales propuestas han sido duras y han llevado incluso a algunos hablantes adultos –sobre todo a aquellos acostumbrados a la lectura en castellano– a distanciarse de la variedad quechua escrita, calificándola, por su foraneidad, como de *quechua peruano*. No obstante, gracias a la acción desplegada por el Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lengua Originaria (cf. Capítulo V) estas reacciones han podido revertirse, aunque subsiste la necesidad de mayor formación sobre las correspondencias entre formas escritas y variantes orales regionales, pues “no se puede esperar que los hablantes entrenados solamente en la tradición alfabética puedan resolver este problema (sic) basándose [únicamente] en las pautas alfabéticas del castellano” (*Ibíd.*).

Pero nuevamente y a diferencia de lo ocurrido con la escritura del aimara, la difusión de la escritura quechua normalizada reavivó la aparentemente superada discusión en torno al alfabeto para esta lengua, sobre todo en lo que hace a la llamada *guerra de las vocales* (Plaza 2004). Los protagonistas fueron los cultores del quechua agrupados en la Academia Quechua de Cochabamba, filial de la Academia Mayor del Quechua del Cuzco. A fines del año 2003 se trasladó a Cochabamba una disputa aún vigente en el Perú y en cierto modo entendible en dicho contexto, aunque cada vez con menos fuerza. En el marco de un congreso internacional quechua se reavivaron las llamas de esta acalorada discusión, casi retrocediéndose a la época previa al año 1983 cuando en esta misma ciudad se optase por una escritura unificada para el quechua y el aimara en sesiones marcadamente participativas y en un ambiente diferente de aquel que caracteriza este tipo de discusiones en el Perú (cf. Jung y López 1988). Veinte años después la historia, sin embargo, era otra y, pese a que los proponentes del retorno a las cinco vocales contaban entre sus miembros a una alta autoridad del Ministerio de Educación²⁸ y aún cuando se había

28 Esther Balboa era entonces Viceministra de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y antes de ocupar ese despacho por cuatro meses se desempeñó como Presidenta de la Academia Quechua de Cochabamba. Poco tiempo antes de ser depuesta del cargo apoyo financieramente desde su Viceministerio el congreso internacional quechua al que nos referimos en este acápite.

movilizado a Cochabamba una importante delegación cuzqueña, nuevos actores sociales decidieron el resultado de las deliberaciones. Ante el peligro de ver los avances de la EIB comprometidos, los miembros del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) junto con quechua hablantes que ocupaban curules de diputados en el Congreso o que se desempeñaban como docentes impidieron que se volviese a las cinco vocales y respaldaron y defendieron la escritura unificada adoptada en el país desde 1983. Probablemente varios de los que defendieron el alfabeto oficial quechua habían antes pasado por las exitosas campañas masivas de alfabetización en aimara y quechua promovidas por el SENALEP (cf. Capítulo III) y, evidentemente, entre ellos se encontraban quienes participaron en el PEIB, sea en condición de representantes de la CSUTCB como en calidad de docentes. También participaron varios de los protagonistas de las deliberaciones de 1983, incluidos algunos maestros rurales. Tercieron además en las discusiones de este congreso internacional estudiantes quechuas de la licenciatura de EIB y de la maestría que se llevan a cabo en la Universidad Mayor de San Simón.

Lo cierto es que, ante la carencia de argumentos técnicos contundentes, se impuso la visión política de los líderes quechuas que ven también tanto en la EIB como en la escritura del quechua herramientas para la unificación ideológica y política del pueblo quechua y, sobre todo, reivindicaciones históricas del movimiento indígena en el país. Como en eventos similares llevados a cabo en el Cuzco, en el de Cochabamba surgieron también contradicciones y distanciamientos entre unos quechua hablantes y otros, a partir de los intereses distintos que los animaban, intereses que estaban basados en diferencias históricas de clase y en identidades no compartidas, al margen de hablar una misma lengua (cf. Jung y López 1987 para el análisis de la situación cuzqueña). Quien sabe si algún peso tuvo en este desenlace la participación de una importante delegación cuzqueña, precisamente cuando una de las percepciones generadas por la escritura normalizada residía en que los módulos en quechua de la Reforma emplean un quechua peruano. Resulta curioso además que entre los propulsores de este congreso se encontrasen precisamente algunos de los que construyeron y utilizaron este argumento para descalificar la opción normalizadora por la que optó la Reforma, con el fin de intentar impedir la utilización de los módulos de aprendizaje en quechua. De cualquier modo, se puso en evidencia, una vez más, el carácter político de la escritura en una lengua originaria y el problema que su adopción conlleva para un colectivo, como el quechua hablante, que está atravesado tanto por diferencias étnicas como de clase.

Entre las tres lenguas inicialmente promovidas como medios de educación por la Reforma Educativa, la guaraní es aquella respecto de la cual menos controversia ha habido. Ello tal vez se deba también al claro espíritu político de unidad como pueblo, que, desde los inicios de la EIB en la región en 1988 y 1989, siempre existió entre sus dirigentes étnico-políticos. Y es que, en verdad, desde que ellos llegaron a un alfabeto consensuado que difería parcialmente de los dos que en ese momento estaban en disputa (Riester y Zolezzi 1989), todo esfuerzo fue colocado en estimular la apropiación social de la nueva escritura (cf. López 1997a, Yandura 1996, Ventiades y Jáuregui 1994, APG 1992). Para ello, como se recordará, se pusieron en marcha acciones tanto desde la escuela como desde la propia esfera comunitaria, cuando medio millar de alfabetizadores difundieron la escritura en guaraní en todas las comunidades de las cinco provincias en las que esta lengua se habla, ligando lengua escrita y alfabeto a proyecto político y organizativo guaraní. Es decir, a diferencia de lo ocurrido en los casos aimara y quechua, en el guaraní la motivación respecto de la apropiación de la escritura alfabética fue fundamentalmente política y estrechamente vinculada al instrumento político guaraní: la APG y su proyecto de desarrollo: el PASET (producción, infraestructura, salud, educación y territorio) (López 1997a, Ventiades y Jáuregui 1994, D'Emilio 1991).

El consenso generalizado en torno a la escritura y al papel que ella debía cumplir en las comunidades guaraní hablantes y en la construcción de la unidad del pueblo guaraní no debe llevarnos a suponer que su difusión y empleo como herramienta de educación estuviera exenta de problemas. Por el contrario, mientras que en la experiencia previa –de 1990 a 1995– las divergencias fueron mínimas o casi inexistentes, la aplicación de la EIB de la Reforma sí se chocó con reacciones no esperadas respecto de los módulos en guaraní. El guaraní de la Reforma no logró convocar a todos los maestros y padres y madres de familia pese a que los productores de los textos escritos, en los módulos de aprendizaje para la primaria, eran los mismos que entre 1990 y 1995 trabajaron en los textos escolares de aquella época.

¿Qué había cambiado entonces? Probablemente, la cuestión tiene poco o nada que ver con la lengua guaraní en sí, sino más bien con el sentido de autoría y de pertenencia de los nuevos materiales educativos. Mientras que en la experiencia piloto los materiales fueron elaborados por *el* equipo técnico guaraní, configurado con la anuencia de las autoridades guaraníes, localizados en territorio guaraní y, por ende, con cercanía física y afectiva a la vida, tradiciones, vicisitudes y sueños guaraníes de emancipación social, los nuevos materiales para la EIB

guaraní de la Reforma se elaboraban en terreno ajeno, en La Paz, desde la sede del Ministerio de Educación, con escasa o nula posibilidad de consulta con otros guaraní hablantes que no fueran aquellos que fungían de técnicos ministeriales. Eran, además, ilustrados por artistas no guaraníes y debían responder a la concepción pedagógica general adoptada por la Reforma para todos los módulos de aprendizaje. Probablemente fue la confluencia de todos estos aspectos que subjetivamente generó la construcción de una externalidad que ya no era sólo física sino también subjetiva –aun cuando los autores de los materiales se vieran a sí mismos más como guaraníes que como técnicos gubernamentales y sintiesen que su presencia en la sede del gobierno contribuía al avance de la APG y en última cuenta estaba puesta al servicio de la reivindicación y propuesta indígenas en general. Esta externalidad subjetiva fue producto del desplazamiento del lugar de enunciación (Bhabha 1994), hecho que contribuyó a que muchos docentes y padres de familia guaraníes se distanciasen parcialmente de los módulos de aprendizaje y reclamasen por su condición de ajenos a las *reales* vivencias y conocimientos guaraníes.

Los reclamos guaraníes, sin embargo, no fueron más allá del cuestionamiento de algunos neologismos; sin llegar a la situación extrema que se experimentó recientemente –y también en el marco de una reforma educativa– en el Paraguay, cuando el guaraní escolar se distanció del cotidiano, precisamente por el espíritu purista y *descontaminador* de todo lo hispánico que inspiró la normalización en el Paraguay (cf. MEC-Paraguay 2001)²⁹. Los problemas que han surgido respecto a la difusión de la escritura en los pueblos aimara y quechua han sido, como

29 Una investigación de campo realizada en el Paraguay concluye sobre la necesidad de flexibilizar los planteamientos de la educación bilingüe y de conciliar el guaraní de los textos escolares con el guaraní cotidiano: “Es necesario emprender una tarea conciliadora entre ambas variantes del guaraní, a fin de conciliar percepciones tan opuestas como las observadas en ciertos hablantes, que manifiesta una sólida adhesión simbólica al guaraní de los textos escolares y aquellas observados en los docentes, que expresan escaso entusiasmo en la aplicación de esta variante en la enseñanza formal, al declarar el uso (habla), del guaraní cotidiano para enseñar” (2001: 196). No obstante, más adelante este mismo estudio precisa la necesidad de institucionalizar procesos de definición terminológica, pues “se ha detectado una indefinición terminológica en cuanto a términos claves al fenómeno lingüístico del Paraguay. A partir de esto, debe considerarse que para planificar y desarrollar programas de educación será conveniente disponer de un bagaje terminológico unívoco y estable, a fin de favorecer el trabajo técnico y científico en las diversas disciplinas a las que atañe este fenómeno” (MEC 2001: 197).

se ha podido notar, mayores, hecho que nos confronta con la necesidad de revisar críticamente la política de normalización idiomática adoptada en Bolivia.

Como se explicitó en páginas precedentes, y como no podía entonces ser de otra forma, la acción normalizadora fue vista sobre todo como una empresa política, de cara a restituir un equilibrio adecuado entre las lenguas indígenas y el castellano, en un momento histórico en el cual la discriminación y opresión idiomáticas hacían temer por la rápida desaparición de las lenguas indígenas en el país. En rigor, siguiendo a Ninyoles (1972:75), desde la normalización se buscaba y aún anhela que las lenguas indígenas se sitúen “en pie de igualdad con otras lenguas (ni ‘arriba’ ni ‘abajo’): en un mismo plano”. De allí el gran esfuerzo de ingeniería lingüística emprendido. Pero lo que, en cierto modo, diferencia el caso guaraní de los demás, sobre todo en sus épocas tempranas, es, por una parte, el carácter técnico o sociopolítico de la tarea, y, por otra, la mayor o menor preocupación sociolingüística, antes que meramente lingüística, en relación con el uso de la lengua y con su cotidianidad vivida. Consideramos que es sobre todo respecto de este último aspecto –el uso y la cotidianidad– que es necesario promover mayor reflexión sino queremos quedarnos anclados en una discusión de la lengua por la lengua. Sólo cuando se trasciende la mera preocupación lingüística se pierde el miedo por el control de un alfabeto u otro y la discusión baja considerablemente en importancia. Cabe en torno a esto preguntarse qué sería hoy de la escritura en aimara y quechua si la discusión sobre la adopción de un alfabeto u otro se hubiese superado con antelación. En el caso aimara ello no ocurrió sino hasta el arranque de la Reforma con la difusión masiva del alfabeto oficial de 1984, pues hasta poco antes de que el libro de Yapita, sobre distintos aspectos de la vida de la niña orureña Elvira Espejo³⁰, fuese publicado por el UNICEF, con anuencia del ETARE en 1994, en el marco del apoyo que este organismo prestaba a la Reforma Educativa, el así llamado alfabeto fonémico de Yapita (cf. www.aymara.org/arusa/qillqa.php) disputaba espacios con el oficial sobre todo entre las instituciones sobre las que este autor y el ILCA tenían influencia, así como entre un grupo de profesionales aimaras

30 El libro en cuestión fue coeditado por Juan de Dios Yapita y Denise Arnold, bajo el título de *Jichha nã parl't'a: Ahora les voy a narrar*. La autora de las narraciones es Elvira Espejo Ayka. La Paz: UNICEF. 208p. Como se puede apreciar del propio título, en este libro J.D. Yapita ya hace uso del alfabeto oficial de 1984, al escribir *jichha* y no *jich'a*.

que veían este alfabeto como *auténticamente* aimara y, por ende, vinculado a la reafirmación de *lo propio*.³¹ Años más tarde se volvería sobre un aspecto conexo al alfabético, al abordarse el tema de la representación escrita de las vocales elididas en el habla aimara. En el caso quechua, como hemos visto, si bien la cuestión fue aparentemente zanjada también en 1984, se retomó casi diez años después por iniciativa de la Academia de la Lengua Quechua de Cochabamba. En ambos casos, sin embargo, por más de veinte años la discusión en Bolivia ha girado en torno a la representación de letras, palabras y frases, sin si quiera ingresar al plano del discurso, y la preocupación parece haberse centrado en aspectos formales de la lengua antes que en su uso activo, cotidiano y transgeneracional. Por lo demás, sólo en los últimos años la discusión ha trascendido la dimensión del cómo escribir –la forma– para incidir sobre qué escribir –el contenido de los mensajes.

En una evaluación crítica del proceso andino –inspirado en la normalización y que data en total ya de más de treinta años– Cerrón-Palmino (1998:250), acertadamente, considera necesario:

admitir la posición errada que asumimos quienes, en el calor de los debates en torno a la formulación de alfabetos y de sistemas ortográficos, optamos por medidas inflexibles e impositivas que condujeron a reducir el verdadero problema a meros ejercicios académicos, distrayendo la preocupación hacia aspectos que ahora podemos considerar secundarios y hasta irrelevantes. No otra cosa han significado, por ejemplo, las discusiones estériles en relación con el empleo de tres o cinco vocales en la escritura del quechua, o la representación u omisión de las vocales truncas del aimara. No obstante el descontento de los usuarios letrados de las lenguas involucradas –de número muy reducido– y de algunos de nuestros colegas, que veían en las

31 El así llamado alfabeto fonémico de Yapita difiere del oficial sólo en cuanto a un número limitado de grafemas que representan fonemas en los que se presenta el fenómeno fonético-fonológico de la aspiración en las consonantes oclusivas: /ph/, /th/, /chh/, /kh/ y /qh/. Para representarlos, Yapita recurre a una convención posible también bajo las normas instituidas por el Alfabeto Fonémico Internacional: la comilla, como en p'', t'' y k''. El alfabeto oficial optó más bien por la letra *h*, dada la facilidad para una escritura corrida y el hecho de que este grafema era ya utilizado en el alfabeto quechua para representar el mismo fonema. Dada la cercanía estructural entre estos dos idiomas y los más de tres siglos de convergencia entre ellos, en las reuniones de 1983 en Cochabamba se optó mayoritariamente por una representación mayoritariamente común. Influyó además que esta misma convención fuese utilizada en los otros países en los que estas dos lenguas se hablaban.

posiciones rígidas que adoptábamos un freno antes que un estímulo a favor del desarrollo de la escritura, pesaron en dicha actitud criterios pedagógicos pero de estrecho alcance que no iban más allá del salón de clase, cuando no principios del análisis lingüístico seguramente asépticos pero demasiado abstractos como para ponerlos en práctica. Una vez más se perdía de vista lo obvio, es decir que toda codificación es empresa que se efectúa no para el ejercicio solipsista del normalizador sino para el simple usuario de la lengua, en cuyas manos está el éxito o el fracaso de todo proyecto de intervención idiomática.

También, refiriéndose a la posición normativista adoptada en los Andes, y en gran medida también desde la Reforma Educativa boliviana, que buscaba lograr la unificación escrituraria y política por sobre la variación dialectal y la fragmentación regional (Plaza 2004), Cerrón-Palomino opina que las propuestas unificadoras se toparon con resistencias “precisamente en quienes estaban en condiciones de apoyar creativamente el desarrollo de la escritura de las lenguas involucradas, desde el momento en que la ortografía impuesta, lejos de aproximarse a sus variedades locales, se apartaba de las mismas, tornándose en un sistema ajeno y por momentos innecesariamente complejo. Dicho constructo [...] no sólo frustraba a quienes trataban de manejarlo sino, peor aún, neutralizaba y ahogaba toda intención de escribir y hasta de publicar la creación propia” (*Ibíd.*).

En la misma línea y desde otro lugar (López 2001, 1998 y 1996), opinamos que era menester flexibilizar el afán normalizador, a partir de un análisis sociopolítico de los beneficios, costo, esfuerzo y aceptación social de las reformas ortográficas y de escritura que buscan la exactitud lingüística y científica. Con base en ello, consideramos que en la elaboración de los sistemas escritos para las lenguas originarias, la normalización debería estar subordinada a objetivos sociales fundamentales como el de la producción y la comunicación escritas en un contexto creciente de literalización de las sociedades andinas.

Preocupado también por las reacciones en contra a la normalización en Bolivia, Albó (2001) reclamaba flexibilización para la normalización escrituraria en Bolivia, al escuchar que con la Reforma no se enseñaba ni el quechua ni el aimara local sino el quechua y aimara de la Reforma. Con base en ello presenta un conjunto de propuestas, dirigidas a lograr “el necesario equilibrio entre la uniformización propia de todo código escrito y el respeto a la variedad y riqueza dialectal del habla cotidiana” (*Ibíd.*:244-245). Sus recomendaciones van dirigidas a priorizar el uso y la comunicación y se basan en dos principios que transcribimos textualmente a continuación:

La norma lingüística de cada idioma debe facilitar la comunicación entre todos sus usuarios sin rechazar sus variantes locales.

En la selección y utilización de la norma el gusto y comprensión de la lengua viva debe pesar más que la erudición histórica y lingüística.

Sobre esta base, propone diversas sugerencias operativas que podrían contribuir a la reclamada flexibilización (*Ibíd.*: 252-265): la realización de:

- (i) “encuentros interdialectales e interdisciplinarios para combinar mejor lo común y lo particular”, acción que podría incluso implicar la elaboración de un diccionario polilectal que recogiese las distintas variantes para cada entrada”;
- (ii) “dosificar la enseñanza en lengua originaria de acuerdo a las características sociolingüísticas de cada región”, diferenciando entre educandos monolingües y bilingües y poniendo énfasis en despertar orgullo idiomático, antes que en el establecimiento de normas;
- (iii) “priorizar la capacitación de los docentes en la lectoescritura de cada lengua originaria, y en el uso flexible de su normalización”, lo que, en nuestros términos debería llevar al desarrollo de una conciencia lingüística crítica en los maestros, quienes deberían tener suficiente información y comprender el fenómeno de la variación dialectal, así como a desarrollar destrezas en el uso de materiales interdialectales, como los producidos por la Reforma;
- (iv) “producir materiales escritos diversificados en lenguas originarias”, de manera de trascender el proyecto escolar y apuntalar el bilingüismo escolar con la publicación de obras diversas y de distinta índole y fin, de manera, también, de difundir la escritura en las lenguas originarias y revertir reacciones en contra, producto de la existencia limitada de material escrito en estos idiomas; en relación con esto se sugiere la reedición de toda la producción escrita previa en estas lenguas, “pero utilizando ya la escritura normalizada. Sugerimos que, como práctica rutinaria, [...] además de adoptar la ortografía oficial aprobada, se aclare siempre *el sentido de la normalización*, es decir poder comunicarse con un grupo más amplio de usuarios de la lengua, pero sin rechazar las variantes y pronunciaciones de cada dialecto local” (*Ibíd.*:259-260);
- (v) “al elaborar textos dosificar con cautela los neologismos y otros términos o variantes gramaticales poco usados”, para que los materiales no resulten “demasiados ajenos ni distantes del habla” (*Ibíd.*:263);
- (vi) “utilizar lenguas indígenas en los varios medios de comunicación social, combinando la norma interdialectal y las formas locales”, para “fortalecer la comunicación entre regiones y dialectos y mostrar al mismo tiempo este carácter propio de cada lengua, consistente en ser una y a la vez múltiple por su diversidad dialectal” (*Ibíd.*:265).

Como se puede apreciar, las sugerencias de Albó, si bien postulan una cierta flexibilización, concluyen también en la necesidad de llegar a una norma interdialectal que haga posible la comunicación escrita entre hablantes de variantes dialectales distintas de un mismo idioma. Su reclamo respecto a la necesidad de explicar, y diríamos también concertar, las razones que subyacen a una política de normalización es acertado. Como lo señaláramos líneas arriba, urge recuperar de algún modo la saludable práctica de consulta y de amplio concurso social que caracterizó a la normalización guaraní entre los años 1990 y 1994. Por lo demás y como también se señala en el texto comentado (*Ibíd.*), es imperativo superar la rigidez en los criterios normativos, en un contexto en el cual, por razones pedagógicas acertadas, la propia Reforma Educativa propone mayor tolerancia ortográfica, y normativa en general, con el neo-escritor, incluso cuando escribe en castellano, pues lo que importa es el desarrollo de la capacidad y el gusto por escribir, o, en suma, la comunicación.

Otras formas de textualidad

Otro aspecto insuficientemente estudiado que hace a la discusión sobre la apropiación de la lengua escrita en comunidades andinas es el correspondiente a la relación entre las prácticas de textualidad, ejercidas a través del tejido, y la escritura alfabética, sea en castellano o en lengua originaria. Por un lado, cabe destacar que la producción textil constituye la forma privilegiada de representación simbólica sobre todo en algunas comunidades quechuas y aimaras bolivianas y que es a través de los textos insertos en la producción textil que sus productores transmiten mensajes diversos (cf. Fundación ASUR s/f, Arnold, Yapita y otros 2000, López 1988 y 2001, Castillo 2005). En comunidades aimaras y quechuas de las regiones de Qaqachaca y Jalk'a y Tarabuco, quienes se expresan a través de los textiles son mujeres (cf. Fundación ASUR s/f; Arnold, Yapita y otros 2000). Por otro lado, está la cuestión de la escritura alfabética, sea en castellano, ya con varios siglos de introducción en los Andes, o en lengua aimara y quechua, de introducción en estas comunidades desde las décadas de los sesenta, setenta y ochenta (cf. Capítulo II).

El tejido, por su propia condición y naturaleza, plantea una relación distinta entre quien comunica y quien decodifica, a la vez que exige una forma diferente de relación con la información, la misma que no está siempre dada de manera explícita –como ocurre con la escritura– sino que más bien exige un involucramiento subjetivo del decodificador, para que, a partir de su propia experiencia de vida y de cultura, reconstruya o construya el significado que el tejedor quiso imprimir en el textil. Las

claves a su disposición son múltiples y no residen únicamente en el texto-textil, si bien las formas, la dirección de los hilos, la relación entre trama y urdimbre, así como el color le dicen mucho (López 1998 y 2001).

En un contexto como el andino, en el cual la sociedad convive con estas prácticas de representación desde temprano (Zorn 1987, Arnold, Yapita y otros 2000), la educación formal –basada en la escritura alfabética– desconoce esta tradición u opta por ignorarla, tomando a los niños, jóvenes y adultos indígenas como carentes de toda práctica de codificación y decodificación y los introduce a la práctica de codificación y decodificación alfabética como si se tratase de la primera vez en que ellos se confrontan con la tarea semiótica de representar y transmitir significados. La educación boliviana en general, incluyendo a la EIB, se ha comportado poco interculturalmente al respecto y no ha aprendido aún a aprovechar este aspecto crucial del conocimiento y la cultura indígenas y, por ende, no ha explorado todavía la posibilidad de plantear a educadores y educandos vínculos cognitivos entre una forma de representación y otra, de manera de favorecer el aprendizaje en general de los educandos andinos (cf. Castillo 2005, López 1998 y 2001). Cabe, por ejemplo, preguntarse si en las producciones textuales de los niños y niñas andinas inmersos en programas de EIB no aparecen elementos de representación que tienen asidero en la producción textil y si los escritores no recurren a más de un medio de representación para presentar sus ideas.

En un ámbito indígena diferente, el amazónico, Menezes de Souza. (2001) estudió la producción textual de neoescritores indígenas. Ahí encontró en los textos motivos que, desde una perspectiva exclusivamente lingüística grafocéntrica, constituían únicamente ilustraciones que, a manera de orlas geométricas, monocromas o incluso policromas, bordeaban el texto y le daban cierto color y toque indígena a los textos escritos. Estos, sin embargo, componían parte integral y constitutiva del mensaje y, por ende, del texto producido. En el caso en cuestión se trata de la representación que los kaxinawa del Acre hacen de una anaconda y, lo que es más, de elementos gráficos que gatillan en los autores el recuerdo de un mito que tiene como personaje central a este saurio, el mismo que sirve para connotar algo que es a la vez necesario e inevitable y también amenazador. Al ser utilizado en relación y en interacción directa con la escritura alfabética, el autor infiere que su empleo quiere destacar tanto lo deseable como lo peligroso de la apropiación de la escritura que la situación actual de contacto y conflicto les plantea a los kaxinawa. Lo interesante de este uso es que los elementos gráficos parafrasean o apoyan el texto escrito, a través de recursos complejos de representación geométrica “altamente codificada” (*Ibíd.*:179).

Fue a partir de este descubrimiento que Meneses de Souza llegó a la noción de literacidad multimodal, ocasión en la cual, a través de recursos diversos de significación y comunicación, los autores indígenas transmiten mensajes de manera más compleja que por medio de la escritura alfabética que se les había enseñado en el sistema escolar. Los profesores no-indígenas que entraban en contacto con los autores kaxinawa eran incapaces de descubrir lo que había detrás de estas representaciones gráficas que ellos consideraban únicamente como complementarias o como simples ilustraciones, por no estar familiarizados con la ideología cosmogónica indígena (*Ibíd.*).

Pero, volviendo a la situación andina, un estudio antropológico-lingüístico realizado en comunidades aimaras (cf. Arnold, Yapita y otros 2000), nos lleva parcialmente en una dirección más aplicada y propositiva que analítica, al diferenciar entre una primera práctica comunicativo-textual –la textil–, y una segunda –la alfabética–, estableciendo un paralelo interesante entre lo que ocurre a nivel de lengua materna y segunda lengua. De acuerdo a estos autores, la primera práctica textual con la cual los niños de las comunidades estudiadas se familiarizan está vinculada con los vellones de lana, el hilado, el trenzado y el tejido, objetos y actividades con los que los infantes andinos entran en contacto activo desde bastante temprano, mientras que la segunda estaría exclusivamente vinculada con la escritura alfabética, y, por ende, con la escuela y todo el resto de la institucionalidad oficial. De poner cuidado la escuela y los maestros en la recuperación escolar de las prácticas textiles cotidianas de los niños y niñas atendidos por la EIB, podría entonces incluso operar una interacción cognitiva entre una manera de codificar y decodificar y otra, dando pie incluso a posibles formas de intertextualidad (*Ibíd.*) como las que en verdad operan entre los kaxinawa de la Amazonía brasilera a través de la literacidad multimodal ya comentada (Menezes de Souza 2001).

A diferencia del estudio amazónico, la investigación andina no nos ofrece evidencias de que las formas de intertextualidad o literacidad multimodal aludidas estén ya operando en las prácticas cotidianas de comunicación que forman parte de la práctica social aimara de las comunidades estudiadas. No obstante, habida cuenta de lo que ya ocurre en algunas producciones textiles, cuando a veces junto o al lado de las representaciones gráficas, incluidas aquellas de carácter geométrico, se insertan letras o símbolos que se asemejan a ellas así como también nombres de personas o de lugar, es muy probable que lo planteado por el equipo dirigido por Arnold (Arnold, Yapita y otros 2001) efectivamente se dé, si la escuela promueve el necesario diálogo entre estas dos formas de textualidad.

Explorando un camino parecido y con base en la revisión de información etnohistórica y contemporánea sobre la comunicación textual en comunidades andinas, en otro lugar (López 1998 y 2001)³² elaboramos propuestas que atraviesan sendas parecidas a las que abren Arnold, Yapita y otros, para la educación en los Andes, cuando señalamos que:

la literacidad debe ser construida con base en experiencias y tradiciones textuales representativas de las poblaciones involucradas, ya sean éstas alfabéticas o no. Este debiera ser el caso tanto de niños como adultos que aprenden a leer y a escribir en un sistema alfabético, aunque quizás sea más importante para los últimos. En cualquier caso, aun cuando se diera la necesidad de concientizar a las poblaciones indígenas respecto de los mecanismos y recursos que sus culturas y civilizaciones han creado [, conservan y utilizan] para representar aspectos de la vida diaria, y lo más importante tal vez para transmitir significados y pensamientos, acercarse a la literacidad alfabética desde los modos indígenas de representación gráfica y textual podría también ser extremadamente útil para la apropiación y el descubrimiento de nuevas formas de producción de textos y literaturas y, por consiguiente, para el desarrollo de un ambiente letrado dado que dicho ambiente estaría enraizado en las tradiciones locales e incluiría diferentes tipos de textualidad. (López 1988)

Las propuestas planteadas se basan, de un lado, en la constatación de que a lo largo de la región andina aimara-quechua, los tejidos constituyen un medio privilegiado de 'escritura', o más bien de representación textual (*Ibíd.*), como, por ejemplo, en Coroma, Oruro, donde textiles que en algunos casos datan de la época precolombina son atesorados en las comunidades que los han heredado y son valorados por la información que se dice contienen y transmiten (*mensajes dejados por las almas*), para a través de ellos preservar y reproducir la cultura y la historia social oral de esa región (Cristina Bubba, comunicación personal). Coroma no es, sin embargo, un caso excepcional ni aislado sino más bien parte de la compleja historia cultural andina en la cual los tejidos andinos pueden producirse y 'leerse' como textos que hablan de pensamientos dados a comprensiones particulares del mundo (Fundación ASUR s.f.). Lo interesante es que esta tradición, que deviene de épocas inmemoriales, persiste aún en muchas comunidades surandinas y, en

32 Comunicación presentada en Berlín en junio de 1997 en el *International Seminar: Literacy, Education and Social Development*, auspiciado por el Instituto de investigación de la UNESCO en Hamburgo y la German Foundation for International Development (DSE).

algunos casos, está siendo reforzada, como en Jalq'a y Tarabuco. En esas regiones, aproximadamente 1000 tejedoras quechua hablantes forman parte de un proyecto que busca nuevos medios de expresión y significación estética, desde una perspectiva basada profundamente en los lenguajes táctiles y ópticos, utilizados durante miles de años en toda la región andina (*Ibíd.*). Estas tejedoras no reproducen simplemente los motivos creados por sus antepasados sino que también están inmersas en un proceso que da cuenta de que ellas están atentas a los cambios que experimentan sus sociedades y comunidades; hoy día están "muy abiertas a expresar los conflictos de los indígenas con el mundo moderno" (*Ibíd.*: 4). Lo interesante es que, como antes, las nuevas ideas son expresadas más bien en términos abstractos, a través de la iconografía.

Así mismo, las propuestas para el trabajo de recuperación escolar de la práctica sociocultural del tejido se sustentan en la necesidad paralela de confrontar o establecer puentes entre dos formas de conocimiento y de comprensión distintas de la realidad y entre modos igualmente diferentes de decodificación (cf. López 1998 y 2001). Así, por ejemplo, se arguye que la forma moderna de descubrir mensajes (i.e. leyendo textos alfabéticos) exige una complejidad cognitiva distinta a la requiere la decodificación de mensajes en los textiles, dado que en la lectura alfabética es posible recuperar literalmente los mensajes previamente codificados, dejando poco a la imaginación e involucramiento del decodificador en la tarea de la construcción y re-construcción intersubjetiva del mensaje. Frente a ello, la forma indígena de decodificación textual combina aspectos de la oralidad y de la representación gráfica, o escritura, y posibilita el involucramiento subjetivo del individuo, a partir de una práctica e historia social de la cual él es también parte y que ha sido transmitida intergeneracionalmente. "Desde esa perspectiva, el conocimiento previo del decodificador sobre los hechos que trataba de interpretar jugaba un rol fundamental en el proceso. De la misma manera, el modo importado de decodificación era principalmente individual, mientras que la forma tradicional dependía de las prácticas sociales transmitidas, de las creencias y del conocimiento socialmente construido y acumulado.[...] La decodificación de los textiles y de las representaciones en cerámica, implicaba el involucramiento de capacidades que van más allá de la mera reproducción de lo oral; el decodificador se ve envuelto en un proceso de interpretación o hasta re-interpretación, en vez de simplemente vincular sonidos a símbolos escritos. En un proceso como éste, el decodificador trae sus experiencias sociales y culturales previas, tanto como codificador y como usuario de los textiles y así pone una

parte de sí mismo y de su sociedad en el proceso de "lectura" (2001:208).

A partir de consideraciones como ésta, se postula también que el desarrollo de un ambiente letrado en un contexto indígena, además de esa bitextualidad a la que implícitamente se refieren Yapita, Arnold y otros, presupone también la literacidad no sólo en una sino en dos lenguas, dado el innegable avance del bilingüismo en el campo y el deseo de los propios concernidos de apropiarse del castellano oral y escrito. De este modo, una biliteracidad que trasciende el reducido plano de la escritura alfabética y de la producción de textos escritos (cf. Hornberger 2003) puede considerarse como un componente importante de un proceso de potenciamiento de los pueblos y sociedades minorizados. Por un lado, la literacidad indígena *moderna* puede, y en realidad, contribuir, como hemos visto en el caso del guaraní, a la reconstrucción y reafirmación de las identidades locales, así como a la relocalización del conocimiento local y a desarrollar una autoimagen positiva; situación que puede incluso potenciarse más aún si ésta es reforzada desde una perspectiva multimodal o intertextual, como en el caso de las mujeres tarabuqueñas. Por otro lado, la literacidad en la lengua dominante o hegemónica sirve a un doble propósito: abre otros senderos y posibilidades para la conexión con lo nuevo y lo ajeno, y contribuye además a construir puentes con otras poblaciones indígenas con lenguas diferentes a la propia. Además, siendo letrados en la lengua dominante, los indígenas están y se ven mejor equipados para defender su derecho a ser diferentes e incluso a continuar hablando sus propias lenguas ancestrales, tal como históricamente nos lo han demostrado numerosos líderes indígenas.³³

Al margen de las obvias ventajas pedagógicas que la búsqueda de complementariedad entre estas estrategias diferentes de significación tendría para facilitar una mejor apropiación de la escritura alfabética y de la práctica textual escrita, las ganancias de este nuevo

33 Hay un clásico ejemplo de bi-literacidad, y a la vez de literacidad multimodal, en la historia colonial andina cuando en 1613 Guaman Poma de Ayala, un cacique indígena del área de Lucanas, escribió el mismo una larga carta de 2000 pliegos de longitud al rey de España. En su *Nueva Coronica y Buen Gobierno*, el novel bi-letrado informa al rey de España acerca de los abusos cometidos europeos en el Nuevo Mundo. Al hacerlo utiliza una variedad de medios y modos de expresión para construir su largo texto: dibujos, ilustraciones detalladas e iconografías así como un extenso manuscrito alfabético. Aunque escrito en español, el texto incluye también pasajes, algunas veces largos y detallados, en al menos dos lenguas indígenas: quechua y aimara.

enfoque estarían más bien por el lado de la recuperación, y consecuente revaloración escolar, de la práctica textil andina, vista desde su dimensión semiótica. El planteamiento, en este sentido, plantea un desafío epistemológico que una EIB de cada vez mayor calidad no puede de modo alguno soslayar. Y es que el desarrollo de la literacidad tiene que estar estrechamente conectado con el redescubrimiento subjetivo, la relocalización cognitiva y la reinscripción social y política del conocimiento indígena. Es decir, la literacidad puede ser vista como medio por el cual los indígenas recuperan, sistematizan y – si así lo desean – transforman el conocimiento local generacionalmente transmitido y, al hacerlo, simultáneamente ellos también desarrollan estrategias y competencias cognitivas que faciliten la comprensión de otras lógicas y otros modos de “escritura”. En esta misma dirección, no cabe más mirar la oralidad como opuesta a la literacidad, identificando la primera con la lengua indígena y la última con la lengua europea oficializada. Por el contrario, como en el caso de la bilingüedad, la oralidad tradicional y la *nueva literacidad* sugerida podrían complementarse una a otra, de la misma manera que el conocimiento tradicional y el conocimiento ajeno lo hacen, en la lucha por la supervivencia en la que los indígenas se han visto envueltos al menos ya durante quinientos años.

En esa dirección parece ir también Castillo cuando, como resultado de su investigación en comunidades quechuas de Potosí, analiza todo lo que los niños y niñas están en capacidad de hacer y comunicar por diversos medios, a partir de los conocimientos y saberes adquiridos en su primera socialización, en comunidades de tejedores (cf. Castillo 2005). A partir de la concepción de las tejedoras entrevistadas, así como también desde la visión de otros miembros de la comunidad, se aprende con el corazón y es éste el que también le dicta a los ojos y a las manos lo que hay que hacer cuando se teje, pero, por lo general, se aprende por uno mismo y, sobre todo, observando y haciendo pruebas continuas y progresivas hasta que el producto resulte estéticamente aceptable sobre todo para quien teje. Sobre esa base, el autor nos coloca ante la existencia de una pedagogía comunitaria que posibilita que quienes participan en los procesos de producción textil se apropien de los conocimientos necesarios para tejer y para crear sentido y significado a través de los textiles.

La investigación indaga sobre distintas técnicas y diferentes tipos de tejido y al hacerlo transita por algunas de las sendas sugeridas también por el estudio aimara aquí comentado. De hecho, algunos de los entrevistados establecen nexos entre lo que hacen y la escritura.

Igual que aprender a escribir es también aprender a tejer. Implica muchas cosas a la vez: pensar, recordar, guardar, procesar, contar, seleccionar, distinguir. Eso se tiene que pensar de día y de noche. (DLV, 26.07.2000)³⁴

Pero, siendo concientes de esta complejidad, los padres y madres tejedores insisten en la importancia de que sus hijos aprendan también a leer y escribir, para que más adelante decidan qué es lo que van a hacer en la vida.

No hay duda que en contextos como estos habría que tomar en cuenta, en los procesos educativos formales que tienen lugar en la escuela, todos estos distintos saberes –que según los análisis existentes implican tanto el desarrollo comunicativo-verbal cuanto artístico y estético, pero también el matemático. Se postularía de esta manera la necesidad de una diversificación curricular anclada en las prácticas productivas comunitarias. En esa búsqueda parecen estar también Yapita y Arnold, cuando en la página web del primero de ellos se anuncia que estos dos investigadores están involucrados en tareas de “documentación y promoción de los textos andinos (textiles, trenzados, canciones, rezos, ch’allas, etc.) como los medios de comunicación tradicionales de los pueblos andinos, y *asimismo de la lecto-escritura en el aymara como otra de sus expresiones textuales* (nuestro énfasis)”. Ellos también andan a la “búsqueda de vínculos entre las prácticas textuales andinas y los lenguajes visuales de las nuevas tecnologías de punta de la informática” (www.ilcanet.com).

Desde una óptica parecida, pero esta vez sólo a través del instrumental alfabético, Sichra (2005b) y Garcés (2005), parecen encontrar el surgimiento de una escritura alternativa en los textos que producen neoescritores quechuas que, en el marco de las acciones promovidas por el CENDA, desde Cochabamba³⁵, elaboran el periódico-revista *Conosur*

34 Traducción de un testimonio recogido por Castillo 2005:144.

35 Como se destacó en el Capítulo III el trabajo de CENDA estuvo también relacionado con el desarrollo de la EIB en la región de Raqaypampa. Esta fue una de las razones por las que el equipo del PEIB escogió al núcleo de Raqaypampa como uno de los núcleos pilotos del proyecto a partir de 1990. A esa motivación educativa responde también, desde 1995, la publicación del suplemento infantil *Añaskitu*, el mismo que en gran medida se acerca a los postulados respecto de la escritura en quechua planteados desde el Estado, a través de la Reforma Educativa, entre los cuales se encuentra la recuperación de términos quechuas con la consecuente *depuración* de algunos de los castellanismos usuales en el habla de esta región (Garcés 2005).

Ñawpaqmantá que ya a partir del propio título sugiere también otro tipo de combinación, esta vez de elementos lingüísticos quechuas y castellanos, tal como ocurre en la cotidianidad de muchas de las comunidades a las que pertenecen sus autores y muchos de sus lectores. Como se dejó entrever en este mismo capítulo, el quechua de Cochabamba presenta características propias resultantes de la situación de convergencia con el castellano y del hecho que la mayoría de quechua hablantes cochabambinos son bilingües. Esta situación, por ser parte de esa cotidianidad vivida a la que nos referimos líneas arriba, tiene su impronta en la elaboración de este periódico que no se produce para difundir la escritura sino, y sobre todo, para dar voz a poblaciones históricamente silenciadas, en un contexto en el cual el quechua se abre paso y explora también nuevas posibilidades comunicativas (Garcés 2005). Al hacerlo, en el periódico se recoge la creatividad de los hablantes y a través suyo se propicia “la divulgación de los enunciados tal y como se generan desde la identidad quechua. Es una transferencia ‘de la Voz al Papel’ en la cual los individuos y la colectividad se mantienen con voz propia, son dueños de su palabra” (Sichra 2005b:6). Aun cuando en algunos de los tipos de textos que este medio incluye, en gran medida, se trate también de buscar mayor fidelidad entre habla y escritura, como ocurre entre quienes objetan la escritura normalizada del aimara, en este caso también y como no puede ser de otra forma por la propia condición y carácter del medio empleado –la escritura alfabética–, el habla sufre *reducciones* inevitables al ser mediada por la tecnología alfabética y convertirse en texto escrito. A ello se añade que, también en cierta medida el propio ejercicio de escribir en una lengua eminentemente oral como el quechua y de producir textos escritos de distintos géneros en un contexto en el cual, desde el Estado y a través de la Reforma Educativa también se produce material escrito, los propios escritores parecen verse en la necesidad de introducir un cierto tipo de normalización escrituraria, al menos en algunos de los tipos de textos que producen (Garcés 2005). Esto resulta más evidente en el caso del suplemento infantil que acompaña al periódico.

El *Añaskitu* es para los niños, desde pequeños si tu les enseñas cualquier idioma con cualquier forma de escritura, ellos lo asimilan, entonces es como sembrar en esos niños un quechua normalizado. El *Añaskitu* debe tener un 80% de quechua normalizado. (Norman, entrevista 05.10.01, en Garcés 2005: 96)

No obstante, el esfuerzo de este medio escrito va más bien por el lado de la recuperación de aquello que subyace al habla: los conocimien-

tos, saberes, experiencias, posiciones y puntos de vista que esos mismos hablantes desean transmitir y que sus pares desean conocer (*Ibíd.*). Vale decir, se busca en cambio poner en diálogo oralidad y escritura, difundiendo conocimiento oral por escrito; rescatando vivencia cotidiana y conocimiento local para difundirlos más allá de su propio lugar de enunciación (cf. Bhabha 1994) y también de su modo original de producción, tanto desde lo cultural como desde lo lingüístico. Bajo este marco, la recuperación, y quien sabe si reinterpretación de acontecimientos políticos relevantes para la población campesina usuaria del periódico resulta particularmente importante (cf. Garcés 2005).

De este entrecruce entre habla y escritura, entre tradición oral y tradición escrita, entre castellano y quechua, y entre conocimiento local y conocimiento *universal* –del cual es parte la escritura alfabética– surge esta escritura que los promotores del periódico consideran como alternativa. Es alternativa en la medida que, por privilegiar el género testimonial, se debate entre respetar el testimonio, transcribiéndolo, y convertirlo en texto escrito, normalizándolo. En este caso se trataría más bien de llegar a una variedad escrita, que, por ser más cercana a la lengua hablada y a la oralidad, merecería una mayor comprensión de los lectores (Garcés 2005). La cercanía a la oralidad se da fundamentalmente a través de distintas estrategias y rasgos discursivos orales, y, fundamentalmente, por la recurrencia a la metáfora, en distintas formas (*Ibíd.*), no es así por la ortografía utilizada.

Desde una perspectiva lingüística y sociolingüística, resta analizar en qué medida la escritura alternativa que este periódico genera y difunde trasciende el plano de la transcripción alfabética para convertirse en escritura en todo el sentido que el término connota y, por ende, cobrar una relativa autonomía lingüística frente al discurso oral. No queremos implicar con este comentario un retorno a la visión esquematizada que antes establecíamos entre oralidad y escritura, viéndolo a la una como diferente y desconectada de la otra. Lo que nos preguntamos más bien es si esta escritura alternativa adquiere características propias producto de las particularidades inherentes al medio escrito y al contexto que marca su producción y uso, trascendiendo el plano de la mera transcripción del habla. Nos queda claro, sin embargo a partir de lo señalado (Sichra 2005b y Garcés 2005) que, como en otros casos (Rockwell 2001), el análisis de la producción escrita no puede desligarse del análisis de la actuación oral, considerando a ambas como prácticas socioculturales.

Son estas nuevas prácticas socioculturales las que parecen ir generando cambios interesantes en la producción escrita en quechua,

pues, como lo refiere uno de sus principales redactores, la propia elaboración del periódico exige tomar, al menos algunas, decisiones sobre la lengua, decisiones que emergen de la misma naturaleza del medio –el periódico o revista– y de la tecnología empleada –la escritura alfabética–. Como se puede apreciar, en el testimonio consignado a continuación, los procedimientos seguidos por los responsables de la producción de *Conosur* son semejantes a los que cualquier otro editor emplearía cuando le toca *reducir* un texto oral para convertirlo en escritura:

Se hace una primera impresión de todos los artículos cuidando que tengan su *título cortito* de referencia al tema, después viene un *títular grande*, generalmente se trata de que sea un *título que sirva de anzuelo*; ello sale de los mismos testimonios siempre. Después del título se trata siempre de poner una *introducción o contexto* de dónde o por qué estamos tocando esto o dónde se realizó tal evento, cuánta gente había... *para que al leer la gente se imagine. De ahí empiezo a separar por párrafos*, incluso a *limpiar la basura* (sic), *cuando hay redundancias, cuando hay muletillas*. (Román, entrevista 05,10.01, Ibíd. Los énfasis son míos.)

Aun cuando el estudio de Garcés (*op. cit.*) enfatice el hecho que *Conosur* contribuye de una manera singular a la inscripción del discurso oral en la escritura quechua, su análisis dista de ser esencialista, reconociendo, por un lado, una discontinuidad entre oralidad y escritura “antes que de continuidad con su contraparte oral” (174); así como, por el otro lado, poniendo en evidencia el proceso intercultural de construcción de una escritura o una intertextualidad o, en sus palabras, una hibridez textual, en la que están presentes elementos verbales tradicionalmente quechuas junto a o imbricados con elementos tomados de la textualidad propia de la escritura castellana. Queda, sin embargo, por ver cómo se mantiene o evoluciona esta escritura parcialmente divergente de la norma escrita imperante hoy que la comunidad que motivó su producción avanza en su escolaridad formal, es usuaria de una Reforma Educativa que normatiza y normaliza el quechua y cuando algunos de los miembros de las comunidades con las que y para las cuales se produce este periódico cursan hoy estudios universitarios, y, por ende, están en permanente contacto con el castellano cochabambino urbano y también con la escritura normalizada del castellano, propia de todo ambiente académico. Al respecto, el mismo Garcés considera que “la normativa existente tiene ya sus espacios ganados a través de la Reforma Educativa y de cierta difusión social. Se trata, en tal sentido, de un proceso irreversible” (*op. cit.*: 170-1).

Producción y difusión de escritos en lenguas originarias

La producción de *Conosur Ñawpaqmantá* con ya casi 20 años en su haber, en tanto medio escrito en un idioma originario tiene antecedentes y a la vez paralelos, aunque de índole y orientación distintas en los casos aimara y quechua comentados. Los periódicos monolingües aimaras *Yatiñasawa* (Debemos estar informados) –producido por el ILCA, bajo la dirección de Juan de Dios Yapita, y *Jayma* –producido por el centro cultural del mismo nombre, dirigido Félix Layme³⁶; así como su equivalente en quechua –producido en el marco del PEIB– constituyeron en gran medida esfuerzos unipersonales dirigidos a la difusión de la escritura en lengua originaria, aunque obviamente incluían también versiones escritas de la tradición oral y el conocimiento cotidianos y también contaban con la colaboración de otros escritores. Empero, la motivación no era –como en el caso cochabambino– dar voz a los campesinos; su misión fue concebida más bien como informativa y a la vez de sensibilización –en un contexto de surgimiento y preocupación por la educación bilingüe–, a la vez que se buscaba apropiarse de un medio que contribuyese a incrementar el valor social del aimara y quechua ante los ojos de los hispanohablantes. Tal vez estos dos hechos, y la necesidad de convencerse a sí mismos y de persuadir a la sociedad hegemónica que era posible y deseable escribir y leer en una lengua originaria, hicieron que estos periódicos siguiesen una política de normativización y normalización del aimara y del quechua, aunque difirieran en sus propuestas de representación alfabética, en razón de las distintas posturas que animaban a sus gestores.

Estas iniciativas fueron seguidas por otras dos, impulsadas desde el Ministerio de Educación aunque gestadas desde equipos ad hoc apoyados financieramente, a solicitud del ministerio, y que estaban conformados inicialmente por conocidos promotores del aimara y del quechua. Por casi un año continuo entre julio 2000 y junio 2001 el diario *Presencia*³⁷ publicó un suplemento diario en quechua y en aimara, por primera vez en la historia boliviana. La publicación, de una página completa en tamaño tabloide en la que se escribía en aimara y en quechua, buscaba, como en las iniciativas identificadas en el párrafo anterior, difundir la

36 *Jayma* fue publicado esporádicamente entre 1992 y 1998 y desde su inicio y hasta 1994 su producción se insertó en el marco del PEIB (MEC-UNICEF).

37 Entre 1991 y 1992 este mismo periódico publicó, en fascículos semanales, dos diccionarios bilingües, uno aimara-castellano y otro quechua-castellano.

escritura de estas lenguas y apoyar el desarrollo de la EIB, proporcionando evidencias de la potencialidad inherente a toda lengua hablada de trascender el plano oral y de servir como medio de difusión de contenidos variados, vinculados tanto con la modernidad indígena como con la hegemónica. Previamente a la salida del suplemento, el entonces director del fenecido periódico, Mario Frías, convocó a un debate de especialistas e interesados en el tema, indígenas y no-indígenas, de manera identificar las líneas posibles de trabajo del suplemento y las potencialidades del mismo en el contexto de la implementación de una Reforma Educativa que otorgaba particular énfasis al uso oral y escrito del aimara, guaraní y quechua³⁸. Félix Layme, en el caso aimara, y Celestino Choque, en el quechua, con base en sus anteriores experiencias con la publicación de periódicos en aimara y quechua, apoyaron al periódico *Presencia* a organizar y dirigir sus equipos de trabajo.

Cuando el diario *Presencia* dejó de circular, en junio 2001, el suplemento *Kimsa Pacha / Ara Mboapi*, publicado semanalmente en tres lenguas (aimara, guaraní y quechua) impulsado desde la Unidad de Comunicación del Ministerio de Educación y el UNICEF, llenó el vacío que dejó su predecesor y desde entonces ha salido también de manera ininterrumpida por más de tres años. En esta ocasión el suplemento creció significativamente en número de páginas hasta su versión actual de 8 páginas.

A partir del segundo año de su publicación, *Kimsa Pacha / Ara Mboapi* fue adoptado por los CEPO, quienes asumieron su conducción. Desde entonces, el periódico experimentó una reorientación en cuanto a sus contenidos para incorporar también noticias de índole política y otras relacionadas con el avance del movimiento indígena y de la EIB. En sus dos últimos años, los cuatro CEPO, junto al UNICEF y al PINSEIB, hicieron posible la publicación de este periódico, convertido ya en vocero del involucramiento indígena en la EIB. A raíz de ello, se trascendería las tres lenguas iniciales para incluir también noticias e información en algunas otras lenguas amazónicas. El suplemento se edita desde la sede del CEA, en El Alto, bajo la responsabilidad de un equipo multilingüe ad hoc, constituido por profesionales indígenas, quienes no sólo redactan noticias y artículos sino que también editan y diagraman el suplemento, haciendo uso de computadoras y de otros medios electrónicos que han debido aprender a utilizar.

38 Entre otros, en mayo 1999 participaron en esta reunión Amalia Anaya, Xavier Albó, Félix Layme, Ricardo Calla y Luis Enrique López.

En dos ocasiones, una en el 2004 y otra en el 2005, *Kimsa Pacha / Ara Mboapi* rompió con la tradición establecida de ser un periódico monolingüe y se produjo fundamentalmente en castellano. Ello se debió a la amplia difusión que los CEPO quisieron darle a la propuesta educativa que prepararon para el II Congreso Nacional de Educación así como a una propuesta de proyecto de ley de derechos lingüísticos. En algunas ocasiones, el suplemento ha recibido avisos de instituciones diversas que también se difundieron en lengua indígena, hecho que llevó al periódico a incursionar en un género no previsto inicialmente.

Veinte mil ejemplares del suplemento son distribuidos con el diario *La Prensa*, pero el periódico produce un total de treinta mil ejemplares. Desde sus inicios, este sobre-tiraje ha sido distribuido en las comunidades en las que los CEPO llevan a cabo sus acciones de capacitación, así como también entre estudiantes de los 9 institutos normales superiores de EIB de todo el país. En este último caso, el suplemento se ha convertido en material de lectura y de estudio para quienes se forman como maestros de EIB. De este modo, y por su ligazón con los procesos de formación docente, el suplemento gradualmente trasciende su inicial función simbólica. Visto que el equipo de editores y redactores del periódico está también imbuido del espíritu de normalización y tiene experiencia y relación con sus pares que elaboran materiales desde el Ministerio de Educación, *Kimsa Pacha / Ara Mboapi* contribuye también a la normativización y normalización de las lenguas indígenas, aun cuando su perspectiva normativa sea más flexible y menos rígida que la del Ministerio de Educación. Se trata, no obstante, de un ejercicio de aplicación práctica de la escritura alfabética de las lenguas indígenas y de hacer de la escritura en estas lenguas un medio más de comunicación entre la población indígena, sobre todo de aquella que habita en el medio urbano. Este hecho le ha generado críticas tanto de especialistas en lenguas indígenas como de antropólogos, los que observan con preocupación los cambios lingüístico-culturales que podrían generarse a raíz de la difusión de la escritura alfabética en estos idiomas, así como también como resultado de la política de normalización en la que este medio está también inmerso (cf. von Gleich 2004 sobre este punto).

Como se puede observar, la difusión de la escritura alfabética en lenguas indígenas trasciende la publicación de los módulos de aprendizaje del sistema educativo transformado. También las bibliotecas de aula, impulsadas desde el PRE, contienen algunos títulos en aimara, guaraní y quechua que han llegado a todas las escuelas públicas del nivel primario. Tales títulos fueron adquiridos por la Reforma, a través de un concurso público, de instituciones y especialistas que elaboraban litera-

tura infantil en lenguas indígenas, entre las que destacan el CENDA, en el caso quechua, y el Centro Cultural Jayma, en el aimara. Posteriormente, el Ministerio de Educación llevó a cabo concursos de literatura en lenguas indígenas, para enriquecer el acervo de estas bibliotecas, otorgando premios pecuniarios a los ganadores. Los productos del primer concurso de 1997 fueron publicados por la reforma Educativa, mas no así los correspondientes al segundo concurso de 1998.

Otras instituciones y proyectos como UNICEF, el PINSEIB, el PAEBI, así como diversas ONG e instituciones del país, también han dedicado esfuerzos a la producción escrita en lenguas indígenas. El UNICEF apoyó la publicación y difusión de gramáticas y diccionarios infantiles del aimara, del guaraní y del quechua, en formato monolingüe. El PINSEIB ha producido 12 tomos de su serie *Chaski Aru* con facsímiles de la producción escrita en aimara o quechua de docentes y alumnos de los 8 INSEIB que apoya, resultante tanto de los cursos de lectura y producción de textos organizados por el proyecto como también de concursos. El PAEBI, tanto en su etapa inicial –cuando dependía de la SEAEFG– como ahora –que depende del MINEDU– ha dedicado importantes esfuerzos a la producción de materiales escritos en diversas lenguas indígenas de la Amazonía, involucrando a jóvenes y adultos indígenas que forman parte de los cinco centros de producción de textos que funcionan en el Oriente y en la Amazonía. A todos estos materiales se suman los miles de textos escritos producidos por los casi 11.000 maestros aimaras, guaraníes y quechuas que participaron en el Programa de Lectura y Producción de Textos (Capítulo V), los mismos que no han logrado ser publicados todavía. El acervo de materiales escritos inéditos con el que cuentan los INSEIB es igualmente importante e incluye textos diseñados, escritos, ilustrados e incluso diagramados por los propios alumnos y docentes de los INSEIB.

Los CEPO también se han sumado a esta tarea. Ahora se encuentran abocados a la elaboración de materiales de enseñanza de lenguas originarias, a partir de los manuscritos comúnmente utilizados por los docentes de lenguas originarias de los INS. Los técnicos de los consejos aimara y quechua, conjuntamente con los docentes de lengua originaria de los INS, producen textos que serán publicados por los CEPO para su uso en clase (Walter Gutiérrez, comunicación personal, 04.05). En el caso aimara, por ejemplo, se cuenta ya con un manuscrito elaborado por el equipo de docentes de los INS de Huata y Warisata, cuya revisión incluyó el concurso de dos especialistas aimaras. Este mismo consejo está por concluir una primera etapa de recolección de léxico aimara, con vistas a la elaboración de un diccionario digital que cuenta con la asesoría

y concurso del Departamento de Lingüística de la Universidad Carnegie Mellon de los Estados Unidos, gracias al convenio suscrito entre esta institución y el CEA. El año 2004, el CEA publicó un diccionario bilingüe aimara-castellano de 509 páginas y recientemente ha editado una novela en aimara de 269 páginas.³⁹ Estas dos últimas obras son producto de la autoría de Félix Layme (*Ibíd.*). A la producción del CEA se suma una iniciativa reciente del Viceministerio de Cultura que impulsa la traducción al aimara de *El Quijote de la Mancha*. Asimismo, y desde la cantera quechua, Alfredo Quiroz ha concluido una novela en quechua de 150 páginas que espera ver la luz el año 2006.

Adscribiéndonos a la noción amplia de literacidad que nos propone Street (1984), cabe también referirse a lo que von Gleich denomina como *literacidad oculta* (2004), y, es que, en rigor son variadas las ocasiones en las que el texto escrito antecede y condiciona la comunicación oral, sobre todo cuando se trata de emisiones radiales y televisivas. Tal es esta situación que ya en los años ochenta, Fauchois (1988) determinó para el caso ecuatoriano como la unificación escrituraria del quechua ecuatoriano influía también en el habla, como resultado de la utilización que hacían los comunicadores radiales quechuas del dialecto unificado, precisamente por tener como base un texto o guión escrito. Esta literacidad encubierta parece permear sobre todo los programas educativos radiofónicos en aimara, guaraní y quechua que se transmiten en el país, aunque cabe analizar en qué medida influye en ellos la política de normalización adoptada por el Ministerio de Educación. Al respecto, Albó (2001) relata cómo los escritores contratados por el Instituto Nacional de Estadística, para traducir preguntas del censo, se sintieron tentados por reemplazar los castellanismos y regirse por las normas que seguía el Ministerio de Educación, comprendiendo luego que si lo que importaba era la comunicación, no había que intentar reemplazar vocablos como hogar, vivienda o incluso lápiz.

Un ejercicio interesante de comunicación inter y transdialectal tiene lugar en al menos tres países andinos (Bolivia, Ecuador y Perú), a raíz de la organización y difusión del programa “Los queichuas al satélite”

39 Se trata de las obras 2004. *Diccionario bilingüe. Aymara castellano* y 2004. *La Paz: CEA; Kunasa saririkiwa*. La Paz: CEA. El diccionario publicado constituye la tercera edición revisada y ampliada del diccionario de 1991 publicado por *Presencia*, y por la Reforma Educativa en 2996, en su segunda edición. La novela fue escrita en 1998 año en el que ganó el primer premio en la categoría novela del II Concurso Nacional de Literatura Infantil.

que promueve ALER. La sede de elaboración y de difusión del programa cambia semestralmente, hecho que permite que comunicadores de otro dialecto quechua asuman la conducción del programa, pero, como en cada caso, éste incluye entrevistas y comunicación con hablantes de todos los países involucrados, el ejercicio de comunicación transdialectal contribuye a un entendimiento cada vez mayor de los oyentes de “Los queichuas al satélite”. El programa comenzó a prepararse en 1997, inicialmente desde Cochabamba, con la participación de un comunicador hablante de la variante cuzqueña, de otro que hablaba la variante quiteña, y de un tercero que hablaba el quechua de Cochabamba. Como es de entender, varias de las secciones del programa, transmitido a diario, se basaban en preparaciones escritas previas –sea en forma de guión o sólo de pauta para guiar la transmisión, hecho que conlleva a una relación permanente entre escritura y habla. Es más, en diálogo con los responsables del programa, como con los organizadores del mismo, se evidenció que había conciencia sobre la necesidad de algún nivel de normalización del quechua y se buscaba conocer estrategias destinadas a lograrlo, en el camino de una posible estandarización de la lengua.

Otro contexto en el cual oralidad y escritura se complementan en una práctica sociocultural nueva e incipiente es la de los mensajes electrónicos en aimara y quechua que distintos activistas de las lenguas originarias comienzan a producir de manera conciente. En algunos de ellos, el registro escrito está estrechamente vinculado al oral, pero cuando se trata de escritores compenetrados con el espíritu normalizador, el texto escrito se distancia del oral y adquiere una relativa autonomía frente al habla. En el marco del PROEIB Andes, es bastante frecuente que los estudiantes de la maestría en EIB escriban mensajes electrónicos en una lengua indígena a sus compañeros, colegas, docentes e incluso familiares. También parece que entre algunos guaraníes en Bolivia es usual la comunicación epistolar en guaraní entre quienes residen en el campo y quienes han migrado a la ciudad de Santa Cruz (von Gleich 2004). La producción de cartas por neo-escritores guaraníes comenzó en 1992, en el marco de la Campaña de Alfabetización y Guaranización varias veces comentada en este volumen, cuando los recién alfabetizados comunicaban, desde sus comunidades de residencia, sus experiencias a los miembros del equipo técnico que trabajaba en Camiri. Tal fue el flujo de estas comunicaciones escritas que la APG decidió publicar una selección de estas cartas para que sirvieran de material de refuerzo de la propia alfabetización en guaraní (cf. APG 1992). Los guaraníes que integraban el equipo técnico echaron mano de una noción cultural propia como título del compendio en cuestión: Tamaraeme.

Tamaraeme es un saludo guaraní difícil de traducir al castellano. Es un deseo de bienestar pleno enviado a través de una tercera persona. Ahora que escribimos también en guaraní, pueden enviarme *tamaraeme* también a través del papel. (Guido Chumira, 1992)⁴⁰

Las cartas contenían mensajes diversos, desde las que buscaban simplemente enviar saludos, plantear reclamos, reivindicar derechos o exteriorizar el sentimiento que les producía poder leer y escribir.

Saludos a todos. Ya sabemos leer y escribir un poco en guaraní. Eso les puedo contar a todos. Ahora anotaré mi nombre para que sepan que yo Martina Curinda ya sé escribir mi nombre. Martina Curinda, 1992.

Participación comunitaria

Con la Reforma Educativa se instituyó en Bolivia la participación directa de los padres y madres de familia y de otros miembros de la comunidad en la toma de decisiones sobre la gestión y el quehacer educativos. Como se ha señalado (cf. Capítulo IV), esto ocurrió a través de las disposiciones relativas a la participación popular que establecían los principios y procedimientos según las cuales los padres, madres y otros miembros de la comunidad intervendrían en la planificación, la gestión y el control social de las actividades educativas y administrativas.

Un antecedente de todo ello fueron las acciones de participación promovidas desde el PEIB. Pero la brecha abierta por el PEIB se agrandó con la llegada de la Reforma Educativa, habida cuenta que el país en su conjunto ingresaba a una nueva etapa en la que la participación y el control social se comenzaban a practicar en distintas esferas de la vida social, y con mayor fuerza en los niveles locales, a través de lo establecido por la Ley de Participación Popular. De esa forma, lo que en el PEIB comenzó como estrategia de interacción y comunicación social para compartir los fines y objetivos de la EIB en un contexto que se sabía era parcialmente renuente a la incorporación de las lenguas indígenas a la escuela, gradualmente se fue convirtiendo en un verdadero boquerón de democracia que transformaría para siempre el carácter de las escuelas, fundamentalmente, rurales.

Al respecto Cesario Segundo, *Mburuvicha* de Ivamirapinta, Provincia de Cordillera, recordando lo que ocurrió en la etapa pionera del PEIB, destaca el carácter del cambio.

40 Estos dos testimonios han sido tomados de *Tamaraeme*, publicación de la Asamblea del Pueblo Guaraní de 1992, realizada con apoyo del UNICEF

Antes no participaban los padres de familia; ahora, con la EIB, ya hay participación de alumnos, profesor y padres de familia. Antes los profesores cuando había problemas nomás nos llamaban a los *Mburuwichas*, a la Junta para solucionar problemas, ellos mandaba y hacían todo (En Mandepora, 2001:55).

Y es que, antes del PEIB, los maestros imponían su autoridad frente a la comunidad y a los padres de familia. Con el PEIB, por primera vez, los padres y madres de familia empezaron a preocuparse por el quehacer educativo y a participar en el funcionamiento de la escuela, controlando y garantizando la presencia de los maestros y maestras en la escuela. De esta forma y a partir del descubrimiento de que, por ocurrir todo en su lengua, podían entender lo que pasaba en la escuela y por qué y para qué determinadas cosas tenían lugar, ellos empezaron a opinar sobre la educación de sus hijos.

Hoy, en la mayoría de las comunidades rurales, los padres de familia están organizados a través de las juntas escolares y en mayor o menor grado participan en la gestión de la escuela. Los padres y madres velan por el buen funcionamiento de la escuela, llegando incluso a controlar el calendario escolar y la asistencia de los docentes en un contexto en el cual era frecuente el incumplimiento de los 200 días de clase previstos por las disposiciones nacionales. Gracias a esta intervención va quedando atrás el hábito que marcaba la zona rural en la cual los maestros, por lo general, viajaban los lunes y los viernes durante gran parte de la jornada escolar y en verdad las clases se desarrollaban con normalidad sólo entre martes y jueves. Además, al final de la gestión escolar, hoy los padres y comuneros evalúan el desempeño de los docentes y toman decisiones sobre la continuidad o no de los mismos.

Pero así como controlan la actuación de los docentes, también se preocupan por la asistencia de los educandos y por su alimentación. Cuando los niños no asisten dialogan con sus padres.

La junta escolar controla la asistencia de los maestros y realizan actividades en arreglos de la infraestructura escolar, organizan eventos sociales. (Amalia Franco, madre, 2003)

Hacemos reuniones con la comunidad para informarles sobre el avance de los niños en la escuela. Recomendamos que los padres manden a sus hijos a la escuela. (Esperanza Caguay, Presidenta de la Junta Escolar, 2003).

En algunos casos busca y coordina en la necesidad de ítemes, observa las irregularidades dentro de la unidad educativa e informa a la comunidad y

principalmente se ocupa de los cambios del personal docente. (Jesús Leoncio, padre, 2003)

No obstante poco es aún lo que se ha logrado avanzar en cuanto al quehacer pedagógico:

La participación comunitaria en cuanto al componente pedagógico es muy limitada y condicionada, muchas veces por los propios maestros. La labor del padre de familia como responsable de la junta escolar se restringe simplemente al control del maestro en cuanto a su asistencia, sin intervenir en otros procesos de la gestión educativa. (Soto, 2001:70)

Solamente en algunos casos se recogieron opiniones respecto a que las juntas escolares “se ocupan de los cambios del personal docente”, “tienen poder de decisión”, “participan en la elaboración del diseño curricular” y “elaboración de proyectos educativos”. Esto ha hecho que la capacitación que ofrecen tanto los CEPO como algunas otras ONG a los padres y madres de familia y, sobre todo, a las juntas escolares incida fundamentalmente en la necesidad de su involucramiento en las decisiones curriculares, particularmente dado que la legislación vigente considera la necesidad de complementar el currículo de cobertura nacional –el tronco común– a través de las ramas diversificadas del mismo, destinadas a recuperar el conocimiento local. El Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) pone particular atención a este aspecto (cf. Garcés y Guzmán 2003).

La importancia de aspectos como éstos fue puesta en evidencia en algunas de las entrevistas realizadas:

Hay que incentivar la mayor participación de la comunidad en los procesos educativos, apoyando el rescate de la cultura y tradiciones, por ejemplo, que los ancianos participen, ya que ellos son conocedores de la historia. (Padre de familia, aimara, 2003)

Sería conveniente capacitarse y juntamente con las autoridades educativas de la comunidad, la junta escolar y las autoridades naturales, que se compenetren más que todo sobre esas leyes, y así de esa manera ellos puedan comprender y colaborar con todos los profesores y así junto todos podamos sacar adelante la educación. (En Soto, 2001:118)

Lo cierto es que los CEPO no se dan a basto para capacitar a todos los padres y madres de familia de las casi tres mil comunidades rurales en las que se aplica la EIB. Tampoco lo logran las ONG, por la naturaleza focalizada de su acción, y desde el Estado mismo es poco también lo

que se ha hecho. Una de las ONG que más ha contribuido a este esfuerzo ha sido CENDA, la cual en el municipio rural de Morochata, en Cochabamba, y en zonas urbano-marginales de la ciudad de Cochabamba, con apoyo de la *Japan International Cooperation Agency* (JICA) y en convenio con el Ministerio de Educación, capacitó a miembros de las juntas escolares, base sobre la cual elaboraron materiales de capacitación en quechua y en castellano, factibles de ser difundidos en toda el área quechua hablantes del país. Todos estos materiales apoyan la apropiación y el conocimiento de los derechos que la nueva legislación otorga a padres, madres de familia y miembros de la comunidad en general.

Los CEPO también han desarrollado materiales diversos para la capacitación de juntas escolares, de núcleo y distritales (cf. p.ej. CEA 2001, 2003, Espinoza 2003, Gutiérrez 2003b), y cuentan con equipos de facilitadores que llevan a cabo esa tarea, aunque con las limitaciones señaladas. Para apoyarlos, entre los años 2002 y 2004, el Proyecto Tantanakuy orientó la sistematización de los materiales de capacitación que habían producido los CEPO y con la participación de los facilitadores y directivos elaboró cuatro juegos de materiales: uno por CEPO. Estos materiales consisten de: (i) un conjunto de fichas sobre temas diversos que hacen a distintos aspectos de la vida comunitaria indígena y que persiguen el propósito de motivar la discusión de padres y madres de familia y de otros miembros de la comunidad en reuniones grupales, (ii) un conjunto de láminas organizadas en rotafolios, también sobre temas variados y (iii) un video en el que se destaca la importancia de la EIB. Estos nuevos materiales completan la oferta de formación de juntas escolares, añadiendo a la preparación en el conocimiento de las disposiciones legales la motivación en aspectos como la salud, el medio ambiente, el conocimiento de hierbas medicinales, y la organización social, entre otros, que podrían conllevar a la recuperación del conocimiento local y, de esta forma, contribuir a la configuración de las ramas diversificadas del currículo escolar.

Sin duda, la participación de los padres de familia en el quehacer educativo adquiere un valor considerable con la Reforma Educativa. Así lo consideran algunos dirigentes: “sino fuera por la Reforma Educativa y la participación popular, los pueblos indígenas no tuvieran palabra, no tuvieran voz. De manera general, ha abierto espacios de participación, eso ha sido un éxito de la Reforma” (Guido Chumiray, dirigente guaraní, 2003). Lo que se inició con el PEIB se profundizó con la Reforma Educativa, logrando que la escuela se abra a la comunidad, en un contexto en el cual ésta se había mantenido prácticamente al margen del quehacer comunitario.

Por su parte, la participación popular en la gestión educativa implica también el desarrollo de la interculturalidad porque se constituye en un espacio que genera diálogo, comunicación y reconocimiento de las diferencias sociales y culturales. Y es que, para llegar a consenso y para ponerse de acuerdo y tomar decisiones, los miembros de las juntas y de las comunidades en general tienen que sobreponerse a las diferencias y construir propuestas comunes. Pero, así como los padres de familia pueden llegar a ponerse de acuerdo cuando asumen las prerrogativas que les otorga la ley, ese mismo hecho genera contradicciones con los docentes y las autoridades educativas, que se ven afectados en tanto padres y comunidades intervienen en tareas que consideraban de su exclusiva competencia. Si bien las contradicciones fueron mayores en las ciudades, y en todas las escuelas urbanas en general, también en algunas regiones los maestros rurales manifestaron su disconformidad con las nuevas medidas, sobre todo cuando detrás de las juntas escolares había organizaciones indígenas sólidas que las respaldaban. Y es que en rigor y tal vez por primera vez desde que fueron creadas en las comunidades rurales, los comuneros comenzaron a disputar el poder que antes ostentaban los docentes sobre las escuelas y su funcionamiento. Tal como la propuesta indígena lo manifiesta:

Las Juntas Escolares, Nucleares y Distritales tienen fuerte resistencia de las organizaciones del magisterio, porque ven en ellos un peligro que resta el poder tradicionalmente ejercido por el magisterio en la gestión educativa.

En muchos casos, los miembros de las Juntas Escolares fueron relegados a un plano marginal por falta de conocimiento a profundidad de sus funciones en la planificación, ejecución y evaluación de la gestión educativa [...] Por ejemplo, hay miembros de las Juntas que tienen miedo de hablar o cuestionar, a veces los directores no escuchan a las Juntas y deciden solos, incluso algunas autoridades educativas utilizan indebidamente los sellos y libros de acta de las Juntas de Núcleo y de Distrito. Así la Junta figura aprobando con su sello cosas que no conoce. (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004:23-24)

No obstante, gradualmente, docentes y comunidades parecen ir encontrando cierto equilibrio. Los primeros se van acostumbrando a que los padres, aun muchas veces analfabetos, pueden y deben opinar sobre la educación de sus hijos e hijas; las comunidades trascienden gradualmente la exclusiva preocupación sobre el control social sobre la gestión de la escuela. De esta confluencia y de la divergencia de visiones e intereses de partida puede con el tiempo llegar a construirse un tipo de

gestión educativa que sea también intercultural. Uno de los escenarios en los cuales ello parece estar ocurriendo en la región de Raqaypampa, del Valle Alto de Cochabamba, es el relacionado con la redefinición del calendario escolar, proceso en el que se busca mayor congruencia entre el calendario que rige el funcionamiento de la escuela y el establecido en las comunidades de zona para las actividades productivas y rituales.

La interculturalidad tendría que reivindicar la condición indígena con el fin de que sus visiones, saberes y conocimientos puedan influir en las formas de gestión de la educación. [...] Las organizaciones indígenas, llamadas a participar en la toma de decisiones para la definición de implementación del calendario escolar regionalizado, asumen otras atribuciones, tales como 'decidió salidas de los profesores' y controlar su asistencia y el avance curricular. Todos estos intentos de participación de las organizaciones indígenas en la gestión educativa han creado un clima de tensiones y disputas de poder, entre los CCE, los profesores y las autoridades educativas. (Arratia, 2001:141)

Un hecho importante para establecer relaciones más estables entre padres y docentes tiene que ver con la incorporación de las lenguas indígenas en el proceso educativo y el uso que hace de ellas la mayoría de los docentes. Gracias a ello, las autoridades comunales, los padres y sobre todo las madres pueden con mayor facilidad acercarse a los docentes para informarse sobre el aprendizaje de sus hijos:

Los profesores hablan nuestro idioma, hacen conocer a los padres de familia algunos resultados negativos y positivos del aprendizaje de los niños. (Dionicia Abrigues, madre, 2003)

Como se explicó en el capítulo IV, los CEPO, por su carácter trans-territorial, trascienden los linderos de los departamentos y por ello se diferencian de los consejos departamentales de educación y tienen cobertura sea regional o nacional. Su mandato es velar por el adecuado cumplimiento de las políticas educativas relacionadas con la EIB y la formación docente para este campo, así como también intervenir en la formulación de las mismas. Si bien desde que la Ley 1565 de 1994 y el decreto reglamentario respectivo de 1995 sancionaron su creación comenzaron a surgir iniciativas propias de organización de estos consejos, fue sólo a fines de 1997 y principios de 1998 que el Ministerio de Educación dio curso a la tramitación del reconocimiento presidencial respectivo que las disposiciones vigentes exigían.

El 13 de diciembre de 1997 marca un hito en la historia de la educación de los pueblos originarios. En la ciudad de La Paz y con la presen-

cia de organizaciones nacionales como la CSUTCB, Federaciones Departamentales de Trabajadores Campesinos de La Paz y Oruro, la Federación Nacional de Mujeres Campesinas Bartolina Sisa, la Central Obrera Boliviana y la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), entre otras; el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes por parte del gobierno central, y la asistencia de organismos internacionales como UNICEF y la GTZ, nace a la luz pública la primera organización indígena educativa: el Consejo Educativo Aymara (CEA 2003: 90-91).

En 1998 (27/05), mediante RS el Estado reconoce al Mboarakua Guasu como CEPO, a pesar de haber nacido en 1995 y funcionando desde entonces bajo el mandato de la APG, su organización matriz (APG y CIPCA 1998:7).

Desde su instalación, los CEPO experimentaron diversos problemas para cumplir con lo previsto en la Ley que los creó, pues carecían de los recursos financieros requeridos para formar y capacitar las juntas escolares y distritales. Durante sus primeros tres años de funcionamiento, los CEPO debieron establecer alianzas con otras instituciones y proyectos, de manera de poder al menos desarrollar algunas de las tareas a su cargo. Así, el Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG) o Mboarakua Guasu continuó con las tareas específicas que los capitanes y otras autoridades guaraníes le habían encomendado (cf. APG y CIPCA 1998), y trabajó sobre todo en el ámbito local, sin lograr mayor influencia en el plano de las políticas nacionales. Por su parte, el Consejo Educativo Aymara (CEA) y el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) concentraron su quehacer en dos ámbitos específicos: la formación docente y la conformación y capacitación de juntas escolares; y, para lograrlo, debieron trabajar conjuntamente con el PINSEIB, para el caso de la formación docente, y con UNICEF y Plan internacional, en lo tocante al trabajo con las juntas escolares. Pero, en cada una de estas situaciones los CEPO aimara y quechua debieron restringir su acción a los contextos y comunidades específicas en los cuales estas instituciones y proyectos trabajaban. Lo propio le ocurrió al Consejo Educativo Multiétnico Amazónico, que debió dedicarse a apoyar la implementación del Programa Amazónico de EIB, que apoyaba DANIDA, sólo en los pueblos y comunidades priorizados por este programa.

La falta de previsión en la Ley 1565 y en el reglamento de participación popular respecto al financiamiento de las actividades de los CEPO, no dejó a los CEPO otra salida que el establecimiento de alianzas específicas que les permitiera avanzar. Sin embargo, fue poco lo que pudieron hacer en materia de política educativa. Si desde el Ministerio hubo poco interés por permitirles participar en aspectos como el diseño curricular

o la elaboración de materiales educativa, es igualmente cierto que los CEPO no dispusieron ni de los recursos ni del tiempo necesario para poder participar en la definición de políticas. Así, por ejemplo, en el I Congreso Pedagógico Guaraní, llevado a cabo en noviembre de 1998, se reclamaba al CEPOG que se convierta en “una instancia técnica y política que haga convenios con ONG y el Estado” así como tener “relación directa y coordinación con el Ministerio y el Vice Ministerio de Educación”, exigiéndole también “mayor efectividad de coordinación [...] con los Responsables Departamentales de Educación, Directores Distritales, de Núcleo, Asesores Pedagógicos y profesores” (APG y CIPCA 1998: 66). No sería sino hasta el año 2000 que los consejos cambiarían su *modus operandi*, a raíz de la definición de un Plan Estratégico Global común que los llevaría a trabajar juntos y coordinadamente por un primer quinquenio (2001-2005).

De los cuatro consejos inicialmente constituidos, el CEA, si bien con mayor dedicación en los departamentos de La Paz y Oruro, debería también prestar atención a las zonas y barrios aimara hablantes de los departamentos y ciudades de Cochabamba, Potosí e incluso de Santa Cruz y de otros lugares de tierras bajas en los que hoy se registra presencia de población aimara hablante. Parecido es también el caso del CENAQ, que aunque focaliza sus actividades en comunidades de Cochabamba, Chuquisaca y Potosí, debería además atender comunidades y pueblos del Norte de La Paz, de algunas áreas de Tarija y de tierras bajas y en la práctica de zonas periféricas de la mayoría de ciudades del país. Los otros dos consejos, en cambio, tienen influencia sobre áreas más circunscritas: sea sólo sobre las cerca de 300 comunidades de las cinco provincias que comprenden el territorio guaraní –el CEPOG o Mboarakua Guasu– o sobre los territorios de los otros 32 pueblos del Oriente, Chaco y Amazonía –el CEAM–. Pero, como se puede colegir, en todos los casos, se trata de territorios sumamente amplios que, por ejemplo, en el caso del CEA comprendería, si se tratase sólo de atender a las comunidades rurales con mayor presencia indígena, de 85 distritos educativos. La acción directa de este consejo llega sólo a cerca de 50 municipios, aunque atienden también pedidos puntuales de muchos otros más (Lucio Torrejón, comunicación personal 3.2005).

Por ello, y como se ha señalado, ninguno de estos consejos ha logrado aún abarcar todas las comunidades a las que debería dirigir su atención, siendo el guaraní el que más cerca está de cumplir su cometido. Por su parte, desde el Ministerio de Educación es poco también lo hecho al respecto, además de promover la conformación de estos cuatro consejos, de las juntas escolares, de núcleo y de distrito, así como de los

consejos departamentales, por la escasa oferta gubernamental de capacitación a miembros de juntas. Insuficiente ha sido también la difusión de la legislación vigente y muchos padres y madres de familia desconocen sus derechos en cuanto a participar en la toma de decisiones sobre la escuela y su funcionamiento. Irónicamente, la inicial reacción contraria de los gremios docentes contribuyó a que la participación popular se difundiese, pero resta aún mucho por hacer en este campo, sobre todo a nivel de las comunidades mismas para superar aquellas etapas de las juntas de auxilio escolar, creadas en el espíritu del Código de 1955 y que no significaron otra cosa que la organización de padres y madres para que se ocuparan, sobre todo, del bienestar de los maestros rurales en las comunidades en las que trabajaban.

Donde más se ha podido avanzar en los primeros diez años de instituida la participación popular es en el plano de las políticas nacionales, gracias al crecimiento paulatino de los CEPO y a la consolidación de las tareas por ellos emprendidas. Como se señaló en el capítulo V, sobre todo los consejos aimara y quechua encontraron en el PINSEIB el resquicio que les permitiría ingresar a un ámbito estratégico de la política y acción educativa nacional: la formación docente. Desde su inicio en el tercer trimestre de 1997, este proyecto convocó a estos dos entonces incipientes consejos, en tanto uno de sus resultados estaba directamente relacionado con el quehacer de los CEPO. Con el PINSEIB, los CEPO llegaron a los cuatro INS-EIB que entonces conformaban el mencionado proyecto y también a la dependencia ministerial responsable de la formación docente. A estas acciones iniciales las seguirían otras como la conformación de los consejos interinstitucionales formados en cada INSEIB y en los que los CEPO comenzaron a jugar un rol fundamental, la intervención inicial en calidad de observadores en la selección de docentes de los INSEIB; pero, de esa inicial condición de observadores, han pasado hoy a intervenir con voz propia como miembros de los tribunales de selección de docentes y directivos de todos los INS.EIB así como también en la administración de las pruebas de lenguas originarias a los estudiantes que postulan a estos institutos. En unos y otros procesos de selección, los CEPO insisten en “el conocimiento de la lengua originaria [correspondiente], aun cuando sea sólo en el plano de la oralidad, y siempre en el compromiso con la EIB y con las propuestas indígenas en general” (Lucio Torrejón, comunicación personal, 03.2005). Más podría haberse avanzado pero no ha habido el mismo nivel de apertura en otras dependencias del Ministerio de Educación ni tampoco en otras acciones desplegadas en el marco de la Reforma.

Sin embargo esos resquicios iniciales se han ido abriendo gradualmente, por una parte, por la paciente y dedicada labor de los propios consejos, y en particular del aimara que aprovecha la ventaja comparativa que le permite el hecho de estar ubicado en El Alto de La Paz, a pocos kilómetros del Ministerio de Educación y de otras instancias de gobierno; y, por otra parte, como resultado del debilitamiento del Estado y de la necesidad de encontrar nuevas formas de gestión que aseguren niveles mínimos de gobernabilidad. Hoy los cuatro consejos participan activamente en las tareas ya señaladas y también en la selección de directores distritales y departamentales y gradualmente su influencia en la toma de decisiones en el sector se incrementa. Su voz es escuchada y tomada en cuenta en la toma de decisiones y ellos constituyen interlocutores válidos en materia educativa tanto en el plano departamental como en el nacional, aun cuando algunos funcionarios gubernamentales se resistan a aceptar este hecho. Muestra de ello es el papel descollante que les ha tocado a los CEPO cumplir en la conformación del Consejo Nacional de Educación y en la preparación del II Congreso Nacional de Educación. En el primer caso los CEPO han llegado a conformar el Bloque Indígena⁴¹, logrando en un período de casi dos años unir a todas las organizaciones indígenas nacionales alrededor de una sola propuesta educativa indígena de consenso. Los CEPO, además de integrar el CONED, forman parte de su directorio, dirigen la comisión de interculturalidad y bilingüismo, y su representante integra el triunvirato que compone su comisión técnica, y, desde esa instancia, los CEPO participan activamente en la toma de decisiones sobre política educativa, trascendiendo el resquicio que les abrió la Ley 1565. En el segundo caso y desde que el CONED y el Ministerio de Educación anunciaron su decisión de llevar a cabo el II Congreso Nacional de Educación, los CEPO se organizaron para participar en este evento, llegando incluso a convocar a un Congreso Nacional Indígena de Educación que tuvo lugar en Santa Cruz de la Sierra en noviembre del 2003 y colocando delegados en todas las actividades y eventos preparativos del Congreso.

41 El Bloque Indígena, además de los cuatro CEPO, incluye a las siguientes organizaciones: Consejo Nacional de Marcas y Ayllus del Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), CIDOB (hoy Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia y ex Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonía), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB) y Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia 'Bartolina Sisa' (FNMCB-BS).

Además de representantes de todas las organizaciones indígenas existentes en Bolivia y de estos cuatro consejos, también intervinieron los directivos de otros tres consejos recientemente formados: el chiquitano, el guarayo y el moxeño. Estos tres nuevos consejos constituidos en el año 2004 y reconocidos oficialmente el año 2005 se han añadido a los cuatro anteriores y desde su conformación participan activamente en la toma de decisiones y, como se señaló en el Capítulo V, han intervenido también en la propuesta de los nuevos centros de formación docente que se organizan para dar respuesta a las necesidades apremiantes de nuevos y mejores docentes para la EIB en sus regiones.⁴² Desde esa preocupación a ellos también les cupo participar activamente en la discusión de las propuestas educativas indígenas para el II Congreso Nacional de Educación.

El punto culminante de estas preparaciones y consultas fue la elaboración de la propuesta educativa “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural” de noviembre 2004 que debió haber sido discutida en el II Congreso que no logró llevarse a cabo en marzo 2005. Esta propuesta, más conocida como la *propuesta indígena* ofrece una mirada fresca de la educación nacional y, sin recusar totalmente la Reforma Educativa –como sí lo hacen hoy otros sectores, realiza un análisis objetivo de sus avances, limitantes y también errores, para, sobre esa base, presentar una nueva agenda educativa nacional para el período 2005-2015. Esta propuesta reivindica aquellos dos pilares que los indígenas le plantearon a Bolivia en 1991: educación intercultural bilingüe y participación popular, reiterando que, si la Reforma las incluyó, se trata de reclamos históricos por los que el movimiento indígena luchó y sobre los cuales reclama su autoría. Pero tal vez lo más novedoso de su propuesta es que, superando lo planteado en 1991, hoy hacen propuestas que van desde el nivel de educación inicial hasta la educación universitaria, y se dirigen tanto a la población indígena como a la población nacional en su conjunto. Es decir, la propuesta de una educación indígena originaria es para Bolivia toda y no sólo para sus áreas rurales y territorios indígenas. Es por esta razón, y por partir de una adecuada lectura de la condición actual del país post Octubre 2003, que su propuesta ha sido calificada como de ruptura con la condición colonial y con la consecuente subordinación de lo indígena a lo mestizo-occidentalizante que ha primado en el país (cf. Huanca 2005). En rigor, lo que los indígenas reclaman es un

42 Al cierre de esta edición, la comunidad uru-chipaya viene organizándose para constituir su propio consejo educativo.

diálogo de saberes, pero sobre la base de la relocalización del conocimiento subalterno y a partir de la búsqueda de mejores equilibrios entre lo propio y lo ajeno, y, al hacerlo, colocan la discusión sobre el colonialismo también y sobre todo en el plano epistemológico en tanto cuestionan la propia ontología del conocimiento escolar y académico en general.

El documento [...] se localiza en la resistencia a la hegemonía del conocimiento resultante de casi todas las unidades educativas, las normales y las universidades públicas y privadas. Mientras la normalización epistémica continúa reproduciendo la dependencia colonial del conocimiento, el sector indígena plantea una subversión epistemológica aplicada a *todo el sistema educativo*. Esta subversión está asentada en la interculturalidad y el bilingüismo, cuyo planteamiento sugiere no entender este concepto desde la perspectiva liberal que inscribe sus sentidos en el arco lineal de la temporalidad moderna, sólo con sus virtudes positivas, sus relatos universalizantes y sin visualizar los múltiples conflictos estructurales de larga temporalidad. [...] Resistir a la subalternidad del conocimiento, sin embargo, no implica negar la importancia del conocimiento occidental o de las lenguas extranjeras, más bien implica una relación de diálogo teórico desde la interculturalidad, y la construcción institucionalizada de marcos conceptuales y categorías de pensamiento desde el propio fondo histórico. (Nuestro énfasis, *Ibíd.*:4)

Recientemente los CEPO intervienen en discusiones que, en rigor, trascienden la esfera actual de aplicación de la EIB. Así, por ejemplo, por invitación del Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón, representantes de tres de los cuatro consejos participaron en una sesión especial de la autoridad máxima de esta universidad en la que se discutió abiertamente sobre las demandas y expectativas de la dirigencia indígena, con respecto a la educación universitaria, y analizándose estrategias para avanzar en el camino de la interculturalización de esta institución, de manera de responder a las inquietudes actualmente existentes respecto de la educación universitaria. También, en coordinación con la bancada indígena del Congreso Nacional, los Consejos convocaron a una amplia reunión de consulta sobre derechos lingüísticos. En este cónclave realizado en el Aula Magna de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón participaron cerca de 200 delegados de las distintas organizaciones indígenas reunidas en el Bloque Indígena. Durante dos días, estos representantes indígenas de los distintos pueblos indígenas que habitan en Bolivia analizaron una iniciativa de proyecto de “Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas”. De este modo, las organizaciones indígenas originarias del país se convirtieron “en autores directos del [...] do-

cumento" (*Kimsa Pacha*, La Prensa, 14.04.05), entendido por ellos como necesario para fortalecer el desarrollo de la EIB (*Ibíd.*).

Aunque la principal preocupación de los CEPO se dirige hacia el plano de las políticas educativas, dada la multiplicidad de necesidades, a ellos les toca intervenir también en distintos aspectos de la aplicación u operación de la EIB. Así, por ejemplo, ellos difunden la EIB y sus avances tanto por medio oral como escrito, a través de mecanismos diversos. En este ámbito los cuatro consejos publican desde el suplemento semanal *Kimsa Pacha / Ara Mboapi*, que se difunde con el periódico *La Prensa*. A través de este suplemento se difunden nociones e informaciones diversas relativas a la EIB, así como también los avances de los CEPO. Por su parte, el CEA decidió abrir una estación radial –Radio *Pacha Qamasa*– la que, gradualmente, se viene constituyendo en una importante poderosa herramienta de difusión de la cultura aimara y de la EIB. Además de la importancia de la difusión y la comunicación social, los cuatro consejos trabajan en talleres, jornadas y sesiones de trabajo en las mismas comunidades, difundiendo los objetivos, instrumentos y contenidos de la EIB, a la vez que se recogen sus demandas y expectativas y se los prepara para ejercer los derechos que, en materia de participación social la legislación hoy les reconoce.

En la formación de recursos humanos, los CEPO también cuentan con dos nuevos mecanismos: los institutos de lenguas y cultura indígena y la escuela de líderes en gestión educativa. El primero de ellos es resultado de la negociación entre los consejos y el Ministerio de Educación y tiene como fin la preparación de profesionales habilitados para atender los nuevos requerimientos que, en materia de lengua y cultura indígena, surgen como resultado de la propia aplicación de la EIB en el país. A inicios del año 2005, los CEPO habían puesto a disposición del Ministerio de Educación sus respectivas propuestas curriculares, de manera de someterlas a los procedimientos usuales de discusión y análisis técnico, con vistas a su aprobación oficial. Por su parte, la escuela de líderes constituye una instancia de formación de liderazgos indígenas para intervenir en el quehacer educativo, dentro de los márgenes que la legislación nacional les reconoce y de cierto modo se trata de la formación de nuevos cuadros indígenas que puedan retroalimentar los directorios de los consejos educativos y de consolidar la participación social, como parte integral de la propuesta educativa boliviana⁴³.

43 En abril 2005, esta escuela comenzó a implementarse a través de un programa de formación ad-hoc organizado por el PROEIB Andes, de carácter semipresencial, que pone el acento en aspectos referidos a territorialidad, interculturalidad y gestión educativa.

Lo avanzado en materia de participación popular en la EIB boliviana ha sido posible, en gran medida, por el propio tesón y convicción de los involucrados y por el apoyo que han recibido de la cooperación internacional para llevar a cabo su cometido.⁴⁴ El Estado boliviano no ha resuelto aún la cuestión del sostenimiento de la participación social en la educación, hecho que compromete el futuro de tan importante componente educativo. Si bien la legislación nacional reconoce la necesidad de la participación popular y la propugna, no especifica de qué forma esta participación puede sustentarse económicamente. Uno de los avances logrados en este sentido, por acción de los propios CEPO, es la suscripción de convenios de co-financiamiento de algunas actividades, así como de realización de acciones conjuntas con las administraciones municipales de algunos distritos educativos. Visto que los municipios cuentan con recursos provenientes de la participación popular para inversiones en el sector educación, estos son acuerdos que podrían consolidarse, e institucionalizarse, en la medida que los CEPO cobran mayor reconocimiento social y ganan experiencia como agentes de capacitación de juntas escolares y, de cierto modo, también de docentes en aspectos de lengua y cultura indígena.⁴⁵

Siendo que los CEPO constituyen órganos necesarios para sostener un modelo educativo relevante y pertinente, y que la participación de los padres y madres de familia y de otros miembros de la comunidad contribuye también al ejercicio de la democracia, el Estado boliviano debería buscar formas para asegurar el sostenimiento financiero de los CEPO, del mismo modo que sostiene el funcionamiento de otras instituciones que el funcionamiento de la democracia requiere, como es el caso del Defensor del Pueblo y/o de los Comités de Vigilancia en los municipios. De la misma manera habría que imaginar mecanismos adecuados que aseguren la continuidad del trabajo de los CEPO, dado el papel fundamental que cumplen para el avance de la EIB en Bolivia.

44 Desde el año 2001, se cuenta con un Fondo Común o *Basket Fund* de apoyo al plan integral de trabajo para el período 2001-2005 elaborado por los cuatro consejos que iniciaron esta labor en Bolivia. En este fondo participan las cooperaciones de los gobiernos de Holanda, Suecia, Alemania y, en sus primeros dos años, también lo hizo la de Finlandia.

45 En este marco, por ejemplo, el CEA ha suscrito un convenio con la alcaldía de la ciudad de La Paz y el año 2004 realizó jornadas de análisis y reflexión sobre cultura y lengua aimara, y también sobre EIB, con 400 jóvenes que concluían la secundaria en una de las sub-alcaldías de esta ciudad y con muchos de sus padres.

Pese a los innegables avances en materia de participación popular y en el propio trabajo de los CEPO, ellos consideran que las relaciones de estos órganos de participación social con las instancias del Estado son aún débiles y resienten que su carácter sea sólo consultivo, como lo prescribe la legislación educativa aún vigente (cf. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros, 2004:25). Por ello, desde su nueva propuesta educativa piden “una real participación, con poder de decisión en la formulación de políticas educativas y en la gestión de todo el Sistema de Educación Plurinacional” (*Ibíd.*:52), para lo cual plantean extender el control que ejercen “desde las unidades educativas hasta el Ministerio de Educación, y no sólo aplicarse para el maestro” (*Ibíd.*:53).

En ese contexto, la mayoría de dirigentes reconoce como ganancia y avance la generalización y el reconocimiento estatal de la EIB con la Reforma Educativa porque a través de ello el Estado asumió la responsabilidad de desarrollar la EIB y “a las malas o a las buenas, las autoridades oficiales, por presión de nuestras organizaciones matrices, aceptaron la EIB y nos permitieron avanzar desde la oficialidad” (Lucio Torrejón, comunicación personal, 03.2005). Gradualmente, la implementación de la EIB en Bolivia se viene convirtiendo en una obligación compartida por el Estado y por los mismos destinatarios y sus representantes. En ese contexto surgieron y se van consolidando organizaciones que se encargan de velar porque el mandato de los destinatarios de EIB se cumplan. No otra cosa son los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas.

Existe la necesidad de priorizar las acciones a favor del uso antes que en la sujeción a reglas, pues en última instancia la eficacia de éstas dependerá de aquél y no al revés. De ahí que [...] las propuestas de normalización deben ser entendidas como pautas ideales de corrección que sólo el uso podrá sancionar, ya sea convalidándolas o rechazándolas, pero de ninguna manera como recetarios que invaliden o descalifiquen las formas que se apartan de ellas. La tolerancia y la comprensión de los usos dialectales garantizará a la larga un encauce hacia el empleo de formas cada vez más consensuadas [...], haciendo más tangible aquello de la unidad en la diversidad. (Rodolfo Cerrón Palomino, 1988:251)

Queremos una nueva generación que no sea discriminada y humillada, que se pueda comunicar su lengua en cualquier parte del país y que se enseñe el guaraní en todas las escuelas de nuestro territorio y también castellano para mejorar la comunicación intercultural. Nuestro sueño es que en ese futuro estén (los niños) plenamente insertados en la sociedad con todos los derechos y deberes de un ciudadano, con las mismas oportunidades y condiciones que el resto de los bolivianos integrados a la vida política y social de la nación. (Silvio Aramayo, 1992. En APG 1998: 7)

CAPÍTULO VII

¿Dónde está ahora la EIB boliviana?

Apreciaciones comparativas a manera de conclusiones¹

Ahí todo el maestro decía y los niños hacían lo que nosotros les decíamos, era más o menos que los niños adquirían un aprendizaje mecánico, reproductivo. En cambio con la Reforma, cuando se ha introducido la Reforma Educativa, ya los niños, donde el maestro es solamente un guía, una ayuda, y entonces los niños ya participan, de acuerdo a sus necesidades de ellos. Entonces, en esos momentos donde necesita el niño, se los debe de ayudar. Entonces ellos mismos van formándose. [...] Hay ya más creatividad en ellos mismos.
(Docente del primer ciclo de Yura, Potosí, 07.05, en Y. Jiménez 2005:83)

Parece que los indígenas también van a aprender y ellos [los carayana] piensan que solamente se aprende para ser pícaros. Nosotros aprendemos para defendernos, y ellos piensan que nosotros no entendemos. Para eso nuestros hijos se educan para que puedan defenderse y hacer lo preciso de uno.
(Marcelino Chávez Mosúa, corregidor, moxeño trinitario, 18.10.03)

Con el PEI los niños tienen que ser mejores que nosotros, tienen que estar preparados para los cambios porque todo puede cambiar, estos ideosos hasta las leyes puede cambiar y quitarnos nuestro territorio, tienen que estar preparados.
(TCH, 25.10.02)

No hemos pensado [todavía] en diferentes tipos de educación bilingüe que se debería implementar, creo que no debe ser una sola modalidad de educación bilingüe. En nuestro país [...] hay diferen-

1 Este capítulo es de exclusiva responsabilidad de Luis Enrique López y no compromete en nada a ninguno de sus colaboradores en este libro. Si bien recoge planteamientos presentados a lo largo de este volumen y también discusiones varias con ellos, este capítulo no pudo ser ni discutido ni revisado por ellos como la mayoría de los anteriores.

tes grados de bilingüismo, entonces, eso hay que tomar en cuenta y, creo que eso no está claro. Además, sobre eso viene el ingrediente de cambio, cambio de lo que antes se llamaba la metodología y ya no se habló mas de la metodología; se hablo de un enfoque pedagógico, y este enfoque era totalmente diferente a lo que el maestro hacia normalmente, entonces el maestro tampoco se ha apropiado de esta metodología. (

Juan Carvajal, especialista aimara, apoya al CEA, La Paz, 10.04.05)

La EIB está soldada al resto de las demandas indígenas. La Educación no puede estar separada de las actividades diarias del quehacer comunitario y territorial. Si de verdad se quiere aplicar una educación para la vida, la nueva escuela tiene que tomar en cuenta todo el saber acumulado durante miles de años, ni siquiera en el afán de reivindicar la cultura y nada más, sino porque los saberes locales son también factibles y viables, con menos riesgos para la tierra y para la comunión entre los hombres. En este sentido, la EIB no puede ir sola, sin estar inserta en las demandas de territorio, del derecho a decidir, de los derechos de igualdad, del derecho a una vida digna.

(Froilan Condori 2003: 3)

1. La EIB en los vaivenes de la política

Como se habrá podido apreciar por lo tratado en los seis capítulos anteriores, en el período agosto 1997 – agosto 2002 se intensificaron algunos de los procesos de transformación educativa, que comenzaron en 1994. Entre ellos cabe destacar la aplicación en aula de la nueva propuesta curricular hasta el segundo ciclo de la educación primaria (los primeros seis años de escolaridad primaria); la implantación de los proyectos educativos de núcleo, los proyectos educativos de red y los proyectos educativos indígenas; así como también la consolidación de la participación popular en áreas urbanas y rurales del país. Para la última resultó fundamental el impulso a la organización y el reconocimiento oficial en 1998, por el propio Presidente de la República, de los cuatro Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) sancionados por la Ley 1565: el Consejo Educativo Aimara (CEA), el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), el Consejo Educativo Guaraní (CEPOG) y el Consejo Educativo Multiétnico Amazónico (CEAM). Dadas las características del proceso boliviano, con la reforma educativa en curso también se desarrolló la EIB, hasta alcanzar en el 2004 a aproximadamente un quinto de las escuelas rurales del país, proceso en el cual a los consejos educativos de pueblos originarios les tocó jugar un rol fundamental.

Dado que el nuevo gobierno que asumió el poder en agosto 2002 fue producto de una coalición entre Gonzalo Sánchez de Lozada y su excontrincante Jaime Paz Zamora, dos presidentes en cuyas gestiones se inició el proceso de Reforma Educativa, era de esperar que la continuidad del proceso, en general, y de la EIB, en particular, no sufriese mayores sobresaltos. Se esperaba entonces que esta reforma coronase su quinta gestión gubernamental; de hecho, un record no sólo para Bolivia sino para la mayoría de países de la región. Esto, sin embargo, no fue así. La reforma se vio seriamente afectada por el olvido o viraje intencionado que Sánchez de Lozada impuso en todas aquellas medidas de cambio que, en su primer gobierno, promovió a favor de la población indígena.

En lo que a la educación se refiere, dos diferentes ministros de educación ocuparon la dirección del sector en los primeros 14 meses de su segundo gobierno, alterando la continuidad que antes había caracterizado a esta cartera y la indecisión respecto de si continuar o no con la Reforma Educativa prácticamente paralizó al sector, lo que determinó que no se ejecutasen todos los fondos asignados para el desarrollo de la educación en ese período. Como no podía ser de otra forma, la EIB de la Reforma sufrió el mismo revés que ésta, aunque en menor grado.

Las nuevas autoridades del sector hacían referencia a que en los diez años de aplicación de esta reforma el contexto nacional y el internacional se habían modificado sustancialmente, así como a que la globalización planteaba nuevos desafíos al sistema educativo, que no se había buscado atender en la etapa precedente. Al parecer, se perseguía otorgar mayor peso a la educación técnico-profesional y a la educación superior universitaria, aun cuando, a diferencia de la década anterior, no se realizaron estudios de base ni se produjeron propuestas explícitas que dieran cuenta de dicho viraje, salvo la continuidad de algunas acciones iniciadas en la etapa precedente relacionadas con la implementación de un proyecto de educación técnica y de la preparación de uno de secundaria, con recursos ya comprometidos con el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, respectivamente.

Junto a la virtual parálisis anotada, el ambiente nacional se vio afectado por las denuncias de comienzos del año 2003, no comprobadas hasta fines del año 2005, de irregularidades y corrupción en el PRE. Una comisión ad hoc creada para el efecto por la Vicepresidencia de la República deslizó además en su informe opiniones no fundamentadas, ni teórica ni empíricamente, en contra de los enfoques que sustentan la nueva pro-

puesta pedagógica y su aplicación en aula (cf. Informe Cajías 2003).² La prensa hablada y escrita, con honrosas excepciones, tomó este caso, desafortunadamente, de manera sensacionalista y sin real ánimo de esclarecer las denuncias. Este hecho afectó seriamente el desarrollo de la reforma a partir del mismo año escolar 2003. Si bien en ningún momento en este proceso se hizo referencia explícita a la EIB, ésta también se vio afectada por las infundadas denuncias.

El magisterio organizado aprovechó esta contradicción suscitada al interior del mismo gobierno, para replantear viejas demandas y así buscar debilitar las transformaciones en curso, las que, como se recordará, gozaron de la oposición inicial de los dos sindicatos docentes, aunque con mayor tenacidad de parte del magisterio urbano. Las nuevas autoridades del sector, por su parte, intentaron congraciarse con los dos gremios magisteriales y en distintas ocasiones cedieron ante sus presiones, bajo el supuesto de la necesaria búsqueda de consenso. No se trató, como en el período precedente, de un contexto de negociación entre pares, o de un negociador gubernamental seguro de las propuestas pedagógicas que presentaba, sino de una interlocución entre un ministerio que comenzaba a debilitarse y un gremio magisterial que crecía y se radicalizaba en su posición anti-reforma, aunque sin una clara propuesta pedagógica alternativa y concreta.³ Ello ocurría luego de más de siete años de

2 La prensa nacional dio amplia cobertura al tema y, aunque las autoridades de entonces entraron en contradicciones sobre el asunto, el daño hecho a las transformaciones iniciadas en 1994 fue irreparable. El Diario *La Prensa* del 22.03.2003, por ejemplo, recogió una noticia que textualmente rezaba: "Rechazo y aprobación: así se dividió la reacción de algunos políticos, maestros y un medio de comunicación sobre las declaraciones de Lupe Cajías, responsable de la Unidad Técnica de Lucha Contra la Corrupción (UTLCC) [...]. Para el presidente de la Cámara de Diputados, Guido Añez, Cajías hizo declaraciones 'inapropiadas' y está 'viendo diablos pintados en la pared'. Coincide con Añez el [...] ministro de Educación Hugo Carvajal. Según él, las apreciaciones de [Cajías] fueron 'rápidas y parciales'. A Cajías 'no le hace bien' este tipo de afirmaciones, aseguró el titular de Educación, quien hace algunos días dijo que no avala ni refuta el informe sobre la evaluación de la Reforma Educativa presentado por la UTLCC".

3 En marzo 2003, en una declaración al Diario *Los Tiempos* el Ministro de Educación de entonces anunció que: "la readecuación del Programa de Reforma Educativa (PRE) será elaborada con la participación de los maestros a partir del diálogo iniciado con la dirigencia, urbana y rural, del magisterio nacional". El ministro anunció que personalmente encabezaría el proceso de revisión de la Reforma Educativa. En *Los Tiempos*, 03.03.2003.

iniciado el proceso de cambio educativo y cuando muchos maestros y maestras de base habían empezado a tomarle sentido a muchas de las nuevas propuestas y comenzaban a entender el significado que subyacía a la transformación (cf. PNUD 2002:195-202) y luego de que, precisamente, y producto de negociaciones periódicas, tanto el Ministerio como los dos gremios docentes habían flexibilizado sus posiciones respecto a cómo implementar la reforma (cf. Contreras y Talavera 2003). En cuanto a la EIB, la oposición de un número considerable de padres y madres de familia había comenzado también a ceder, sobre todo, por la labor desplegada por los CEPO y porque los padres comenzaban a ver cambios positivos en el comportamiento y aprendizaje de sus hijos e hijas (cf. Capítulo VI).

Las contradicciones gubernamentales en cuanto a la reforma en curso y la reaparición de la oposición de la dirigencia sindical del magisterio urbano hicieron que las opiniones de todos aquellos representantes de los sectores de opinión nacional que siempre se opusieron a la discusión del carácter multinacional de Bolivia, al avance del movimiento indígena y también a la EIB, aprovecharan el momento de incertidumbre para, por lo general desde la prensa escrita, y en menor medida desde la televisada, sacar a la luz críticas o infundadas o apoyadas en las opiniones de maestros y maestras opuestos a la EIB o, en algunas ocasiones, también haciéndose eco de las opiniones contrarias de padres y madres de familia y de alguna escuela o comunidad específica. Lo que durante casi diez años fue visto como *políticamente incorrecto* comenzó a resultar *natural*. Este pudo haber sido un momento interesante y fructífero de discusión abierta sobre las ventajas del aprovechamiento de las lenguas indígenas en la educación nacional así como sobre los principios y experiencias nacionales e internacionales que sustentan la aplicación de la EIB, pero, desafortunadamente, lo que más llegó a algunos periódicos importantes del país fue la voz de la oposición y la crítica, antes que la opinión a favor de los cambios emprendidos en los últimos quince años.

Que la EIB hubiese sido parte de un mismo paquete de medidas de reforma estructural, bajo el signo del neoliberalismo, afectó considerablemente el ambiente nacional, precisamente en un momento en el cual el cuestionamiento a las medidas económicas del primer gobierno de Sánchez de Lozada eran moneda corriente y comenzaban a tomar fuerza en el pensamiento sobre todo de los sectores populares del país. No hubo análisis que deslindaran ni las motivaciones ni el contexto sociopolítico en el cual surgió la EIB en el país, de las razones y las situaciones en y por las cuales ese gobierno vio por conveniente emprender las medidas económicas en cuestión. Las críticas al neoliberalismo rebota-

ron en la Reforma y, por ende, también en la EIB, aunque con mayor cuidado en esta última, dado que se sabía que el movimiento indígena persistía en su respaldo a este enfoque.

En ese contexto general, a inicios del año 2003, se desactivó el subsistema de asesoría pedagógica, estrategia vital para asegurar la implantación de las transformaciones en aula, visto el papel que los asesores pedagógicos cumplían en materia de capacitación docente y de acompañamiento técnico del trabajo de los maestros y maestras de aula, pero también por la función e importancia que les reconocían los propios docentes de aula, para quienes los asesores eran la salvaguarda de la transformación a la que vez que la garantía de aplicación de la reforma y, por ende, también de la EIB.⁴ A ello se añadió que los planes de producción de materiales educativos para los últimos tramos de la primaria bilingüe se retrasasen y que, luego de concluido el Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Idiomas Originarios y el Programa Piloto de Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua, a fines de ese año, los maestros y maestras que habían hecho esfuerzos por poner en práctica lo normado por la Ley 1565 y sus respectivos reglamentos, ingresaran a una fase de incertidumbre sobre la legitimidad de los cambios que ellos buscaban implantar en el aula para consolidar la EIB en el país (cf. Y. Jiménez 2005, respecto de lo ocurrido en Yura, Potosí, un distrito específico del país). A ello se añade que las dudas de los docentes se refuerzan por la inercia gubernamental en cuanto a la toma de decisiones sobre las formas específicas que adoptará la continuidad del cambio educativo y la ausencia de propuestas alternativas a las planteadas en la década anterior (cf. PNUD 2002: 202).

No obstante, y gracias a la continuidad de gran parte de los equipos técnicos del Ministerio de Educación, algunas actividades previstas con anterioridad al inicio de este nuevo régimen siguieron su curso, pero lo avanzado no fue sino resultado de la inercia gubernamental. En esa situación, la EIB en general entró a una etapa de vacilación, marcada fundamentalmente por el virtual desconocimiento del papel que legalmen-

4 En la misma entrevista referida en la nota 1, el ministro Carvajal anunciaba “la reducción de entre 700 y 800 asesores pedagógicos de los 1.400 actualmente contratados, lo que permitirá al Ministerio de Educación un ahorro presupuestario de 33,6 millones de bolivianos que serán reinvertidos en ítems para maestros. Al momento, esta propuesta es analizada junto al Ministerio de Hacienda como una de las opciones de aumento del presupuesto fiscal para el magisterio nacional, aclaró Carvajal”. En *Los Tiempos*, 03.03.2003.

te les tocaba asumir a los CEPO, por la falta de voluntad política de las nuevas autoridades del sector y por su aparente deseo de limitar la aplicación y avance de este tipo de educación en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.

Hasta antes del abandono del cargo del presidente Sánchez de Lozada, en octubre de 2003, el Ministerio de Educación logró articular una estrategia educativa 2004-2015, presionado por la inminente conclusión del financiamiento internacional para la primera etapa de la Reforma Educativa, en el primer o segundo semestre del año 2004. En la última versión de este documento, se omitía referencia alguna al trabajo que despliegan los CEPO y la EIB se limitaba sólo al nivel de educación primaria, y fundamentalmente con el fin de reforzar sólo la oralidad de las lenguas indígenas, marcando de este modo un cambio fundamental en la orientación precedente, que, como se destacó en el Capítulo IV, intentó implementar el uso tanto oral como escrito de las lenguas originarias en la educación nacional (cf. Estrategia Educativa 2004-2015).

Lo paradójico de lo acontecido en los primeros 14 meses del nuevo gobierno de entonces resulta del hecho que, por primera vez, desde que se dio la Ley 1565 ocuparon el cargo de viceministro encargado de la reforma dos profesionales indígenas⁵ y también por vez primera en la historia nacional más de un cuarto de los diputados y senadores que llegaron al Congreso Nacional en agosto 2002 eran indígenas, se reconocían como tales y hablaban una lengua originaria también en el propio Parlamento. En rigor, todo este período estuvo marcado por una virtual brecha entre la ejecución de las políticas gubernamentales, incluidas las educativas, y el avance político indígena en Bolivia. Las contradicciones se fueron agudizando hasta que, entre septiembre y octubre 2003, la insatisfacción indígena, sobre todo de distintos sectores de la población aimara y de los pueblos indígenas de tierras bajas, motivó la renuncia del presidente Sánchez de Lozada, su consecuente salida del país y la asunción a la primera magistratura del país el 17.10.03 del entonces vicepresidente, el periodista e historiador, Carlos Mesa. Ello ocurrió luego de más de un mes de severa crisis institucional y social y política del país.

Desde su llegada al poder, y por seguro también consciente de la presión ejercida por importantes sectores del movimiento indígena y del rol decisivo que les tocó jugar en la destitución de Sánchez de Lozada,

5 Como veremos más adelante, a partir de agosto 2002 el despacho de viceministro responsable de la educación básica ha estado en manos de profesionales indígenas. Entre agosto 2002 y octubre 2003, se trató de los señores Esther Balboa, psicóloga, y de Pánfilo Yapu, sociólogo y pedagogo.

el nuevo mandatario en su discurso de juramentación ante el Congreso Nacional incluyó varios pasajes explícitamente referidos a la situación de la población indígena, asumiendo el compromiso de medidas destinadas a contribuir a saldar la deuda social que el Estado boliviano tiene para con los pueblos indígenas (cf. *La EIB en Bolivia* 1/1, Octubre 2003). Entre los aspectos más saltantes de su discurso, el expresidente Mesa destacaba entonces que:

No podemos hoy mirar a Bolivia sino miramos a quienes durante siglos han estado excluidos y no los miramos en la lógica de darles respuestas a aquello que no es otra cosa que una legítima presencia, una legítima demanda y un legítimo derecho de ser en verdad ciudadanos de primera en un país entre iguales. Y *Bolivia no es todavía un país entre iguales. Debemos ser capaces de entender al país a partir de etnias como los quechuas, los aimaras, los guaraníes y todas las etnias en el conjunto de nuestro territorio, que han construido con su sangre una historia de desigualdad que estamos obligados a reparar.*

Bolivia es una nación compleja, plural y diversa, y solamente sobre su pluralidad y su diversidad podrá construirse con sentido.

Trabajemos para diseñar una nación que nos dé cobijo con mayor equidad, con mayor justicia, con un reconocimiento de que aquello que no hemos hecho a lo largo de siglos por compatriotas excluidos lo podamos hacer desde el escenario en que estamos. (Énfasis nuestros.)

Manifestaciones como éstas hicieron a todos avizorar que la EIB gozaría de mejores tiempos que nunca. Así también lo creyeron los dirigentes indígenas, y particularmente en lo relacionado a la educación. De esa forma también lo vieron los directivos de los cuatro CEPO. Esta visión se reforzó cuando el nuevo presidente decidió colocar a dos profesionales indígenas a la cabeza del sector educación, de la Reforma y, por ende, también de la EIB. A partir de octubre 2003, la cartera de educación fue asumida por un reconocido comunicador social aimara quien había trabajado antes en Radio San Gabriel, en programas de educación popular radiofónica, así como también en distintos medios de comunicación radial y televisiva y ONG e instituciones públicas dedicadas a la defensa de los derechos humanos. Con Donato Ayma, el nuevo ministro, otro profesional de habla originaria ocupaba el Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Celestino Choque, profesor pionero de la educación intercultural bilingüe boliviana y ex funcionario de la Reforma Educativa, asumió la conducción de la reforma y, en ese contexto, también de la EIB a nivel nacional. Lo apoyó en esta tarea una

nueva instancia ministerial, que, como veremos más adelante, fue creada para apoyar la definición y formulación de políticas de EIB: la novel Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), que era parte de la Dirección General de Estrategias Educativa.

Como veremos en este capítulo, la situación para la EIB no fue tan promisorio como se suponía y el proceso general de desmantelamiento de las transformaciones educativas iniciadas en 1994 continuó su curso, aunque con matices diferentes. Ayma sólo estuvo en el ministerio por siete meses, período que, además de corto, se caracterizó por reiteradas demandas de los dos sindicatos docentes existentes en el país y por el predominio que recobró la radical Confederación Nacional de Maestros Urbanos, en el marco de la constitución del Consejo Nacional de Educación (CONED)⁶ y de la preparación del Congreso Nacional de Educación, con el cual se comprometiera el gobierno de Mesa, en su deseo de encontrar consensos con los distintos sectores sociales. En su afán por desconocer las reformas de los años noventa, el movimiento magisterial contó con el apoyo de otros sectores de la sociedad civil, y en la práctica invalidó también la EIB, aunque en verdad nunca lo hiciese de manera explícita. Ni desde el nivel central, ni desde las instancias desconcentradas y descentralizadas del sector se hizo mucho por reforzar el papel de la EIB en el país, a pesar del espíritu general favorable a medidas destinadas a poner de relieve el carácter indígena del país que parecía impregnar a la administración pública y al contexto político de entonces.

El Ministerio de Educación, influido por el ambiente general del país que reclamaba una refundación nacional y la convocatoria a una Asamblea Constituyente, decidió dirigir todos sus esfuerzos a la redefinición de la política educativa precedente y en reiteradas ocasiones, a partir del año 2004, las autoridades del sector marcaron discursivamente el fin de la etapa 1994-2004 y el inicio de una nueva estrategia educativa que, a diferencia de la anterior, no focalizaría su atención en la educación básica sino más bien tendría carácter sectorial e integral y abordaría los

6 Históricamente, la actitud de la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB), en tanto corporación representativa de los docentes rurales, siempre fue más abierta al cambio e incluso dispuesta al desarrollo de experimentos que contaron con apoyo de la cooperación internacional. Recuérdese que fue, en gran medida, producto del impulso de la CONMERB que Bolivia se embarcó en la aventura de la EIB, cuando junto con la CSUTCB y el Ministerio de Educación se diese inicio al proyecto más importante de innovación educativa que precedió y nutrió a la Reforma Educativa.

distintos niveles y modalidades de la educación nacional, desde la educación inicial hasta la universitaria y tanto en el ámbito de la educación formal como en la alternativa (cf. Estrategia Educativa 2004-2015 y Estrategia Educativa 2005-2015)⁷. Pese a que simultáneamente en determinado momento de este proceso el discurso desde el ministerio pareció dirigirse sólo hacia el ámbito de la interculturalidad y ya no con fuerza equiparable hacia el del bilingüismo, al final de cuentas y por presión de los CEPO, la propuesta oficial debió retomar el binomio interculturalidad y bilingüismo que echó raíces en Bolivia desde mediados de los años ochenta, avanzando más bien hacia un mayor radicalismo hasta postular una EIB para todos.

El intento de viraje en la visión oficial no carecía, sin embargo, de razón, pues se basaba en la experiencia precedente con la EIB de la Reforma y en su énfasis en el bilingüismo escolar antes que en la interculturalidad. También influyó que en los primeros diez años de transformación educativa la EIB no hubiese logrado trascender el área rural y que sus destinatarios hubieran sido únicamente los educandos indígenas. Pero, sobre todo, las nuevas autoridades y sus asesores se encontraron ante una paradoja ideológica singular: por razones políticas, era necesario marcar un cambio con la etapa neoliberal en la cual, sobre todo por el paralelo avance del movimiento indígena y del proceso de reetnificación acelerado que vivió Bolivia, la EIB tomó fuerza en el país; pero, debido al resurgimiento indígena anotado y a la importancia que cobraron los CEPO, no podía desecharse el uso de las lenguas indígenas en la educación sino más bien debía imaginarse un nuevo tipo de EIB, que de algún modo apelara al conjunto del país y ya no sólo a la pobla-

7 Pero, en rigor, tanto en una propuesta como en otra la atención que recibe la educación primaria sigue siendo determinante y central, aun cuando este aspecto haya sido severamente criticado, visto como un error de la acción gubernamental del período 1994-2004 y tomado incluso como justificación *ideológica* del cambio, aun desde algunos de los mismos sectores de la cooperación internacional que financiaron las reformas anteriores. La inversión educativa prevista para el período 2005-2015, tanto para la educación superior, como para la técnica o aún más para la alternativa, dirigida a un importante sector de la población fuera de la educación formal, continúa siendo deficitaria. En lo que a la educación primaria se refiere, se ha hecho bien en recuperar planificaciones anteriores que en cierto modo garantizarían la continuidad del proceso; sin embargo, el mensaje transmitido a la población y que ha recogido la prensa es de un cambio radical y de una ruptura decisiva con el período precedente, hecho que ha afectado seriamente el nivel del aula y de los maestros y maestras de base.

ción indígena. Fue entonces que surgió la idea de concentrar mayor atención en la interculturalidad antes que en el bilingüismo, proposición que cobró adeptos en algunos de los sectores que hoy componen el CONED, aun cuando no se llegara en momento alguno a plantear mecanismos operativos similares a lo que sí existen, ya por larga data, para el desarrollo bilingüe de la educación (Mariaca 2004). Entre algunos de los sectores del CONED la idea de avanzar en el camino de una educación intercultural para todos cobró fuerza, quien sabe si también por el hecho que así se reforzaría la posición mesticista y de cholificación del país que antes fue parte de la prédica nacional a partir de la Revolución Nacional de 1952, y que irónicamente comenzó a revivir y tomar fuerza nuevamente ante el resurgimiento indígena. Algunos también pensaban que, por medio de la interculturalidad en la educación, se lograría encontrar un adecuado balance político entre los dos radicalismos culturales que afloraban: el asimilacionismo negador de siempre y un *renovado* esencialismo indígena.

En busca de apoyo para estas nuevas ideas, el Ministerio de Educación convocó a inicios del 2004 a distintos sectores de la sociedad nacional⁸ para, primero, conformar el CONED y, luego, convocar conjuntamente a la realización del II Congreso Nacional de Educación, máxima instancia de participación popular que las gestiones anteriores no lograron implementar a los cinco años de dada la Ley 1565, como estaba previsto. Para cuando el proceso tomó fuerza, el Ministro Ayma había ya concluido su mandato y una nueva ministra ocupaba la cartera de educación del gobierno de Mesa. María Soledad Quiroga lo hizo por casi doce meses sin que se lograra realizar el mencionado conclave nacional, entendido como la virtual *constituyente* del sector educación (*Ibíd.*).⁹ Así, la anunciada *refundación* pretendería avanzar con la interculturalización

8 En enero 2004, por resolución ministerial 039/04, el Ministerio de Educación convocó al Consejo Nacional de Educación, con 84 representantes de distintos sectores de la sociedad boliviana. De ellos, 5 pertenecían a los cuatro CEPO.

9 En septiembre 2004, en el órgano del Ministerio de Educación, la Ministra Quiroga, refiriéndose al Congreso Nacional de Educación, manifestó que “estamos viviendo una transición histórica entre una visión de país que ha revelado sus límites en octubre [2003] y otra visión que deberá construirse colectivamente con una mayor participación ciudadana, pues la situación política del país genera una oportunidad fundacional y una enorme responsabilidad política para gobierno y ciudadanos”. En ese marco consideró la nueva propuesta educativa en construcción como “fundacional” en tanto debía contribuir a esa nueva visión de país. Desde esa perspectiva, se pensaba en un “congreso constituyente en educación que acompañe al nuevo proyecto nacional que germinará en la Asamblea Constituyente” (En Educ@bolivia, Año 1/2.).

de la educación y la relocalización del bilingüismo, pero sin lograr este último cometido: no se logró replantear el bilingüismo de manera creativa, de forma que la EIB pudiese extenderse a todo el país, a través de estrategias sociolingüísticas y pedagógicas apropiadas, a los distintos contextos sociolingüísticos que dan cuenta de la diversidad boliviana. La carencia de propuestas técnicas y operativas se hizo sentir, dejando un vacío inllenable hasta hoy. Como se destacó en la introducción de este libro, el Congreso Nacional de Educación que debió realizarse, primero, en diciembre 2004, y, luego, en enero y en marzo 2005 no vio la luz. Este hecho fue en detrimento del avance educativo en el país dada la importancia que el Ministerio de Educación le asignó para la toma de decisiones sobre el futuro de la educación nacional, considerándolo incluso como un consejo ciudadano, similar a otros que podrían generarse a raíz de la Asamblea Constituyente, en el marco de una nueva democracia participativa (cf. Entrevista a la Ministra Quiroga, en *La EIB en Bolivia*. Boletín mensual. Año 2, No. 7).

No obstante, a través de todo el país entre fines de 2003 y el 2004 se llevaron a cabo ocho pre-congresos departamentales y varios otros talleres regionales de consulta, en los cuales se reunieron representantes de *todos* los sectores (sociedad civil, magisterio, indígenas, iglesias, academia, sindicalistas y militares), con la única excepción de la dirigencia de los maestros urbanos de La Paz, gremio que incluso impidió la realización del pre-congreso correspondiente a este departamento. Fue este colectivo el que incluso impidió hasta en dos oportunidades consecutivas que el congreso nacional se llevara a cabo. Más de 6000 personas trabajaron en varios talleres de 3 a 5 días de duración cada uno y dieron sus opiniones, sugerencias, críticas y propuestas. Entre ellas, la continuidad a la EIB mereció el consenso en todos los departamentos, en el marco de la propuesta educativa indígena-originaria promovida por los CEPO y el Bloque Indígena (cf. CEPO 2004).

Una nueva administración gubernamental de carácter transitorio surgió en junio 2005, y llevó al sector a una nueva ministra de educación –María Cristina Mejía. Los tiempos y coyuntura que experimentó el país a la salida del Presidente Mesa marcaron la administración transitoria del Presidente Rodríguez y determinaron que la consulta nacional iniciada en la gestión anterior pasase a segundo o tercer plano.¹⁰ De hecho, desde el sector gubernamental no se habló más del Congreso y el CONED

10 Pero, además de ello y en opinión de varios funcionarios del Ministerio de Educación, la ministra Mejía no demostró de manera explícita su posición

no exigió tampoco su realización, aun cuando este órgano de participación popular continuó funcionando durante los seis meses del gobierno transitorio.

En términos generales, aun cuando entre octubre 2003 y diciembre 2005, el sector educación mantuviese el discurso relativo a la EIB, lo cierto es que en las aulas la situación distaba de ser uniforme y más aún estable. No cabe duda alguna que los tiempos han cambiado considerablemente y que la ausencia de soporte técnico-pedagógico pero también ideológico-político se hacía sentir más que nunca y, en muchos casos, los maestros abandonaban gradualmente la EIB, en el entendido que si la Reforma concluyó, como lo anunciara oficialmente la segunda Ministra de Educación del Gobierno de Mesa, María Soledad Quiroga, con ella terminó también la necesidad de la EIB. Es decir, visto que la EIB fue uno de los signos más distintivos del proceso de transformación educativa de los noventa, la interrupción de la reforma o su imprevista suspensión parecía conllevar también a la conclusión de la EIB en Bolivia.¹¹

frente a la EIB, menos aún cuando se trataba de su extensión más allá de la primaria y del área rural, pues cuando trabajo como consultora responsable del diseño de la reforma de la educación secundaria manifestó dudas frente a la inclusión de la EIB en este nivel. Tal vez a ello se deba que, a menos de tres meses de iniciada su gestión, la ministra Mejía fuera visitada por el Bloque Indígena en pleno, colectivo que, bajo el liderazgo de los CEPO, presentó un conjunto de demandas, entre las que se encontraban reivindicaciones históricas de los pueblos indígenas, junto a otras relativas tanto al nuevo contexto que vive Bolivia como a la necesidad de aprovechar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Véase la carta del 02.09.05 suscrita por más de 15 organizaciones sociales distintas, a la cabeza de la CSUTCB y de la CIDOB).

- 11 En rigor, ya antes, en marzo 2003, el Ministro Carvajal también anunció a la prensa nacional que el ciclo de la reforma había concluido. La Ministra Quiroga en su evaluación personal de la Reforma, en septiembre 2004, señalaba que ésta “Como todo proceso, tiene luces y sombras. La Reforma Educativa, *al haber estado focalizada en la educación escolarizada y de primaria, permitió avanzar significativamente en ese ámbito, y ése es su límite*. Contribuyó a aumentar la cobertura; hoy tenemos una matrícula de prácticamente el 100 por ciento, pero tenemos problemas de retención, hay un 30 por ciento de deserción. Aún tenemos problemas de calidad, pese a que se elaboró un nuevo currículo, sabemos que hay problemas en el aula, y se requiere de un proceso de capacitación de los docentes. Además, la población indígena y las mujeres aún son las poblaciones más marginadas de la educación. Tenemos que plantear políticas y estrategias para favorecerlas; pero también tenemos la realidad de que los niños que ingresaron al primer grado de la escuela en 1996, están en primer año de secundaria este año; todos ellos tuvieron que entrar a una secundaria sin reforma” (En *La EIB en Bolivia. Boletín bimensual*. Año 2/7).

No obstante, los líderes indígenas fueron tajantes en la propuesta educativa que elaboraran a lo largo del año 2004, para el fallido Congreso Nacional de Educación, en cuanto a su respaldo a la EIB como alternativa que les permitiría avanzar en la consecución del tipo de educación que anhelaban para el logro de sus objetivos políticos, alineados con la necesidad de refundar el país, sobre la base de su diversidad (cf. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004). Aún desde una posición crítica respecto a los errores gubernamentales cometidos en la ejecución de la EIB y los vacíos que diez años después detectaban a la luz de los cambios acelerados que vivía el país, producto de su re-etnificación, ellos, en su Congreso Educativo Indígena Originario de noviembre 2004, persistieron en el respaldo que a esta modalidad le otorgan como lo más avanzado en materia de la oferta educativa estatal. No obstante, los líderes indígenas consideran que es necesario *radicalizar* la aplicación de la EIB, de manera de avanzar en el camino de una educación indígena-originaria o propia, como lo sugieren desde el mismo título de su propuesta (*Ibid.*). Que en la formulación de esta propuesta hayan coincidido todas las organizaciones indígenas del país, por convocatoria y acción de los CEPO, y que, desde la necesidad de construir una única propuesta educativa indígena se haya logrado indirectamente construir unidad en el movimiento indígena, pone a la educación ante un reto mayor al de otros tiempos.

La fuerza que a lo largo del año 2004 cobró la propuesta indígena, tanto en las consultas convocadas por el Ministerio de Educación y el CONED como en aquellas de autoconvocatoria indígena, determinó que esta propuesta se constituyera en la más sólida de todas (Rodríguez 2005 a y b). Al respecto y luego de la realización del Taller Nacional de Marco Filosófico y Político de la Educación, realizado en Potosí el 10.11.04, el entonces director de EIB del Ministerio de Educación, por ejemplo, en una comunicación electrónica manifestó que:

En términos generales, [...] este taller ha sido otro de los eventos importantes en la medida que la posición de los pueblos indígenas y originarios se va fortaleciendo, avanzando a paso acelerado y visualizando como una opción posible [...]. Entre lo más resaltante fue que casi en todos ellos [los bloques conformados al interior del CONED: el popular, social, el gubernamental y el indígena] se reconoció y resaltó la característica diversa de Bolivia, lo cual se dijo debe servir de marco en la definición de las nuevas bases de la educación boliviana. Lo más interesante sucedió el segundo día, con la organización de las tres comisiones y la selección del directorio de cada una de ellas. Para el asombro y felicidad de todos, la presidencia de las tres comisiones recayó en manos de indígenas; en la Comisión 1 estuvo a la

cabeza [un] hermano de la CONAMAQ, en la 2 el hermano Edgar Sánchez, de la Federación Departamental de Campesinos de Oruro y en la Comisión 3, el hermano Alejandro Petigó del pueblo chiquitano. El segundo hecho importante fue que en todos los casos ganaron con una amplia mayoría de votos, en dos casos duplicaron a los segundos. ¿Qué significa esto? Considero que *la población boliviana está [...] buscando desesperadamente otras opciones, para ello está viendo como una esperanza a los pueblos indígenas y originarios.*

Otro elemento importante para este hecho es la reducción del debate a las pulsetas entre Ministerio y magisterio, quitando toda posibilidad de participación y planteamiento de propuestas a otros actores, en este caso la sociedad boliviana en su conjunto. En estas circunstancias, antes, la Iglesia [Católica] fue la que fungió de conciliadora, de mediadora y pacifista; sin embargo, ahora también ha quedado mermada en su poder y planteamiento (creo). En síntesis considero que *en el campo de la educación se ha dejado ver que la población boliviana en su conjunto está apostando a los pueblos indígenas; por lo tanto está dejando en sus manos la enorme responsabilidad de que plantee las bases de la educación boliviana, además de querer probar su capacidad, aunque para nosotros es un justo reconocimiento de nuestros derechos, no solo por ser mayoría, sino por una deuda histórica.* (Adán Pari, mensaje electrónico circulado el 12.11.04. Énfasis nuestros.)

Días después, el Primer Congreso Educativo Indígena se reuniría en Santa Cruz de la Sierra, y no en La Paz o en Sucre o en alguna otra ciudad andina, precisamente para marcar la *universalidad* de sus propuestas. Alrededor de 300 representantes de los 36 pueblos indígenas en Bolivia definieron la propuesta que el Bloque Indígena presentaba al país para un período de diez años: 2005-2015. Dada la importancia del manifiesto suscrito por todos los sectores representados en este cónclave educativo indígena y que, en gran medida, destaca algunos de los aspectos centrales de la propuesta educativa que le han presentado al país (cf. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004), reproducimos a continuación algunos pasajes de este documento:

Cualificar y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe porque, al ser una conquista de los pueblos indígenas y originarios de Bolivia, se constituye en un instrumento de liberación que contribuye a la construcción de un Estado y una sociedad incluyente, equitativa, democrática y con justicia socioeconómica. *La interculturalidad y el bilingüismo, como principios fundamentales de la educación, tienen que aplicarse en todo el sistema educativo y, de igual forma, trascender a todos los ámbitos del Estado y la sociedad boliviana.*

Consolidar las diversas instancias de participación social en la educación para *que los pueblos indígenas y originarios participen con poder de*

decisión en la gestión del sistema educativo plurinacional. La estructura de la participación social en la educación debe responder a los sistemas de gestión territorial y organizativa de los pueblos indígenas y originarios.

Conformar equipos interdisciplinarios para *diseñar, elaborar e implementar el currículo educativo en cada pueblo indígena* considerando sus respectivas cosmovisiones, lenguas, territorios, usos y costumbres, calendarios agropecuarios, religiosos y festivos.

Fortalecer los Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe (INS-EIB) y *ampliar el enfoque intercultural y bilingüe a todo el sistema de formación docente* y, simultáneamente, gestionar la creación de un Instituto Normal Superior Pluricultural y Plurilingüe en la Amazonía boliviana. Generar procesos de descentralización institucional administrativa y técnico-pedagógica, basados en la organización y en el manejo territorial de los pueblos indígenas y originarios, lo que implica *realizar una descentralización político-administrativa y un reordenamiento del país considerando los "territorios" de las nacionalidades indígenas y originarias.*

Transformar las universidades y los centros de educación superior para que respondan a la realidad, las necesidades y las demandas de los pueblos indígenas y originarios y, al mismo tiempo, crear universidades indígenas para la formación de recursos humanos orientados a la recuperación y el desarrollo de sus conocimientos y saberes.

Implementar una educación alternativa con enfoque intercultural bilingüe orientada a la *recuperación, desarrollo y acreditación de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y originarios.*

Como se puede apreciar, el cambio educativo en general y la puesta en vigencia de la EIB en el país se sitúan hoy nuevamente ante innumerables desafíos que deberán ser afrontados en el futuro próximo. Esta situación se complejiza aún más si uno considera que, pese a los vaivenes políticos sobre todo recientes que han marcado el desarrollo educativo en Bolivia, con la reforma de la educación del período 1994-2004, el Estado boliviano retomó el liderazgo en materia educativa que hasta antes de 1994 había estado más en manos de la Iglesia Católica, de ONG y de algunas agencias internacionales, únicas instancias de innovación educativa entre los años setenta y noventa del siglo XX. Hasta antes de este proceso de transformación, el Ministerio no contaba con recursos humanos suficientes ni tampoco con los recursos materiales para invertir en innovaciones educativas y prácticamente todo el presupuesto del sector estaba destinado a gastos corrientes, y fundamentalmente al pago de los salarios docentes. La situación se comenzó a modificar sustancialmente a partir

de mediados de los noventa y la inversión educativa estatal, si bien aún baja, es hoy mayor que nunca. Este cambio en el comportamiento estatal y el hecho que la cooperación internacional favoreciese en primer lugar al Estado boliviano y ya no como antes a las ONG laicas y religiosas no resultó siempre del agrado de todos¹², colocando así al sector educación ante una situación no experimentada tal vez desde esa otra reforma que trajo consigo la Revolución Nacional de 1952.

Es necesario hoy preguntarse, a la luz de los nuevos cambios que experimentará el país a partir del 2006, con el ascenso por primera vez en 180 años de un líder campesino-indígena a la primera magistratura del país, por la suerte que le tocará correr a la EIB en Bolivia. Habrá que ver si las nuevas autoridades bolivianas lograrán separar la paja del trigo y si podrán recuperar lo mejor que tuvo el proceso de transformación educativa de 1994 a 2002. Pero habida cuenta que la plataforma electoral incluía tanto la derogatoria de la Ley 1565, que dio inicio a las transformaciones mencionadas, como el desarrollo de una propuesta que sea tanto *intracultural* como bilingüe, restar por determinar qué es lo que ocurrirá con la EIB y qué cambios se le imprimirán. Como se comprenderá, construir una educación que sea primero intracultural para luego convertirse en intercultural supone enormes desafíos para el país, y sobre todo para los educadores bolivianos en tanto supone una tarea, previa o consecutiva, de investigación y sistematización del conocimiento local, de manera de ponerlo a disposición del sistema educativo formal. Pero, también implica retomar la discusión curricular particularmente en lo que atañe a la relación entre lo específico-comunitario, y, por ende, diferenciado y lo mínimo común a todos los educandos del país, de manera de hacer realidad, desde el ámbito curricular, la utopía de la unidad en la diversidad. Esto nuevamente coloca sobre el tapete la discusión de los noventa respecto al tronco común intercultural de carácter nacional y las ramas diversificadas de naturaleza local, hasta ahora no implementadas.

Una de las garantías de que el proceso de cambio en materia intercultural y bilingüe se profundice es la llegada a la Cámara de Diputados de un actor clave en todo este proceso: Froilán Condori, exsecretario

12 Muestra de ello son, por ejemplo, las declaraciones dadas por el obispo católico responsable del sector educación, quien en una entrevista realizada en marzo 2003 en Cochabamba, manifestara: "el equipo del Programa de Reforma Educativa (PRE) no fue lo suficientemente profesional como para encarar este desafío y [...] que las autoridades del PRE excluyeron los espacios de participación a la Iglesia, una organización que lleva más de 200 años en Bolivia dedicada a esta área tan importante" (En *Los Tiempos*, 03.03, 2003).

de educación de la CSUTCB, expresidente del CENAQ y figura clave en la formulación y discusión tanto de la EIB de la Reforma como de la propuesta educativa indígena-originaria.¹³ De cualquier modo, el sector está ante un conjunto de desafíos que intentamos presentar en este capítulo. Lo que ocurra ni los resultados que se obtengan, sin embargo, ya no se le podrá achacar ni al neoliberalismo ni a los sectores hegemónicos del país, visto que, con los cambios políticos acelerados que vive el país, parece estar construyéndose una nueva hegemonía fundada en los sectores populares e indígenas.

Además de identificar los que, a nuestro entender, son los principales retos ante los cuales se encuentra hoy la EIB boliviana, hemos optado por simultáneamente establecer paralelos entre lo que ocurre en Bolivia y lo que acontece en otros países latinoamericanos que también intentan responder, desde la educación estatal, a las demandas educativas de las poblaciones indígenas. En la mayoría de los acápites que componen este último capítulo incluimos referencias cruzadas entre la EIB en Bolivia y en otros países de la región.

2. Nuevas demandas y nuevas posibilidades y desafíos

La descripción precedente nos sitúa ya ante un conjunto bastante completo de retos que Bolivia debe abordar en el futuro inmediato, desafíos que no sólo tienen que ver con la EIB sino con la educación nacional en general. Nos vemos así ante la posibilidad inédita en América Latina de que las propuestas del sector indígena y los modelos diseñados a partir de ellas se conviertan en *la* política educativa de todos y para todos. Por ello consideramos necesario comenzar este acápite con la presentación resumida de las más recientes demandas planteadas por

13 En reiteradas ocasiones, F. Condori ha insistido en la necesidad de defender los componentes de EIB y de participación popular de la Ley 1565, aun cuando tuviera críticas a otros aspectos de esa misma disposición. Así, en el congreso departamental de Potosí, le tocó enfrentar a los dirigentes magisteriales que buscaban la derogatoria de esa ley, señalando que: “el bloque indígena no respalda ni al bloque popular ni al gubernamental [...] hay aspectos fundamentales que se deben rescatar de la Ley 1565, como el referido a la participación social en la gestión educativa [...]. El bloque indígena no aceptará condiciones de parte del sector popular “porque a las claras hemos visto que ellos tienen una posición política antes que de aportar a la construcción de una nueva educación” (En *Los Tiempos*, 19.12.04).

el Bloque Indígena al Ministerio de Educación (02.09.05). Como se puede apreciar, allí se incluyen tanto reivindicaciones históricas, como nuevos temas de agenda relativos al nuevo contexto que vive el país, cuanto también al aprovechamiento en la educación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación:

- (i) la consolidación de la EIB “en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo nacional”,
- (ii) la edición de módulos en lenguas indígenas como L2, “para niños de origen indígena que se encuentran en las ciudades o en las mismas poblaciones indígenas originarias”,
- (iii) la enseñanza del castellano como segunda lengua, vista como “una de las mayores falencias en la aplicación de la EIB”,
- (iv) la realización de “talleres conjuntos para diseñar y aprobar calendarios escolares plurinacionales y regionalizados, respetando los ciclos agrícola, ganadero, pesca, recolección, rituales, etc. para que no se genere ruptura con la educación familiar”,
- (v) la elaboración de CDs interactivos sobre pueblos originarios, que contengan “saberes y valores de los pueblos indígenas y originarios con el fin de apoyar procesos educativos, particularmente de la interculturalidad”,
- (vi) “la ampliación y reconocimiento de representantes titulares y sus respectivos alternos en el Consejo Nacional de Educación”, hasta alcanzar el número de 42 representantes indígenas, en vez de los 5 representantes de los CEPO, con los que se conformó esta alta instancia de la educación boliviana, de manera de dar cuenta del “alto porcentaje de población indígena de tierras altas y de tierras bajas”,
- (vii) la implementación de los institutos de lengua y cultura,
- (viii) la creación de la universidad indígena y de centros tecnológicos y la instalación de telecentros “en todas las unidades educativas del área dispersa, garantizando la conectividad necesaria y la elaboración de las plataformas virtuales que recojan la sabiduría de los PIOs [Pueblos indígenas y originarios]”,
- (ix) el funcionamiento “serio del Consejo Nacional de Educación”,
- (x) la participación “de los PIOs en la definición y aprobación del currículo para secundaria”,
- (xi) la participación de “nuestros sabios [...] en la elaboración de materiales educativos”, así como también de “los técnicos indígenas especializados en las instancias ministeriales, bajo el criterio de representatividad lingüística para la elaboración de materiales educativos”,
- (xii) la implementación “efectiva y real del currículo diversificado en los ámbitos urbanos y rurales” (Carta dirigida a la Ministra de Educación el 02.09.06, suscrita por la CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ, APG. 7 CEPO y 6 organizaciones sociales más).

Aún cuando las propuestas indígenas recientes guarden coherencia y pese a que coincidamos con la mayoría de ellas, consideramos necesario también presentar nuestra visión de algunas de las cuestiones más urgentes que merecen reflexión y análisis, de manera de consolidar la EIB en Bolivia. Dos de ellas tienen que ver, sobre todo aunque no exclusivamente, con la institucionalidad de la EIB, y otras siete con aspectos tanto técnico-pedagógicos como también de tipo institucional.

La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe

En enero 2004, por resolución ministerial¹⁴, se creó en el Ministerio de Educación una nueva instancia responsable de la formulación de políticas de EIB. Inicialmente, la creación de esta novel entidad respondía a la nueva voluntad política que parecía impregnar al régimen del presidente Mesa, producto del accidentado período de octubre 2003 que concluyó con la salida del país del expresidente Sánchez de Lozada. La emergencia indígena era innegable así como también el deseo del nuevo gobierno de mostrar cambios efectivos que dieran cuenta de un viraje gubernamental respecto de su voluntad de atender las demandas de las mayorías indígenas.

Como se señaló en la primera parte de este capítulo, el primer Ministro de Educación del presidente Mesa fue un comunicador social aimara de reconocida trayectoria en el uso y defensa de su lengua y cultura. En sus distintas intervenciones públicas, Donato Ayma destacó –muchas veces hablando también en aimara y en quechua– la importancia de la EIB y de la recuperación escolar del conocimiento ancestral, aunque en rigor fue escasa la preocupación desde el Ministerio en cuanto a la diversificación curricular y a la incorporación y aprovechamiento escolar de los conocimientos y saberes indígenas. El curso instaurado por la Reforma en materia de EIB continuó casi inmodificable, con la producción y publicación de los módulos de aprendizaje tal y cual fueron previstos e incluso diseñados ya en la década precedente, hecho que contribuyó a dar seguridad a maestros y maestras en el campo. Lo que no se pudo revertir fueron las medidas que afectaron seriamente la aplicación de la EIB en aula, como es el caso de la preparación de asesores pedagógicos y en general el funcionamiento de este subsistema, el mismo que, como se ha señalado, era además responsable de la capacitación docente en servicio y del acompañamiento y seguimiento del tra-

14 Se trata de la Resolución Ministerial N° 014/04 de enero 2004.

bajo en aula (cf. Capítulo IV, Ministerio de Educación 2004 y Y. Jiménez 2005).¹⁵ Tampoco se logró modificar, por razones que desconocemos, la resolución ministerial que determinaba que la EIB se aplicara únicamente en las comunidades con presencia mayoritaria de población hablante de un idioma originario (cf. Capítulo IV), hecho que no ocurrió hasta fines del año 2005.¹⁶

Sin duda, el mayor cambio que experimentó la EIB boliviana a partir de octubre 2003 fue la creación de la DEIB, proceso en el cual los CEPO jugaron un rol determinante. Ante el serio debilitamiento de la EIB entre agosto 2002 y octubre 2003, los CEPO vieron en este nuevo período gubernamental la posibilidad de reinyectarle fuerza a un proceso seriamente afectado tanto por la ausencia de nuevas ideas y propuestas en el campo como por medidas, como las ya comentadas, que lo debilitaron, al punto que se considerase que, al momento de crearse la DEIB, la EIB “estaba declinando estrepositamente” (Pari 2005b, comunicación electrónica). La opción de los CEPO esta vez no fue técnico-política, a diferencia de años anteriores en los que, por ejemplo, estos mismos consejos impulsaron la creación del Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias (cf. Capítulo 5). Esta vez se trató de una

15 Debe, sin embargo, reconocerse que una de las razones que motivó la desactivación de este subsistema fue la falta de previsión inicial respecto a la manera en la cual su funcionamiento debía ser absorbido por el presupuesto regular del sector y los asesores pasar a formar parte de la planta regular de funcionarios del Estado boliviano. La razón de mayor peso en la toma de decisiones al respecto, por parte del ministro que antecedió a Donato Ayma, Hugo Carvajal, fue sin duda la oposición histórica de los gremios docentes, en tanto veían a los asesores pedagógicos como las figuras clave para la implantación de la reforma en aula. La presión sindical fue determinante en un período histórico marcado por la descomposición del Estado y en el cual la pérdida de iniciativa en el sector educación era notoria y creciente. Como se mencionó en otras secciones de este libro, el subsistema de asesoría pedagógica fue abruptamente interrumpido sin poner en vigencia estrategias alternativas que asegurasen la formación permanente y el acompañamiento periódico de los docentes que enfrentaban una situación de cambios drásticos en el quehacer educativo del país.

16 Se puede argüir que esta resolución no requiere modificación alguna, pero su existencia determina la manera en la cual se prevén y asignan recursos para la EIB, e incluso la forma en la que se procesa y analizan las estadísticas educativas anualmente. Como es de entender, las posibilidades de ampliación de cobertura de la EIB en el área rural y su expansión al área urbana, como hoy se reclama desde distintos sectores, depende de la derogación o, al menos, de la modificación de esta norma.

elección eminentemente política, que hizo presagiar una mayor atención a este enfoque educativo y a la cuestión de la diversidad y la diferencia en general a través del sistema educativo nacional.

El funcionamiento de la DEIB, no obstante, no fue previsto en el presupuesto nacional ni tampoco en los aportes que periódicamente entrega la cooperación internacional desde inicios de la Reforma, hecho que determinó que a su creación en enero de 2004 el ministerio no contase con los recursos necesarios para solventar su funcionamiento. Un análisis posterior de lo ocurrido en esa fecha, sin embargo, nos lleva a concluir que, al parecer, las autoridades de entonces no agotaron los trámites suficientes para asegurar el financiamiento gubernamental de la nueva dirección. Tratándose de una entidad creada a la luz de la particular coyuntura política que vivía el país, así como de la demanda y a la vez respaldo indígenas, y por coincidir con el inicio de una nueva gestión anual y del primer año de funcionamiento completo de un gobierno accidentado, debió haber sido posible incorporar el funcionamiento de la DEIB, así como los fondos necesarios para su arranque, en el POA y en el presupuesto respectivos. De ser esta interpretación cierta, estaríamos ante un hecho que podría dar cuenta de actitudes poco favorables a la EIB y a una *unidad indígena* dentro del ministerio, por parte de quienes entonces administraban los recursos y negociaban con la cooperación internacional en el marco del Fondo Común o Basket Fund sectorial.¹⁷ De cualquier modo, y para facilitar el funcionamiento de la nueva dirección, dos organismos internacionales salieron en auxilio de la DEIB: DANIDA (a través del PAEIB) y GTZ (por medio del PINSEIB). Estas dos agencias asumieron, para comenzar, el pago durante el año 2004 de los honorarios de los primeros 7 funcionarios con que contó esta dirección, incluyendo los de su director. Posteriormente, el papel del PAEIB sería determinante en la consolidación de esta instancia en el ministerio.¹⁸

17 A partir de agosto 2002, la cooperación internacional comenzó a cambiar su modus operandi, comenzándose entonces con la organización de un fondo común sectorial, el mismo que en el año 2005 se constituía –con escasas excepciones– en la única forma de financiamiento del cambio educativo en el marco de la Estrategia Educativa 2005-2015.

18 Al respecto, Adán Pari recuerda que: “El año 2004, [...] durante los primeros meses, me tocó [...] instalarla tanto física como institucionalmente, mediante el respectivo equipamiento, la elaboración del Manual de Operaciones y Funciones y la contratación del personal necesario. Asimismo, había que gestionar todos los recursos financieros necesarios, para lo que recibimos el

Aunque hubo preocupación entre algunos directivos de los CEPO respecto a un eventual aislamiento de la EIB del resto del sistema educativo y a la posible distorsión de la necesidad y posibilidad de que la EIB impregnase todo el sistema y de que se extendiese incluso a las zonas urbanas, los consejos educativos indígenas en pleno respaldaron la creación de la nueva dirección y varios de sus líderes participaron en la elección del nuevo director. Pese a las diferencias, los CEPO vieron la dirección como *suya*. El cargo de director, por consenso entre las máximas autoridades del ministerio y los CEPO, recayó en un reconocido profesional quechua que formó parte del equipo de Reforma Educativa prácticamente desde los inicios del proceso y durante sus primeros años de implementación. Adán Pari fue parte del equipo técnico de la reforma y, desde esa posición, participó activamente en distintas actividades de la EIB de la reforma: en el diseño curricular, la investigación de procesos de aula, la producción de materiales educativos, la capacitación de docentes, etc.¹⁹

¿Operatividad o normatividad?

Una de las cuestiones que motivó más discusión durante las primeras semanas de funcionamiento de la novel dirección fue el carácter que esta instancia tendría así como el tipo de relacionamiento a establecerse entre ella y las otras direcciones del Ministerio, particularmente con aquellas responsables de los aspectos técnico-pedagógicos. Para deslindar aspectos como éstos, no previstos en la resolución de creación de la DEIB, se llevaron a cabo varios talleres de discusión y análisis en los que participaron funcionarios del ministerio, directivos de los CEPO y algunos especialistas externos invitados. En estos eventos se abordaron, entre otros,

apoyo decidido del gobierno de Dinamarca, mediante DANIDA, quienes tenían [...] el Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe (PAEIB), el mismo que posteriormente, en el 2005, pasó a ser un área más de la Dirección de EIB [...]; a este mismo propósito se sumó el apoyo de la GTZ, mediante el Proyecto de Institutos Normales de Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB)” (Pari 2005, comunicación electrónica).

19 Entre 1998 y 2001, becado por el Ministerio de Educación en el marco del Programa de Reforma Educativa, Pari integró la primera promoción de la Maestría en EIB del PROEIB Andes. Desde su graduación y hasta su retorno al ministerio como Director de EIB trabajó en el PROEIB Andes en el Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias. Antes trabajó también como consultor del PINSEIB.

dos aspectos medulares que requerían de definición previa: si la dirección debería constreñirse únicamente a la formulación de políticas o si también debería involucrarse, junto o al lado de otras unidades técnicas del ministerio, en el desarrollo de actividades de implementación. A ello se añadía la duda respecto a si esta nueva instancia debería depender directamente del ministro o del viceministro responsable del funcionamiento del sistema educativo escolar, o más bien de alguna otra dirección ministerial. Para apoyar la toma de decisiones al respecto, se revisó lo que ocurre en otros países con las direcciones de esta índole. Entre otros se analizaron los casos de Ecuador, Guatemala, México y el Perú.

A estas interrogantes iniciales se añadió la pregunta respecto a si todos los proyectos existentes en el ministerio que atendían temas de EIB debían pasar a ser responsabilidad de la nueva dirección o si éstos debían continuar bajo la tuición de las dependencias operativas que los tenían a su cargo. Tales fueron los casos, por ejemplo, del Programa Amazónico de EIB (MINEDU-DANIDA), entonces responsabilidad de la Dirección de Desarrollo Curricular, aunque con una unidad descentralizada de ejecución ubicada físicamente en la Secretaría de Educación (SEDUCA) de Santa Cruz; del Proyecto de Institutos Normales Superiores de EIB (MINEDU-GTZ), dependiente de la Dirección de Desarrollo Docente; y de los Proyectos Educativos Indígenas (PEI), de responsabilidad de la Dirección de Desarrollo Institucional. También, posteriormente, surgieron preguntas respecto al tipo de vinculación que esta nueva dirección tendría con los órganos desconcentrados y descentralizados del sector, como las secretarías departamentales de educación y las direcciones distritales de educación, ambas dependientes de las prefecturas de los respectivos departamentos.

Para entender por qué la organización y real puesta en marcha de la dirección de EIB tomó al menos tres meses luego de su creación –constituida como un acto más político que técnico– es necesario recordar que durante los primeros diez años de transformación educativa en Bolivia (entre 1994 y 2004) la opción no fue la de la crear una dirección o unidad específica de EIB. La estrategia boliviana consistió más bien en buscar impregnar todas las unidades del sistema con la EIB, visto que en el caso boliviano la Ley reconocía la necesidad y voluntad de una interculturalidad para todos así como de la EIB para la población indígena, pero también el aprendizaje de un idioma originario por parte de los educandos hispano hablantes (cf. Capítulo IV). Fue por eso también que los CEPO fueron planeados como organismos de carácter y cobertura nacional.

Esta visión inicial, sin embargo, no logró trascender, por los primeros seis o siete años (1994-2000), más allá de la unidad responsable de

diseño cunicular, que contó con un equipo específico de EIB desde sus inicios –pero que descuidó los aspectos inherentes a la participación de organizaciones y líderes indígenas, al menos con carácter consultivo, también en este nivel de toma de decisiones sobre la educación nacional (cf. Capítulo IV)–, así como la de capacitación docente que atendía, en coordinación con la de currículo, necesidades de formación y capacitación docente en EIB. A partir de 1997, con la oficialización del trabajo de los CEPO (cf. Capítulo IV) y con el inicio del Proyecto de Institutos Normales Superiores de EIB (cf. Capítulo V), a este equipo de EIB se le sumó otro en la unidad que tenía a cargo los aspectos inherentes a la formación docente inicial y en servicio, así como la de una profesional responsable de la coordinación con los CEPO en la Dirección de Desarrollo Institucional. Otras dos dependencias que vieron por conveniente atender de manera diferenciada los asuntos relacionados con la EIB fueron, por un lado, el Sistema de Medición de la Calidad (SIMECAL), instancia que organizó un equipo específico de EIB, con profesionales aimaras, guaraníes y quechuas, responsables de la elaboración, corrección y análisis de pruebas estandarizadas en lenguas originarias (cf. Capítulo VI). Por otro lado, el Sistema de Información Educativa (SIE), desde sus primeros operativos, recogió, procesó y analizó información respecto a la aplicación de la EIB en el marco de las normas existentes, entre ellas la resolución de diciembre 1999 que delimitaba el ámbito en el cual esta modalidad se debía desarrollar. Como se destacó en el capítulo IV, los antecedentes del trabajo del SIE en materia de EIB se encuentran en el operativo realizado en los años previos a la dación de la Ley 1565, que determinó que el Mapa Educativo de esa época contase ya con información relativa a la EIB. Si bien y como se puede apreciar, desde el comienzo del proceso la preocupación por la EIB quedó inscrita en el quehacer de algunas unidades *técnicas* del ministerio, ese mismo espíritu no logró impregnar las unidades responsables de la administración de recursos, sobre todo de los financieros, como veremos más adelante cuando nos refiramos a las dificultades que confrontó la coordinación de los PEI, por la falta de reflexión, y quien sabe si también de sensibilidad intercultural, frente al hecho que en la administración descentralizada de recursos con base comunitaria o local, como ocurría con estos proyectos, entraban en colisión dos lógicas diferentes tanto de planificación como de ejecución y de administración de recursos: la indígena-comunitaria y la criollo-estatal.²⁰

20 Pese a tales avances, Nucinkis (2004: 30) considera que la falta de coordinación entre las unidades técnicas, la ausencia de un sistema de moni7toreo y

De cualquier modo y como se ha ya puntualizado, a partir de la propia experiencia de vida en el ministerio por casi una década, la naturaleza del trabajo cotidiano en esta dependencia gubernamental se modificó de manera considerable y de facto al tener que compartir objetivos, tareas y espacios de trabajo, profesionales no indígenas, que, o comenzaban a trabajar en la administración pública o ya habían transitado por ella, con sus pares indígenas que se incorporaban por primera vez a estas esferas del poder.

Los *profesionales indígenas y no indígenas* [...] aprendieron –y siguen aprendiendo– a trabajar juntos en el sector. El ‘rostro’ del Ministerio se ha transformado profundamente, no sólo porque ya no es monopolizado por el magisterio, sino porque la identidad cultural, particularmente la indígena, ha cobrado un valor sin precedentes en el equipo nacional y, en parte, en los niveles descentralizados. Egresados del PROEIB, técnicos del ex-PEIB y diversos líderes indígenas, hoy ocupan importantes cargos en el sistema. (Nucinkis 2004: 24)

seguimiento, y el centralismo del sistema impidieron un mejor aprovechamiento de esta nueva realidad del Ministerio de Educación: “Una debilidad [...] parece ser la permanente *falta de coordinación entre los diferentes equipos* del Ministerio, que no permite poner en la balanza las necesidades existentes, desde una mirada integral. Existe desequilibrio entre el trabajo curricular y el institucional en EIB; no se realiza suficiente análisis de la información cuantitativa generada por el SIE sobre las escuelas bilingües; se manejan conceptos pedagógicos diferentes en currículo y en capacitación (Informe interno UDC, 2003); existen documentos como el primer plan de expansión de la EIB, que señaló las limitaciones del PEIB (ETARE, 1993a) y que no circuló entre las unidades, provocando la repetición de errores. Como se dijo antes, la reforma es ambiciosa y la realidad es compleja, por lo que esa coordinación es imprescindible para mejorar la calidad de las decisiones. Otro problema de fondo es la *falta de seguimiento y monitoreo de las actividades ejecutadas*. La atención a las necesidades de la implementación de la reforma por parte de un equipo que también debe responder a las exigencias cotidianas del sistema educativo, es un factor que incide mucho en esta situación. Como casi todo debe atenderse desde el nivel central, las urgencias impiden atender lo importante. Por ejemplo, atender los reclamos, paros y amenazas de miles de alumnos que no aprueban el examen de ingreso a los INS, hace que los técnicos del P-INS EIB, que debieran estar apoyando la elaboración, en los INS, de los programas de estudio, el seguimiento de su aplicación, etc., se dediquen a escribir informes, realizar reuniones de concertación, etc.”.

Con la creación de la nueva dirección, este tipo de organización, si bien insuficiente para responder al desafío de una EIB de mayor alcance y cobertura pero que intentó transversalizar el tema también institucionalmente, entró en cierto modo en cuestión. La DEIB fue ocupada exclusivamente por profesionales que se autodefinían como indígenas y, con el tiempo y gradualmente, esta dependencia parecía constituirse en el imaginario colectivo, incluyendo a los porteros del Ministerio, por ejemplo, en la *única* instancia dedicada a los asuntos relacionados con la educación de la población indígena. En verdad no lo es, pues también hay otras dependencias en las que se continúa prestando servicios en materia de EIB y en las que existen otros profesionales indígenas.

Pero, volviendo a la creación de la DEIB y a las funciones que se le asignaron, por un tiempo se debatió sobre qué priorizar: si focalizar todos los aspectos inherentes a la EIB en una unidad que combinase roles tanto normativos como operativos o si concebir la nueva dirección como una instancia de carácter normativo, con ingerencia en la formulación de políticas y de planes de corto, mediano y largo plazo, pero también con capacidad de monitoreo y asesoramiento a las otras dependencias que ejecutaban acciones específicas de EIB. Para apoyar la toma de decisiones al respecto, el PINS-EIB a solicitud de la novel dirección contrató una consultoría que, a través de talleres y de entrevistas, contribuyera a dilucidar aspectos como éste. Aun cuando el estudio en cuestión emitió opinión al respecto, consideramos que a diciembre 2005 esta medular cuestión no había sido totalmente resuelta y constituye aún parte de la agenda para el futuro inmediato.²¹ Esta falta de definición no es de responsabilidad exclusiva de la DEIB y más bien se constituye en una evidencia más del debilitamiento del sector, que comenzara en agosto 2002. Por más de tres años, el Ministerio de Educación no contó con una estructura orgánica que se situase en el marco de la LOPE (Ley Orgánica del Poder Ejecutivo) vigente. No obstante, el organigrama del ministerio sufrió varias modificaciones en todo este período, una de las cuales fue precisamente la creación de una dirección de EIB.

21 Los días 5, 6 y 7 de diciembre 2005, a solicitud de los CEPO, debió haberse llevado a cabo un taller entre estos órganos de participación social y autoridades del Ministerio de Educación para evaluar los primeros dos años de funcionamiento de la DEIB y a la vez definir su ubicación en la estructura organizativa del ministerio. Las autoridades gubernamentales cancelaron la realización del taller por el surgimiento de otras prioridades, producto de las controversias entre el Ministerio los alumnos de los centros de formación docente, entre ellos también los de EIB, respecto del tipo de organización que deberían tener estos institutos.

La EIB y la estrategia educativa nacional

La DEIB, luego del período inicial de indefinición y en el cual parecía ser de dependencia directa del ministro y/o del viceministro responsable de la educación escolar, fue considerada como un órgano dependiente de la Dirección General de Estrategia Educativa, instancia de dependencia directa del despacho ministerial, que, como su nombre lo indica, se constituía en un ámbito de orientación en la toma de políticas educativas, aun cuando tampoco su creación se ciñese a lo prescrito por la LOPE vigente. A esta misma dirección le cupo jugar un papel decisivo en el Ministerio, desde su creación luego de octubre 2003 y hasta junio 2005, en la definición y formulación de la Estrategia Educativa 2005-2015, que comenzara a implementarse a mediados del año 2005.²² No obstante y pese a su ubicación, como veremos más adelante, por razones de índole diversa la DEIB, paulatinamente asumió más funciones de tipo operativo, hecho que a nuestro entender la llevó a descuidar los aspectos relativos a la formulación de políticas nacionales en materia de EIB, las mismas que eran tanto esperadas como determinantes en un período de descomposición y recomposición simultánea del orden establecido. Este hecho llevó incluso a que los CEPO discutiesen este asunto tanto internamente como con las autoridades del sector, asunto que generó fricciones incluso entre los directivos de estos órganos de participación social.

Al respecto, el estudio de Nucinkis antes referido, en el cual se hace un balance del estado de la EIB en Bolivia, concluye que la creación de esta dirección “es interpretada como un logro para algunos y como un riesgo para otros [...]. Desde el punto de vista de que la Dirección impulsará y velará por el cumplimiento de las políticas de EIB dentro del Ministerio, por lo que existe un equipo especializado para coordinar con las instancias correspondientes, se puede pensar que lo planificado es coherente con los objetivos de la EIB. Sin embargo, es fundamental destacar el riesgo del aislamiento de la política y de las acciones en EIB, además de la posible duplicación de funciones con relación a los CEPO y algunos equipos del Ministerio, tal como funcionarios actuales y expertos en EIB ya lo han señalado” (*Ibíd.*: 23).

Este mismo estudio consigna el resultado de una entrevista realizada en mayo, a escasos cinco meses de la creación de la DEIB, a su primer director, Adán Pari, quien explícitamente precisó que eran funciones de esta entidad “por un lado, definir políticas para la implementación de la

22 La LOPE vigente, sin embargo, considera que toda dirección general, salvo la de administración de recursos, depende de un viceministerio

EIB y velar por su cumplimiento, y, por otro, hacer seguimiento a [la] aplicación de la EIB en aula. Según el Director [...], esta instancia se justifica por las debilidades observadas en el trabajo en las escuelas, donde la EIB –en general–, está limitada al discurso y a una práctica folclórica. El hecho de haberse creado una Dirección de nivel nacional responde a las exigencias de la estructura ministerial y a la necesidad de jerarquizar la EIB. Desde allí se buscará fortalecer la EIB en el Ministerio y en sectores y espacios fuera de éste” (Entrevista A. Pari, en Nucinkis en prensa: 8). Si bien, y a pesar de pertenecer a un órgano eminentemente asesor y orientador del despacho ministerial en materia de política educativa para todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, la DEIB debía también cumplir funciones operativas, pero al parecer vinculadas únicamente a los espacios en los que se aplicaba la reforma –los primeros dos tramos de la educación primaria. Al limitarse a estos dos primeros tramos de la educación boliviana, seguro sin así buscarlo, la DEIB inevitablemente contribuyó a la consolidación de la práctica de arrinconamiento de la EIB en su refugio rural y de los primeros seis años de la educación primaria.

A raíz de su alejamiento voluntario del cargo, una comunicación informal de este primer director de la DEIB, enviada, por correo electrónico en diciembre 2005, a instituciones y especialistas involucrados en la marcha de la EIB en Bolivia y en América Latina, da cuenta de las múltiples acciones que la novel dirección tuvo a su cargo en sus primeros dos años de ejecución. Dado que en esa comunicación, desde adentro, este funcionario entrega información que puede matizar el análisis aquí realizado, reproducimos algunos de sus pasajes:

[A inicios del 2004] se elaboró y se ejecutó un plan operativo coyuntural con tareas muy específicas, para ello hicimos un pequeño diagnóstico [...] de la EIB en cuanto a la definición de políticas y la implementación en aula, mediante una visita a algunas unidades educativas o espacios de operativización de la EIB y la revisión bibliográfica de evaluaciones realizadas, cuyo resultado nos mostró que [...] estaba declinando estrepitosamente.

En consecuencia, una de las tareas más importantes [...] fue lograr el reposicionamiento de la Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado y la elaboración posterior de una estrategia de EIB que, a su vez, sea parte de la Estrategia de Educación Boliviana, en construcción. En tal sentido, de cara a la realización del II Congreso Nacional de Educación, al interior del Ministerio de Educación [...] se organizó el Equipo Transversal de EIB con quienes se elaboró un documento concreto con el que se pueda incidir tanto al interior como fuera del Ministerio de Educación; asimismo se participó en los Talleres Temáticos como en los Con-

gresos Departamentales para lograr nuestro propósito; [...] en base a las demandas de las organizaciones indígenas, originarias y sociales, mediante una propuesta concreta elaborada por el Bloque Indígena [...].

Además [...] la [acción] más importante fue la desconcentración del PEIB-TB, un equipo similar a la DEIB en la ciudad de Santa Cruz, para [...] atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas de tierras bajas con mayor pertinencia.

La gestión presente (2005) estuvo centrada en la consolidación de todas las políticas de EIB al interior de cada una de las Direcciones, a través de acciones concretas a ser operativizadas en cada una de ellas, aunque con cierta debilidad en el nivel y eficacia, puesto que el centralismo administrativo establecido en instancias estatales de la ciudad de La Paz no permitió atender, en 10 años de reforma educativa, las necesidades de la gran mayoría de los pueblos indígenas de tierras bajas. Entre otras, están las acciones emprendidas con respecto a la capacitación y formación permanente de docentes en ejercicio, a través de talleres de didáctica y escritura de L1 (Holanda) y L2 (UNICEF); la gestión de las licenciaturas de EIB en convenio con universidades (mediante la Cooperación Belga); asimismo, está la creación de la Red de Formación Docente de Tierras Bajas; la producción y publicación de decenas de textos y alfabetos; la gestión de la creación de Institutos de Lengua y Cultura (ILC); cierre 1ra. y 2da. fase y elaboración de la propuesta de 3ra. fase de los Proyectos Educativos Indígenas; la incorporación de técnicos de SEDUCA; la instalación de Equipos Técnicos Multidisciplinarios (ETM) tanto en tierras bajas como en tierras altas bajo la lógica territorial de pueblos indígenas y originarios para promover el desarrollo educativo y cultural propios; elaboración de Proyecto Ley de Políticas Lingüísticas y Políticas Culturales.

Finalmente, [...] una de las características más importantes fue la coordinación permanente y sostenida con diferentes organizaciones indígenas, [...] y particularmente [con] los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO: CENAQ, CEA, CEPOG, CEAM, CEPOCH, CEPIG, CEPOIM), quienes forman parte del Bloque Indígena, una macro organización que nos permite a los indígenas participar con mayor fuerza y decisión. La coordinación [...] tuvo el sentido y espíritu de considerar la participación social o popular como un factor determinante en la legitimidad de las decisiones y acciones, reconociéndose así al Estado en todos sus representantes, habitantes y estantes, aunque es de reconocer que aún hace falta una normativa que establezca más sistemáticamente las características de estas maneras e instancias de coordinación.

Espero que todo este proceso [...] esté llenando de satisfacción y respondiendo a las expectativas de los pueblos indígenas y originarios en particular, como también a la sociedad boliviana en general, en la medida que a mi

persona le ha enriquecido enormemente y le ha hecho tomar conciencia como indígena de las necesidades educativas de nuestro país; aún así, no considero que el trabajo con la Educación Intercultural Bilingüe haya terminado, para nada, más bien se han abierto nuevos retos, como es la iniciación del ingreso de la EIB a centros urbanos (tuvimos experiencias piloto ya concluidas en acuerdo con CARE y APEFE), la capacitación de docentes en el manejo de lenguas originarias aimara, quechua y guaraní como L2, [la] consolidación de los Institutos de Lengua y Cultura y muchos otros; por lo que deseo que esto que se ha iniciado y construido hasta ahora no dé pasos atrás, más al contrario, sea fortalecida y proyectada con mayor decisión, a fin de tener un país donde todos los bolivianos tengamos igualdad en derechos y obligaciones, y convivamos en armonía y equilibrio entre diferentes. (Adán Pari, comunicación electrónica, diciembre 2005)

Como se puede apreciar, un balance crítico del trabajo realizado nos permite concluir, por un lado, que, como no podía ser de otra forma, el trabajo de la DEIB dio continuidad y consolidó procesos iniciados en gestiones anteriores, como son los casos del fortalecimiento del equipo descentralizado del PAEIB en Santa Cruz y del aprovechamiento de las lecciones que arrojó el Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias; y, por otro lado, que las tareas asumidas por esta nueva dirección fueron de orden principalmente técnico y vinculadas estrechamente con la aplicación de la EIB en algunos espacios geográficos. Al parecer, este último hecho, así como las tareas administrativas derivadas de la propia gestión pública y de normas bastante rígidas de administración gubernamental, distrajeron la atención de los técnicos de esta dirección de las tareas relacionadas con su razón de ser principal: la formulación de políticas. También cabe destacar que en este primer período, por lo demás breve, el trabajo de la DEIB se ha circunscrito sobre todo a la educación escolar primaria, con escasa incidencia en la secundaria,²³ en los centros de formación docente y menos aún en la educación superior universitaria. De no haber sido por el arduo trabajo desplegado por los CEPO y por su posicionamiento en el Consejo Nacional de Educación (CONED) a lo largo del año 2004, es probable que, pese a los esfuerzos de la DEIB, la EIB hubiese ocupado un rol subalterno en la política educativa nacional. El papel cumplido por los CEPO en el CONED fue de tal importancia que, como lo destacó el Viceministro de Educación

23 El director de EIB tuvo una bien ponderada participación en un seminario nacional en el cual se discutió el nuevo proyecto de educación secundaria; véase la sección de este mismo capítulo relativo a la reforma de este nivel educativo.

Superior de esa época, Gustavo Rodríguez, los indígenas bolivianos le arrebataron al ministerio, al magisterio y también a las universidades la hegemonía en la producción del conocimiento y proposición pedagógicos (Rodríguez 2005a y b). Respecto de la propuesta indígena, la mencionada autoridad educativa, en una entrevista, manifestó que:

Hay que mirar lo [...] sucedido aquí en Cochabamba en el Congreso Departamental de Educación de Diciembre 2004, donde se aprobó la propuesta indígena como marco de referencia, que además el gobierno apoya. Se ha producido un quiebre muy importante porque ellos habían sido regularmente excluidos de la educación; desde la reforma de 1880, por ejemplo, donde la educación era disciplinaria y negada a los indígenas, o si se los incluía se lo hacía como un mecanismo de alienación o incluso en el proyecto nacionalista de los años 50 donde la universalización de la educación llegaba a los sectores rurales pero con un proyecto de mestizaje hispano hablante. Entonces, no existían los indígenas como entidad autónoma diferenciada con un proyecto cultural, con una perspectiva educativa o con una construcción epistemológica o pedagógica. Entonces, la presencia indígena con una propuesta de por medio reposiciona a este sector en el tema educativo, además de evidenciar la orfandad de los maestros, debido a que este sector termina retirando su propuesta e impulsando la propuesta indígena que toma la Reforma Educativa como punto de partida y permite un diálogo con el Ministerio de Educación, radicalmente opuesta a la propuesta de los maestros comunistas o trotskistas.

[La Iglesia Católica tiene hoy...] mucho menos fuerza propositiva que los indígenas e incluso que el Ministerio, tal vez porque la propuesta de la iglesia es todavía un reflejo crítico de la estructura de la reforma centrada sustantivamente en la educación primaria, inicial y alternativa. En cambio la propuesta gubernamental aborda a la educación en todos sus ciclos y niveles y la propuesta indígena que tiene ese carácter novedoso, no sólo por la propuesta que tiene, sino por el hecho de que un sector excluido y relegado logre armar, articular e impregnar algunos eventos educativos. En general, la Iglesia es proactiva, pero no es un factor de definición. Diría que los factores de definición, sin descartar a la Iglesia, serán los indígenas en la perspectiva de que puedan lograr apoyo en las organizaciones gubernamentales, en algunas organizaciones sociales y en los maestros rurales.

Desafortunadamente y hay que subrayar esta palabra, la capacidad propositiva de la dirección trotskista del magisterio ha llegado a su límite; todo lo que hemos escuchado es un conjunto de negaciones, lo que no deberíamos hacer y muy poco de lo que deberíamos hacer. Por tanto esta abstracción que llamamos sociedad va a tener que tomar en sus manos la definición de esas políticas.

Creo que este evento [el Congreso Nacional de Educación] irá por un enfoque global de la educación referida a todos sus ciclos y niveles, y no como ocurrió en el pasado con la Reforma Educativa que se centró en la educación primaria. A la vez habrá un enfoque que privilegie y haga una política de Estado de la interculturalidad, que atraviese todas las áreas, niveles y modalidades y no solamente sea considerada como un proyecto. Unido a ello estarán los enfoques de diversidad sobre un tronco común con enseñanzas diferenciadas. El otro gran eje va a ser la participación popular; es decir, la presencia activa de los ciudadanos en la definición de las políticas educativas, desde la escuela hasta la universidad. El cuarto eje va a ser un enfoque constructivista de la pedagogía, matizado según los sectores donde se aplique. Esos cuatro elementos son a la vez deudores de la reforma, pero no son la reforma. (Rodríguez, 2005a: 9)

Aún cuando el Congreso de la Educación no se haya aún realizado, es menester remarcar que, de hecho, la mayor contribución a la EIB en materia de política educativa la constituye la propuesta indígena-originaria, elaborada y aprobada por el Bloque Indígena, el mismo que a raíz de la demanda educativa se constituyó en el único espacio de consenso entre los indígenas de distintos sectores, de diferentes regiones y de distinta filiación política, marcando así un hito inesperado de unidad en la reivindicación frente al Estado boliviano. La solidez de la propuesta indígena y la ausencia propositiva de los otros sectores contribuyó a que el Ministerio en su conjunto, incluida la DEIB, buscara alianzas con el Bloque Indígena y se incorporasen muchos de sus planteamientos en la propuesta del Bloque Gubernamental (Walter Gutiérrez, comunicación personal, 12.2004). Es menester reconocer, sin embargo, que la construcción de la propuesta del Bloque Indígena fue producto de la iniciativa indígena autónoma e incluso de su propio financiamiento, pues los CEPO inscribieron la realización de talleres y congresos educativos indígenas en su plan de trabajo correspondiente al período 2004, en el marco del Plan Estratégico 2001-2005 financiado por la cooperación internacional. Desafortunadamente y como ya se mencionó en la introducción de este libro, todo este proceso de *refundación* de la educación boliviana y de consolidación y profundización de la EIB quedó trunco con la suspensión del Congreso Nacional de Educación que debió haber discutido la propuesta indígena en enero 2005. De haberlo hecho, y como lo destacase el anterior viceministro de educación superior, por primera vez en la historia boliviana los indígenas hubiesen asumido un papel preponderante en la formulación de políticas públicas en el país.

Desafíos de la DEIB

Los desafíos futuros para la DEIB son múltiples, pues, si en la Asamblea Constituyente a realizarse a partir del 2006, se consagra la aparente voluntad hoy generalizada y ya aceptada de reimaginar el país, sobre la base de su innegable matriz indígena, a la EIB le esperan mayores retos que nunca en la historia boliviana y su quehacer trascenderá incluso la esfera del sector educación, para convertirse en un quehacer no sólo transversal a todos los sectores sino y sobre todo una preocupación y obligación de toda la administración pública, la misma que tendrá necesariamente que establecer puentes con la sociedad civil en su conjunto, pero particularmente optimizar la interlocución con las organizaciones indígenas y con órganos de participación popular como los CEPO, de manera que éstos tengan cada vez mayor voz en la toma de decisiones sobre la ejecución y evaluación de la EIB. En este sentido y volviendo a las apreciaciones críticas de Nucinkis recogidas en párrafos anteriores, esta dirección tienen ante sí el reto de buscar complementariedad con los CEPO, evitando toda posibilidad de duplicidad de acciones. Para ello debe establecerse con claridad que mientras la DEIB es una dependencia estatal, aún cuando haya sido creada por indígenas y esté en manos de algunos profesionales indígenas, los CEPO constituyen un órgano bisagra entre la sociedad civil y el Estado, responsable de la veeduría y el control social de todos los organismos gubernamentales responsable de la implementación de la EIB; es decir, mientras que la DEIB representa los intereses del Estado en cuanto a la educación indígena y a la educación intercultural, a los CEPO les toca velar por los intereses de la población indígena y asegurar el cumplimiento de los acuerdos suscritos entre Estado y organizaciones indígenas. Tal vez cuando el Estado se recomponga luego de la Asamblea Constituyente y de llegarse a consagrar la demanda indígena de la Bolivia plurinacional, el papel de estas dos instancias fundamentales para la EIB tenga también que redefinirse.

Lo que consideramos no puede obviarse es la definición sustantiva relativa al papel que a la DEIB le toca jugar, en tanto dependencia gubernamental: si de órgano de estudio, análisis y formulación de políticas o *think-tank* gubernamental en materia de EIB, o de ente operativo responsable de acciones de focalización y de ejecución de proyectos específicos. A nuestro entender, lo segundo pierde mayor vigencia que nunca en un país que avanza ineludiblemente a la descentralización e incluso a la instauración de posibles autonomías regionales; en contraposición, lo primero posee un potencial estratégico indiscutible. El sitio de una

dirección preocupada específicamente por la educación de la población indígena y que además vele para que la interculturalidad marque la educación de todos los hombres y mujeres bolivianos, así como también por una gradual universalización de la EIB, no puede ser otro que aquél desde el cual se definen las políticas educativas para el nivel nacional. Por ello consideramos que el lugar en el que ahora se ubica la DEIB en el ministerio, como parte del único espacio sectorial dedicado a la formulación de estrategias sectoriales, es indudablemente el más apropiado. Lo que a la DEIB le toca ahora dirimir es qué hacer con las funciones operativas que desempeña y a qué otras dependencias operativas del Ministerio o de los niveles desconcentrados del sector transferirlas, pues sólo así podrá dedicarse con fuerza a su función primaria: la de definición de políticas y, en ese marco, a la interlocución con la sociedad civil y, obviamente, con las propias organizaciones indígenas, tanto de tierras bajas como de tierras altas.

Al respecto, el Bloque Indígena en su más reciente demanda ante el sector educación (cf. Carta del 02.09.05), incluye como su punto 14 que es necesaria:

La recuperación urgente de la propuesta inicial de los PIOs [Pueblos indígenas y originarios] de contar con un nivel de coordinación en la estructura del Ministerio *para la formulación, aplicación y control de las políticas educativa de EIB en todo el Sistema Educativo Nacional* (Nuestro énfasis).

Dependencias similares en otros países de la región

Para apoyar la identificación de posibles salidas a los desafíos que ahora enfrenta la DEIB, puede ser útil observar lo que ocurre en otros países de la región que cuentan con órganos similares. Para comenzar, cabe señalar la existencia de estas dependencias, al menos, en países como México, Guatemala, Ecuador, Perú y Venezuela. En otros, como Argentina, Chile y Nicaragua, la EIB o EBI constituye sólo un programa sea nacional o regional, sin ostentar el rango de dirección.

México fue el primer país en constituir una Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1979, y si bien allí no se optó por la denominación de bilingüe, de facto, la modalidad que tal instancia administraba pretendía ser bilingüe y más tarde (1994) también intercultural. La creación de la DGEI fue producto de una iniciativa estatal, aunque unos años antes se constituyó la Asociación de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC) que demandó mayor visibilidad para el trabajo que realizaba. El Perú sería el segundo país en instaurar un órgano de esta in-

dole en agosto de 1988, a raíz del ímpetu que tomaba la educación bilingüe tanto en el altiplano del Collao como en la Amazonía, precisamente, gracias también a la demanda de las organizaciones indígenas representativas de los intereses de las poblaciones indígenas amazónicas pero ante una total indiferencia de la población indígena mayoritaria del país que habita en la sierra y en el altiplano. Cabe, sin embargo, destacar que temprano, ya en 1972, y a la luz de una reforma educativa que prestó particular importancia a la educación bilingüe, el gobierno peruano de entonces, por iniciativa propia, abrió una Oficina Nacional de Educación Bilingüe, dependiente directamente de la alta dirección del Ministerio. Poco después, en noviembre de 1988, Ecuador fue el tercer país en instaurar una dirección para la EIB, cuando por presión organizacional indígena se reivindicó el papel de este enfoque educativo como el tipo de educación anhelado por la población indígena y cuando las organizaciones indígenas lograron asumir el virtual papel de co-gestores del sistema educativo estatal. A lo ocurrido en México, Ecuador y Perú se sumarían luego Guatemala en 1995, con la creación de la Dirección General de Educación Bilingüe, y Venezuela en el año 2001, con su Dirección de Educación Indígena.

Para contribuir a un mejor funcionamiento de la DEIB boliviana, nos parece pertinente extraer lecciones relativas al funcionamiento de estas dependencias en al menos tres de estos países, sobre los que contamos con información y apreciaciones críticas. Para comenzar, cabe mencionar que en diversos países existen hoy cuestionamientos diversos a la forma en las que estas direcciones funcionan, en particular respecto de su mayor o menor nivel de articulación con las organizaciones indígenas y con las otras dependencias rectoras de la educación nacional, en sus más diversos componentes, de manera de establecer en qué medida la educación de los niños y jóvenes indígenas se correlaciona con la educación de todos, pero también acerca de la medida en la cual estas instancias responden a las demandas y requerimientos indígenas sobre una educación *propia*.

Respecto del caso ecuatoriano, cabe señalar que la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEIB) es un organismo, que si bien depende de un viceministerio, está investido legalmente de autonomía funcional y presupuestaria y constituye, en la práctica, la cabeza de un parasistema educativo sólo para población indígena. Esto se debe a que en 1988, para satisfacer la demanda indígena, el Estado ecuatoriano comenzó a diferenciar entre una educación *hispana* y otra intercultural bilingüe, pensada sólo para la población indígena. La estructura de la DINEIB se extiende hacia las distintas provincias en las que se aplica la EIB, y se reproduce

en dos direcciones paralelas, como en el nivel nacional, contando por ello en cada provincia con una Dirección Provincial de EIB, aunque ahora está en discusión si éstas no debieran ser más bien reemplazadas por direcciones por pueblo indígena, para romper con la lógica político-geográfica que ha regido hasta ahora y adoptar más bien criterios étnicos. Los funcionarios del nivel nacional y provincial, si bien nominados por el Ministro de Educación, son seleccionados de entre una terna propuesta por las organizaciones indígenas nacionales, entidades que, por ello, intervienen de cierto modo en la gestión de la EIB en el país.

En cuanto a la DINEIB y su funcionamiento, el poeta quichua Ariruma Kowi opina que su creación constituyó a la vez una gran oportunidad y un gran riesgo. Y es que a las organizaciones indígenas, se les presentó en esa época y por primera vez en la historia republicana la oportunidad de dirigir la educación oficial hacia la “recuperación de la memoria histórica, cultural de las comunidades, [...] así como] fortalecer y desarrollar las lenguas maternas”. Pero, en contraparte de ello, corrían un riesgo pues “el nivel de responsabilidades que asumía la dirigencia indígena, rebasó [...] sus propias posibilidades e hizo que la misma sea presa fácil de la politización [hecho que] ha influido para que en la actualidad el sistema sea considerado como un programa marginal y de desprestigio”.²⁴ A ello se añadiría “que el sistema de educación bilingüe ha cometido el error de pensar que [...] responde exclusivamente al área rural, confirmando con ello la visión colonial del sistema, es decir, el espacio marginal, para los indios, la ciudad para los blancos” (en entrevista realizada por Garcés 2004: 35-36). Al respecto, el estudio del cual extrajimos algunos pasajes (Garcés en prensa) considera además como factores debilitantes del papel de la dirección ecuatoriana de la EIB: (i) la burocratización e hiperinstitucionalización de la DINEIB, aspecto relacionado con “un cierto abandono en el seguimiento y control de las organizaciones en las tareas de la DINEIB” (*Ibíd.*: 39); (ii) la asunción de un número cada vez mayor de tareas, incluso de algunas que, como el Programa de Atención Infantil, han sido o podrían ser de gestión local-comunitaria; (iii) la escasa atención dedicada a la educación de adultos; con el agravante de que recursos designados para ello estarían siendo utilizados en la educación escolar y para el pago de bonificaciones a los

24 Al respecto este mismo estudio recoge el comentario de una connotada dirigente quechua ecuatoriana, Lourdes Tibán, que comenta que dirigentes y directivos de la DINEIB no tienen a sus hijos en escuelas indígenas sino en hispanas, como antes también lo detectara este autor en los casos boliviano y peruano (cf. López 1995).

funcionarios de la dirección; (iv) la insuficiente capacidad para formular directrices relativas a la concreción curricular que orienten las acciones en aula, a partir de una diversificación acorde con las características de cada zona y localidad en las que se busque aplicar, incluso, el MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) diseñado para la educación indígena, a partir de una matriz quichua. Sobre la base de estas apreciaciones críticas, el estudio recomienda que “es urgente [...] pensar en mecanismos de reestructuración institucional que eviten que ésta [la DINEIB] se convierta cada vez más en una copia de los aparatos burocráticos estatales. Reestructuración no quiere decir desaparición de la DINEIB; [...] es necesario pensar la estructura institucional [...] desde las necesidades del mismo sistema antes que desde el modelo administrativo y de gestión impuestos estatalmente. Obviamente, una reestructuración de esta naturaleza requiere contar con el apoyo de las organizaciones y nacionalidades indígenas que permitan debatir interculturalmente también distintos modelos administrativos” (*Ibíd.*: 41-42). A ello añade la necesidad de focalizar su acción, en aras de ganar mayor eficiencia, en el mejoramiento del servicio educativo en la educación básica y la formación docente; así como también la urgencia de “asumir el reto de atender de manera más significativa a la población indígena urbana” (*Ibíd.*: 42). En todo este esfuerzo de reingeniería de la DEIB, Garcés considera vital “hacer esfuerzos de diálogo y negociación con las organizaciones indígenas que son *sus padres y sus madres*, como se dice habitualmente en las comunidades, para recuperar el prestigio y la importancia que se debe al trabajo educativo que realiza. Desde el lado de las organizaciones es necesario volver a poner al centro del debate político el tema de la EIB, no sólo por una reivindicación histórica que ayude a las organizaciones indígenas a valorar lo que le debe al proceso, sino por la vigencia de políticas estatales discriminantes, por un lado, y por la necesidad de contar con cuadros críticos que elaboren propuestas desde la misma realidad de las comunidades, por otro” (*Ibíd.*: 43).

Por su parte, en Guatemala, donde la existencia de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) se remonta a 1995, producto de la iniciativa estatal y de la experiencia acumulada con la aplicación de programas bilingües desde la década de los setenta, esta dependencia es considerada sólo como un órgano técnico-pedagógico con la misión de “desarrollar en las niñas y niños Mayas, Xinka y Garífuna un bilingüismo equilibrado y eficiente, para una Educación Bilingüe Intercultural que propicie el desarrollo de las potencialidades de la persona humana y el descubrimiento de su vocación material, intelectual, espiritual e impulse su participación dinámica, creativa, con pen-

samiento crítico y leal” (en Rubio en prensa: 14). A los nueve años de funcionamiento de la DIGEBI, el gobierno guatemalteco creó un órgano de intervención política en la materia, el Viceministerio de Educación Intercultural Bilingüe. Esta dependencia impulsó el año 2005, conjuntamente con DIGEBI –su brazo técnico–, la sistematización y definición de un marco de políticas en EBI, definido como *modelo*. Precedió a la creación de esta instancia de alto nivel, la oficialización de los idiomas indígenas y la dación de un decreto de universalización de la EBI, proceso aún no iniciado.

La DIGEBI, al igual que sus similares en Bolivia, Ecuador, México y Guatemala, está en manos de profesionales indígenas y bajo la dirección de un profesional maya de larga trayectoria en la ejecución de la EBI. Su responsabilidad recae exclusivamente en los educandos y maestros indígenas y en las escuelas a las cuales ellos pertenecen. No hay otra dependencia del Ministerio que se encargue de la EBI, aun cuando la cobertura de esta modalidad sea limitada²⁵ y cuando ella llegue, en el mejor de los casos, sólo a los primeros tres o cuatro años de escolaridad formal.

En cuanto a la gestión y administración de la EBI en el país, DIGEBI tiene, en los distintos departamentos con mayor presencia indígena y en los que se aplica la EBI, unas dependencias descentralizadas denominadas JEDEBI (Jefaturas Departamentales de EBI); éstas son órganos operativos responsables de la implementación de las políticas de EBI y, por ende, responsables del apoyo técnico pedagógico a escuelas y maestros. Si bien dependientes de las direcciones departamentales respectivas, funcionalmente mantienen vínculos de coordinación y de relativa dependencia técnico-pedagógica de la DIGEBI.

Hasta hace pocos años, la DIGEBI, con su red de JEDEBI constituía el único espacio estatal en el ámbito nacional preocupado por las lenguas y culturas indígenas, hoy se suma a ella la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala, y, desde la sociedad civil, se cuenta hoy con el Consejo Nacional de Educación Maya, órgano que cuenta con su propio sistema de escuelas mayas y que en más de una oportunidad ha tenido expresiones críticas frente a la acción de DIGEBI, reclamándole mayor acercamiento a la realidad de las escuelas que el Estado administra, un avance tanto horizontal como vertical de cobertura de la EBI, así como también un modificación sustancial del currículo escolar de manera que el uso de las lenguas indígenas no se limite ni sólo a los primeros grados, ni tampoco a la traducción del conocimiento escolar oficial (cf. López

25 No más del 20% de la población estudiantil indígena hablante de un idioma originario.

2005 a y b). El Consejo Nacional de Educación Maya reivindica también la necesidad de pasar de una lógica político-geográfica, la de las jefaturas departamentales de EBI, a otra étnico-lingüística bajo la cual se creen direcciones territoriales de EBI, según pueblo indígena.

La Dirección Nacional de Educación Bilingüe del Perú (DINEBI), en cambio, ocupa un espacio intermedio entre la DINEIB ecuatoriana y la DIGEBI guatemalteca, en tanto comparte tanto responsabilidades operativas como de formulación de políticas. Fue creada con potestad y rango paralelos a los de otras direcciones normativas del ministerio peruano, y, si bien debió preocuparse de la EBI en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo peruano, en la práctica, focalizó su atención exclusivamente en la educación primaria. Siete años después, a raíz de una re-estructuración del ministerio, en el marco del achicamiento del Estado peruano, la dependencia responsable de la EBI en el Perú fue disminuida de rango y pasó a convertirse en la Unidad Nacional de Educación Bilingüe (UNEBI), dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, entidad desde la cual continuó con sus tareas de formulación de políticas, de elaboración de materiales educativos bilingües y de administración de los servicios de formación de docentes en servicio que el Ministerio licitaba. Además, intervenía, en coordinación con la Dirección Nacional de Formación Docente en la formulación de planes y currículos de formación docente inicial para atender los requerimientos de la EBI en el Perú. En el año 2001, otro gobierno peruano le restituyó la condición de Dirección Nacional, espacio desde el cual se diseñó la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación.

Un estudio evaluativo de la EBI peruana considera que “La creación de la DINEBI [...] puede ser considerada como un logro en la medida que devolvió a la EIB su antiguo status [...]. Sin embargo, según varios de los entrevistados, esta creación ha tenido un valor mayormente simbólico en la medida que no se observan diferencias significativas entre las acciones que realiza la DINEBI y aquellas que ejecutaba la ex UNEBI” (Trapnell y Reina en prensa: 22). El estudio mencionado también consigna el resultado de entrevistas diversas que dan cuenta de que, al parecer, los funcionarios de la DINEBI son los únicos en el ministerio que se preocupan de los temas relativos a la EBI, aun cuando en rigor ésta debería atravesar los distintos niveles y modalidades de la educación peruana, como lo prescribe la legislación nacional vigente.

Esta misma visión se impone en los niveles descentralizados del sistema donde “los especialistas bilingües son los únicos que tratan de promover el desarrollo de la EIB en su ámbito y, por lo general, los únicos informados respecto a este enfoque. Por otro lado, los funcionarios de

los niveles regionales y locales suelen tener actitudes ambiguas o de franco rechazo hacia la EIB" (*Ibid.*: 29). Frente a esta situación, el mismo estudio concluye que:

En este sistema, y al igual que en todo el aparato de Estado, persiste la noción de que la EIB, y en general los ideales de construir una sociedad intercultural, son problemas de los pueblos indígenas. No se termina de comprender que el ideal de interculturalidad es un asunto relacional que implica transformar las relaciones de poder existentes en el país. Por lo tanto, el desarrollo de la EIB y de una sociedad intercultural compete a toda la estructura del Estado y a todos los sectores del aparato de gobierno. Dejar en manos de una dirección del MED el desarrollo de una propuesta que debe ser multisectorial, y además transversal a todo el sistema educativo, constituye una decisión política que contradice su propósito declarado. Para poder dar un paso adelante en lo que concierne al sistema educativo, nos atrevemos a sugerir la redefinición de las responsabilidades del Viceministerio de Asuntos Pedagógicos, como la instancia que debe asumir directamente la responsabilidad política de implementar la EIB en todo el sistema educativo nacional. (Trapnell y Reina en prensa: 79)

Refuerza esta posición la visión de estos dos autores respecto a que, de existir voluntad política para extender la EIB en todos los niveles, modalidades y ámbitos del sistema educativo peruano, la existencia de una dirección especializada en el tema de la EIB no se justificaría pues este asunto debería constituirse en una preocupación de todo el ministerio y de todas las direcciones departamentales de educación (*Ibid.*). De esta forma se superaría la situación actual en la que, por un lado, la cuestión de la EIB se ha separado de la preocupación general del Ministerio para focalizarse únicamente en la DINEBI y, por otro, la necesidad de que una instancia como ésta se constituya en un órgano de asesoramiento de la alta dirección y pase a dedicarse primordialmente a la formulación de políticas y al asesoramiento, y a la vez vigilancia, de las otras direcciones para que asuman la responsabilidad que les toca en tanto la atención de los niños indígenas debería ser preocupación de todo el ministerio y no sólo de una instancia específica. Por lo demás, esta instancia de asesoramiento y vigilancia podría contribuir a hacer realidad el lema de la interculturalidad para todos.

También existen posiciones, como la de algunos intelectuales indígenas, respecto a que una entidad como la sugerida debería estar "bajo la administración de los pueblos y profesionales indígenas debidamente organizados. Solo nosotros sabemos de nuestros problemas, de nuestras necesidades, de nuestras aspiraciones y de las soluciones o reme-

dios que requerimos. Este tipo de educación es un derecho nuestro y no necesitamos condescendencias ni migajas, sino comprensión en nombre de la interculturalidad que tantas veces predicamos" (Entrevista a Rufino Chuquimamani, experto quechua en EIB, y actual funcionario de la DINEBI. En Trapnell y Reina 2004: 54). Quien sabe si tras esta posición esté un deseo de focalización y de compensación de inequidades desde el nivel rector y central de la educación peruana. De cualquier modo, no parece haber consenso respecto a la pertinencia de contar con un órgano como éste, precisamente por el riesgo ya comentado de aislamiento de la EIB del conjunto de la educación nacional.

En lo referente al funcionamiento de la DINEBI y la extensión a las aulas y maestros de las políticas que impulsa, esta dependencia del ministerio peruano cuenta con el apoyo de algunos funcionarios de los órganos descentralizados del sector educación tanto en los ámbitos departamentales como en los locales, a través de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). En cada una de estas dependencias o existe un especialista de EBI o las funciones de apoyo técnico-pedagógico a las escuelas que aplican esta modalidad son asumidas por el especialista de educación primaria. En este sentido, la situación resulta parcialmente parecida a la que rige en Guatemala para otorgar asistencia técnica a maestros y escuelas que trabajan en programas de EBI. A ello se añaden algunas acciones de apoyo organizadas desde el mismo nivel central y en las cuales participan los funcionarios de la DINEBI. Como se puede apreciar, en el caso peruano no existen dependencias especializadas como las direcciones provinciales ecuatorianas ni las jefaturas departamentales guatemaltecas. No se sabe aún qué ocurrirá a futuro en esta materia, dado que desde el año 2004 el sistema educativo peruano, junto con toda la administración pública de ese país, ha entrado a un proceso gradual de mayor descentralización con la regionalización en curso y la elección de presidentes regionales. Cabe al respecto preguntarse si con ello, los gobiernos regionales en cuyo ámbito de incidencia exista mayor proporción de población indígena no optarán también por crear estructuras más apropiadas y con mayor personal técnico especializado para asegurar la aplicación de las actuales políticas en materia de EBI, así como el cumplimiento de la legislación educativa vigente.

Las lecciones que los tres casos brevemente analizados arrojan para la situación boliviana son varias. A nuestro entender los principales aprendizajes tienen que ver con los mismos desafíos que la DEIB boliviana tiene ante sí y que requieren de decisiones impostergables: de

un lado, su carácter normativo u operativo y, de otro, el grado de relacionamiento de esta instancia específica de EIB con otras instancias normativas y operativas del sector, tanto en el nivel central como en los desconcentrados o descentralizados, así como respecto al tipo de interacción y colaboración que debería existir entre todas ellas, de manera de hacer que la EIB logre mayores niveles de implementación que ahora. Además de todo ello, al centro de la discusión están dos cuestiones fundamentales relacionadas con las anteriores y que son de índole más política: la interlocución con las organizaciones e instancias indígenas de participación social en la toma de decisiones sobre la puesta en vigencia de la EIB, y la necesidad de permear todo el sistema educativo nacional, asegurando que la interculturalidad y el bilingüismo se conviertan en una cuestión de y para todos.

Pero quien sabe si otra de las cuestiones centrales no sea la relacionada con la necesidad de garantizar un efectivo asesoramiento técnico-pedagógico, junto con el necesario soporte ideológico-político, a todos los maestros y líderes comunitarios responsables de la aplicación de la EIB a nivel comunal, visto el vacío generado por el retiro de los asesores pedagógicos y de la suspensión el año 2003 del subsistema de asesoría pedagógica que, en gran medida, aseguraba la aplicación de la EIB, por su cercanía a los lugares e instituciones involucrados en el proceso. Que, producto de la coyuntura política que vive, Bolivia ingrese a partir del 2006 en un proceso de descentralización y de posibles autonomías regionales exige de definiciones también en este campo.

¿Cómo asegurar la necesaria asistencia técnica en esta materia desde un nivel central pensado únicamente como normativo y sin incidencia en los departamentos y distritos y menos aún en las escuelas? ¿Cómo lograr vencer resistencias ante la EIB, y el propio avance político indígena, en los niveles descentralizados a menudo más renuentes al cambio en esta materia que los centrales? ¿Cómo hacer para que las necesidades de asesoramiento de los niveles descentralizados no redunden en contra de las propias exigencias de asesoramiento horizontal en el nivel central de la administración pública y de la urgencia de la formulación de políticas y de vigilancia de la aplicación de las normas vigentes? Estas junto a otras son algunas de las interrogantes que la actual DEIB deberá responderse a sí misma para garantizar que su funcionamiento redunde en beneficio de una educación nacional que tiene ante sí más desafíos que en otros países de la región, precisamente por el carácter eminentemente indígena de Bolivia.

Los Proyectos Educativos Indígenas

Entre los años 2001 y 2004, el Proyecto Educativo Indígena (PEI) constituyó una estrategia para construir nuevas formas de gestión educativa, descentralizada y desde la lógica de cada pueblo indígena, la cual en varios casos supuso formas de adecuación de los sistemas tradicionales de cargo y de la construcción de formas creativas y nuevas de organización local, para dar cuenta de esta nueva responsabilidad, buscando a la vez aprovechar los conocimientos y potencialidades que existían en la comunidad respectiva.

El PEI surgió de la demanda de los pueblos indígenas de tierras bajas (Oriente, Chaco y Amazonía), para posteriormente implementarse también con otros pueblos indígenas.

Este tipo de proyecto considera el territorio indígena como su unidad de planificación y reconoce y respeta las diversas formas de gestión que cada pueblo posee. Al tomar el territorio como unidad de planificación y propiciar el trabajo con la comunidad indígena y sus líderes tradicionales, y no únicamente con los padres y madres de familia, el PEI se constituyó en un mecanismo fundamental del PRE para profundizar tanto la participación popular en un territorio indígena específico, como también para propiciar la reflexión local respecto a las necesidades de aprendizaje de los educandos de ese mismo territorio, base sobre la cual se buscan soluciones educativas locales, las que, como veremos más adelante, están referidas estrechamente a la inclusión en la escuela de algunos conocimientos y prácticas locales, producto de la iniciativa indígena local.

Como en iniciativas gubernamentales anteriores y, como de hecho ha ocurrido a lo largo de la historia de la EIB boliviana, el PEI surgió a raíz de la reivindicación indígena, a la luz de la inconformidad de comunidades y organizaciones indígenas con la implementación de los Proyectos Educativos de Núcleo o PEN (cf. Capítulo IV). A diferencia de los PEN, la ejecución de los PEI trasciende la esfera pedagógica, en la idea de buscar soluciones integrales que combinen la resolución de necesidades de infraestructura y equipamiento junto a las pedagógicas. Además de ello, los PEI se negociaban con los gobiernos locales, quienes asumían presupuestariamente parte del financiamiento de cada uno de estos proyectos planificados junto con las comunidades indígenas en las cuales se ejecutan.

La transferencia de la gestión a los gobiernos locales buscaba conseguir mejores resultados académicos, a la vez que reconocía a toda persona el derecho al ejercicio ciudadano en todos los campos, especial-

mente en el educativo, puesto que promovía el aprendizaje y la construcción de nuevas formas de ejercicio ciudadano a partir de la diversidad cultural. A través de los PEI, el Ministerio de Educación se propuso cuatro líneas de acción (Ministerio de Educación 2000b:2)²⁶:

- Intervenciones integrales, con procesos pedagógicos, infraestructura y mobiliario.
- Participación de los padres de familia, maestros, asesores pedagógicos, directores y alumnos en la gestión educativa.
- Fortalecer a los gobiernos municipales en la planificación de su educación.
- Reducir las diferencias de género en municipios en los que éstas son significativas.

No obstante, el Programa Municipal de Educación (PROME) y el PEN son dos herramientas pensadas desde un supuesto de homogeneidad. Desde el PROME se aborda la planificación de la educación en un distrito municipal como si todos los municipios fueran iguales y como si en ellos no existiesen pueblos indígenas con tradiciones diversas de gestión. Las estrategias y formatos de los PROME son uniformes y lo propio ocurre con los PEN, los mismos que son implementados bajo el supuesto de que todas las escuelas se gestionan de la misma manera, bajo una tradición estatal culturalmente homogénea. Además, suponen que los padres y madres de familia y dirigentes desarrollan formas similares de gestionar la educación. Ello ha derivado en que las modalidades de intervención estatal, pese al discurso de interculturalidad generalmente asumido, se caractericen por su verticalismo y uniformidad:

Las metodologías que se tienen desde el Estado no recogen las características propias de los distritos indígenas. Cuando hablamos de indígenas, hablamos como si todos los pueblos originarios tuvieran las mismas capacidades de gestión. En Bolivia tenemos modalidades de trabajo con pueblos indígenas que vienen de arriba hacia abajo pero que no recogen las particu-

26 Estas línea regían para los tres instrumentos del Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad y Equidad de la Educación, integrante del PRE, desde el énfasis que puso en aspectos de la gestión educativa: Plan de Desarrollo Educativo Departamental, Programa Municipal de Educación, Proyectos Educativos en sus tres modalidades (PEN, los Proyectos Educativos de Red, para el área urbana, y los propios PEI).

laridades de sus propias formas de gestión. Eso ha sucedido con el PDDI [Plan de Desarrollo Distrital Indígena], que es equivalente al PDM [Plan de Desarrollo Municipal]. (MH 16.11.02)

Los PEI tienen asidero en los derechos conquistados por los indígenas y que hoy forman parte del cuerpo jurídico boliviano. Los PEI –como las demás políticas étnicas– se sustentan en los artículos 1° y 171° de la constitución boliviana reformada en 1994, los artículos 1° y 3° de la Ley 1565 y en el Plan General de Desarrollo Económico y Social de la República, el cual textualmente prescribe que:

El respeto a la diversidad cultural debe traducirse en una revalorización y difusión de las prácticas culturales, productivas, y políticas con que la sociedad se reproduce, porque constituye un patrimonio que debe ser adecuadamente aprovechado. (cf. MDSyP 1998:8)

Orígenes del PEI

El año 2000, ante el incumplimiento del Estado de titular algunas tierras comunitarias de origen, los indígenas de tierras bajas presionaron al gobierno de entonces para que asumiese los compromisos previamente contraídos. Así, el 28.04.2000 suscribieron un manifiesto indígena y campesino por el territorio y los recursos naturales, que remitieron al gobierno central, y el 09.06.2000 presentaron su “Plataforma de Demandas de la Tercera Marcha por la Tierra, el Territorio y los Recursos Naturales”. En dicha plataforma, en lo tocante a educación, reclamaban el reconocimiento y fomento de todos los idiomas nativos y la protección de la identidad cultural de cada pueblo, en un marco de fortalecimiento de la EIB. Reivindicaban además el derecho a participar en la gestión educativa, la formación de recursos humanos indígenas y la incorporación de los profesionales anteriormente formados en el sistema educativo, la creación de colegios secundarios en los territorios indígenas, la implementación de proyectos educativos integrales acordes a la realidad indígena, la renuclearización de las escuelas en coordinación con la organizaciones indígenas, así como el manejo autónomo de los recursos económicos asignados para su educación, entre otros reclamos más.

Estas demandas fueron formuladas en asambleas extraordinarias en cada una de las siete organizaciones indígenas regionales que componen la CIDOB. Como en anteriores ocasiones, la discusión sobre la situación educativa tuvo como marco un abordaje integral que incluyó otros temas de preocupación indígena: (i) territorio y recursos natura-

les, (ii) identidad y desarrollo indígena, (iii) salud, (iv) reformas a la Constitución Política del Estado y otras leyes; y (v) fortalecimiento organizativo indígena. En ese contexto, surgieron voces críticas a partir tanto del incumplimiento gubernamental señalado líneas arriba como de los resultados percibidos por los indígenas a raíz de la implementación de los PEN en algunos territorios indígenas, como en los casos guaraní y chiquitano (en Concepción):

Entonces fue que con Nicolás Montero, la CIDOB, nos reunimos allá [en Monteagudo]. Los guaraníes hicieron un reclamo previo a don Tito Hoz de Vila [Ministro de Educación de la época, respecto] de su no participación. Nos reunimos y sacamos ahí un documento en el cual dicen ellos 'queremos nosotros un PEN [porque todavía no se hablaba de un Proyecto Educativo Indígena] que rescate la visión educativa de nuestros pueblos, que respete a nuestras organizaciones, que además no interfiera en nuestra forma de relacionarnos internamente. [También queremos que] el tiempo de ejecución y elaboración del PEN esté de acuerdo a cómo nosotros nos movemos, [y] no a los tiempos que pueda fijar un técnico. (AT 12.2002)

En la carta enviada al Ministro de Educación de entonces, el Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca, la APG, los Alcaldes de la región y la CIDOB demandaron que los proyectos educativos diseñados en distritos indígenas cumplieren con los requisitos de: (i) reflejar la necesidad educativa de cada pueblo indígena, (ii) respetar las organizaciones propias, (iii) incorporar la visión educativa de cada pueblo, (iv) construir planes de acción participativos y adaptados a su propio contexto, y de (v) adecuar los tiempos y plazos de ejecución a los procesos y características de la organización y el funcionamiento institucional de cada zona (Carta dirigida a la Jefa del Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad y la Equidad de la Educación, PFCEE, del MINEDU). Las negociaciones de Monteagudo²⁷ plantearon una plataforma de cambios en materia de política educativa, buscando que el Ministerio de Educación asumiese con más fuerza que antes la realidad de la diversidad cultural y étnica de Bolivia.

Desde la visión ministerial, los PEI constituyen una estrategia para mejorar la calidad de la educación, entendida como "la construcción del saber, del ser y del hacer (contenidos y habilidades conceptuales,

27 Realizadas los días 13 a 15 de noviembre de 2000, entre líderes indígenas y funcionarios del Ministerio de Educación, destinadas a resolver este nuevo desentendimiento entre la dirigencia indígena y el Estado.

actitudinales y procedimentales), en un marco educativo: integral, equitativo, intercultural, bilingüe, participativo, democrático y eficiente (MECyD 2002b: 12). Además, la calidad es vista como el resultado de una formación condicionada histórica y socialmente. En opinión de la responsable de la UDI de la gestión 2002:

Es muy difícil definir calidad porque inciden demasiadas variables. Ahora este proyecto toma ese nombre porque al ser parte del componente del Programa de la Reforma Educativa, lo que quiere es enfatizar en las intervenciones integrales que deberían tener todas las inversiones en educación (Cristina Pareja, 19.08.2002).

A su vez, la primera coordinadora de los técnicos de los PEI reconocía que el concepto de calidad provenía del campo socioeconómico, pero a la vez sostenía que ello no limitaba la posibilidad de enunciar una amplia gama de características educativas inherentes a los pueblos indígenas.²⁸ En las entrevistas realizadas, una de las técnicas del MINEDU relató cómo los representantes de base percibían la cuestión de la calidad educativa:

Una mujer guaraní, la Sra. Lidia, me decía qué es calidad: 'yo creo que la cosa está bien cuando mi hija va al colegio, cuando sabe escribir, cuando habla dos o tres dialectos, pero también es bueno que aprenda a ponerse el tipoy²⁹ adecuado en una fiesta, que aprenda a bailar la música, que aprenda cuándo se va a poner una rosa roja o cuándo no se la va a poner, que aprenda a pintarse'. Yo creo que la estética también es parte de la educación de los pueblos indígenas. (MH, 16.11.02)

Para entender la visión indígena de la educación, a la clásica diada individual-social y presente-futuro (Schmelkes 2002), cabría añadirle la perspectiva histórica más cercana a la comprensión del tiempo-espacio indígena. La posibilidad de mirar la problemática educativa actual desde una perspectiva histórica relacionada con el ayer y el mañana podría brindar llevarnos a una comprensión de calidad más cercana a lo que los pueblos indígenas buscan. La calidad educativa para los pueblos indígenas implica rupturas y continuidades ontológicas, epistemológicas y políti-

28 Según Schmelkes (2002) la calidad es un concepto que tiene la particularidad de ser dinámico y multideterminado, lo que implica que cuando se habla de calidad no se define sino que se caracteriza.

29 Vestimenta tradicional de las mujeres guaraníes y de otros pueblos orientales.

cas, relacionadas entre otras cosas con la tenencia territorial y con la participación política en la solución de los problemas que les atañen. Esto nos permitiría llegar a un currículo acorde con las necesidades y perspectivas locales y a un proceso educativo y político congruente con las demandas indígenas.

El Ministerio de Educación consideró que, en el caso de los PEI, la participación debía ser vista como equivalente de equidad. A ello se debe que el PEI promoviera la plena participación indígena, desde líderes tradicionales y organizacionales en el quehacer educativo de sus distritos indígenas. En ese sentido, los documentos oficiales (MECyD 2002b: 3) textualmente reconocen que:

La atención a las necesidades del desarrollo de la población indígena a través de los servicios del Estado ha sido extremadamente débil. Si bien a partir de 1952, el Estado boliviano se propone generalizar el acceso de los pobladores rurales a la educación, la cobertura y calidad de los servicios educativos ha sido restringida en áreas indígenas y, poco adecuadas a las características culturales y a las necesidades de los distintos pueblos. (Énfasis nuestro)

Varios líderes e incluso comuneros indígenas lo reiteran. Así lo hace un poblador chiquitano, cuando afirma que:

Los distritos indígenas siempre han estado un poco aislados. Todas las ayudas han llegado a los centros urbanos. Con este PEI, gran parte, desde los últimos rincones de Bolivia, se está beneficiando. El PEI es uno de los pocos proyectos que va a beneficiar a mucha gente (el énfasis es nuestro). (MP 14.10.02)

Con el PEI, al Estado boliviano se le presentó la oportunidad de comenzar a saldar la deuda histórica con los pueblos indígenas. La legislación vigente textualmente señala que es objetivo de la educación boliviana: “Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres” (Ley 1565 Art. 3° inciso 3). Desde esta perspectiva, vemos que calidad y equidad constituyen fundamentalmente un asunto de derechos y es en ese marco en el cual se inscriben los PEI.

La ejecución

Como se vio, los PEI, en tanto respuesta gubernamental a la inconformidad indígena con los PEN, vieron la luz en una localidad indígena

específica, en el seno de las negociaciones entre la dirigencia indígena de tierras bajas y representantes gubernamentales. Allí, el Ministerio de Educación asumió el compromiso de que los proyectos educativos para los pueblos indígenas contemplaran:

La identidad territorial indígena con fuerte énfasis en la propuesta bilingüe del programa de Reforma Educativa y que la demanda educativa en el marco del territorio indígena se incorpore en los programas educativos municipales (PROME) ya elaborados o en elaboración. (MECyD 2002b:7)

A su vez, los dirigentes indígenas locales se comprometían a proporcionar todos los recursos y medios a su alcance para el éxito del proyecto, sean humanos o materiales.

Con la implementación de los PEI emergieron nuevos actores y temas que anteriores estrategias del PRE no tomaban en cuenta de forma tan explícita como en este caso: identidad indígena, territorialidad, liderazgo indígena (dirigencia y organizaciones indígenas), coparticipación, acuerdos políticos macro, etc. Esto ocurrió a raíz de la fuerza con la cual los indígenas planteaban en las negociaciones la imposibilidad de separar territorialidad de educación. Ellos dejaron en claro que un territorio indígena no constituye la simple suma de los núcleos escolares ubicados en ese territorio y de los proyectos educativos que estas unidades de gestión gubernamental implementan, sino más bien una unidad con problemas y proyecciones históricas específicas que involucran y a la vez cohesionan a todos sus miembros.

No obstante llama la atención que la estrategia de implementación de los PEI no tomase en cuenta ni la existencia de los CEPO ni el hecho que estas instancias de participación popular podrían contribuir a su desarrollo. No hemos podido obtener información respecto a las razones subyacentes a esta decisión ministerial, pero lo cierto es que ni los funcionarios gubernamentales consideraron a los CEPO en la ejecución de esta nueva política ni tampoco estos órganos de participación social hicieron mayor esfuerzo por intervenir en el desarrollo de estos proyectos. Su ámbito de intervención en materia de política educativa quedó restringido a la EIB estatal en general, mientras que eran las organizaciones y líderes locales los que se vieron involucrados en la ejecución de estos nuevos proyectos de interés y responsabilidad local.

A partir de la implementación de los PEI se consideró a las autoridades indígenas locales como sujetos de la gestión educativa, bajo las formas y modalidades de organización que cada pueblo indígena ha desarrollado. Por ejemplo, la conformación de la Unidad de Gestión Educativa

Indígena en el caso del PEI de Charazani, La Paz, buscó responder a los usos y costumbres comunitario, organizándose a la base un sistema de nuevos cargos que facilitasen el desarrollo del PEI. En el nivel superior de la gestión se ubica el Kuraq Umachiq, en el intermedio el Yachayta Umalliq y en el nivel básico los Kipu Kamani, Qullqi Kamani y Chaski Kamani. A partir de esta experiencia inicial de construcción de una educación desde las necesidades locamente sentidas, se conformó un comité impulsor de la educación del Ayllu Kallawayaya, denominado Hatun Tantakuy Yachayninchiq Purichinapaq Ayllu Kallawayapi, con participación de representantes de la organización indígena local, del consejo municipal y de la dirección distrital de educación (cf. Castro 2005: 18-19).

El Ministerio, entre 1999 y 2002, ratificó que la descentralización educativa debía garantizarse generando gestión local, que comprendía identificar, organizar, plantear y administrar recursos humanos, materiales, financieros y pedagógicos, a través de los instrumentos de gestión diseñados para dicho cometido. En ese marco, el PEI debió promover que la propia organización indígena, a través de un equipo responsable local, velara por la educación de los jóvenes respetando usos y costumbres de su pueblo, en función a las necesidades de aprendizaje que la población indígena considerase fundamentales.

Pese a su enfoque intercultural y de gestión participativa, fueron pocos los distritos en los que se implementaron los PEI. A 2004 sólo se lograron implementar 31 y ninguno de ellos se ejecutó en los departamentos de Beni³⁰ y Pando, circunscripciones en las que se encuentra casi el 50% de los pueblos indígenas amazónicos.

30 Según Sonia Noriega de UNICEF se calcula que cerca del 40% de la población indígena en el Beni no sabe leer ni escribir y cerca del 70% de los habitantes de Moxos y Marbán son analfabetas (La Prensa, 12.04.2001) y sin embargo es la región donde menos se ha intervenido con los PEI.

Cuadro 35
Distintos proyectos educativos en ejecución en 2002

Año	Municipios	PROME	PEN	PER	PEI	Totales
1999	86	86	193	0	0	193
1999-2000	110	110	296	0	0	296
2000	81	81	253	0	0	253
2001	36	35	169	79	13	261
2002	1	1	74	99	18	191
Totales	314	313	829	178	31	1194

Fuente: Informe del PFCEE (MECyD: 2002c:3)

El cuadro 35 pone en evidencia una vez más la lenta evolución de la transformación educativa en materia de interculturalidad y bilingüismo. Pero simultáneamente, el mismo proceso resalta la importancia de la intervención de la sociedad civil en la implementación de políticas de Estado, visto que en varios casos, distintas ONG acudieron en apoyo de las autoridades y organizaciones indígenas locales en la gestión de los recursos solicitados y asignados por el Estado. En ese contexto, se desarrollaron también procesos sinérgicos entre los técnicos contratados por el Estado para implementar los PEI y quienes desde una ONG buscaban apoyar la concreción e implementación desde una visión y tradición local.

Pero, también en este caso, la intervención gubernamental se centró sólo en algunos aspectos instrumentales de la implementación de los PEI; es decir, en aspectos técnico-operativos. En este ámbito, las posibilidades de cambio fueron vistas como relativamente fáciles. Como hemos podido apreciar, la propia puesta en vigencia de los PEI, a raíz de la presión indígena, da cuenta de este hecho. Promover cambios en el núcleo de la política educativa vigente resultó más difícil. Pese a la pertinencia de los PEI, nunca se logró modificar las disposiciones legales vigentes de manera que estos nuevos mecanismos de gestión educativo-territorial fuesen incorporados como medidas legalmente reconocidas de gestión educativa, junto a los PROME y a los PEN. De allí que, como veremos más adelante, su continuidad esté actualmente en riesgo. Tal vez a ello se haya debido que, en las postrimerías de su aplicación, los gestores de los PEI planteasen la necesidad de su conformación en un programa nacional educativo indígena, también concebido como intercultural y bilingüe, pero gestado de abajo hacia arriba y no al revés como viene ocurriendo con la EIB estatal en la educación primaria. Con esta propuesta

de constitución de un nuevo programa educativo nacional de gestión local-indígena, pero bajo financiamiento estatal, se planteaba la posibilidad de una EIB distinta a la que el Ministerio buscaba generalizar y se abría simultáneamente la oportunidad de una educación *propia* o *indígena* en cuya definición intervenía la comunidad, desde las necesidades y expectativas de sus miembros, a partir de la identificación de los problemas que la aquejan y que marcan su devenir histórico.

Donde se implementaron los PEI, los actores tienen una percepción positiva de sus alcances; los valoran porque han permitido la participación de las autoridades indígenas de cada pueblo (Jímenez 2005, Y. Jiménez 2005 y Castro 2005). Asumir la problemática educativa, desde la propia visión indígena, supone mayor integralidad y posibilita también la recuperación y fortalecimiento de la lengua y cultura indígena, desde una perspectiva distinta, no vinculada a necesidades planteadas por el Estado sino a partir de la cotidianidad y las perspectivas comunitarias:

[Los] PEI [han sido] la niña mimada del municipio porque significan, primero trabajo, desarrollo, participación, cultura, educación, y más que todo una interrelación de las fuerzas vivas de la región. (Presidente del Comité de Vigilancia San Antonio de Lomerío -Chiquitanía)

Es muy bueno esto porque hemos recuperado nuestra música, hace como tres años atrás no se los veía a los chicos tocando su flauta, ahora ya tenemos. Mi hijo chiquito toca flauta, caja, pero casi hemos perdido nuestra música. (FP 27.09.02)

Los encuentros nacionales permiten que la gente de tierras altas conozca que en tierras bajas hay muchas etnias y las tierras bajas también saben que en el interior hay también los quechuas, los aimaras. Hay diferencias entre quechuas y aimaras y las diferentes organizaciones que existen a nivel nacional. (Técnico Marcelino Posiva)

En la construcción del PEI, [...] la posición de los miembros de la comunidad no era totalmente abierta y permisible hacia el enfoque intercultural bilingüe. Sin embargo, al producirse el debate y la discusión sobre esta temática, se transformó en una proporción importante la resistencia inicial. De esta forma, se comenzó a gestar una relación más estrecha entre el enfoque intercultural y bilingüe y los *ayllus*, ya que acabaron diciendo que ir en contra del enfoque intercultural bilingüe en las escuelas era como estar en contra de su misma ideología como pueblos originarios (C-Locutora Radio Yura). En Y. Jiménez 2005: 34.

Los planes de acción estudiados y las entrevistas realizadas [en el Ayllu Qallawayá] muestran una creciente necesidad interna por la recuperación

de las tradiciones, costumbres, formas organizativas y formas de enseñar. Así la facilitadora de este proceso ya en la fase de ejecución comenta que, aún cuando el municipio no desembolsaba los recursos para la contratación de personas expertas (kallawayas), los padres de familia junto con los maestros buscaron a estos en sus domicilios para que pudieran apoyar a los niños en el desarrollo de sus actividades y que salvo excepciones los kallawayas accedieron a colaborar, de este modo los niños/as desarrollaron sus recetas de medicina tradicional y al mismo tiempo desarrollaron algunas competencias en el área de lenguaje y comunicación y sin que se propusiera el área de ciencias de la vida. (Castro 2005: 14)

Los PEI y los cambios políticos

Como se ha señalado de manera reiterada, con el cambio de gobierno de agosto 2002, de facto, se marcó una profunda ruptura con las políticas de transformación educativa instauradas a inicios de los noventa y que se consagraron, y en muchos casos iniciaron, con la dación de la Ley 1565 en julio de 1994. A partir de entonces se comienza la desactivación de diversas medidas de cambio, como, por ejemplo, entre otras, la suspensión definitiva del subsistema de asesoría pedagógica, clave para la puesta en vigencia de la transformación educativa y de la propia EIB; la interrupción de las reflexiones iniciadas en las postrimerías del 2001 sobre la continuidad del proceso de cambio educativo y la atención del nivel secundario; y el propio aumento de cobertura territorial pero también vertical de la EIB, la misma que no cuenta hasta fines de 2005 con las herramientas pedagógicas para ser aplicada más allá de los primeros seis años de la educación primaria. En este contexto, y aun cuando por la inercia del sistema en la práctica en muchos lugares y áreas se continuase con la utilización y puesta en vigencia de instrumentos construidos desde la Reforma Educativa que se busca desconocer, los PEI, también y por distintas razones, fueron interrumpidos temporalmente³¹ en su aplicación y financiamiento entre los años 2004 y 2005, quedándose hasta la fecha únicamente en su calidad de experiencia piloto no continuada. Esta suspensión todavía no resuelta ha afectado sobre todo la dimensión pedagógica de estos proyectos, en tanto sus componentes de infraestructura y equipamiento escolar sí han sido en

31 Uno de los factores que justificó esta medida fueron supuestas acciones de malversación en la que habrían incurrido tanto los directivos como los ejecutores de los PEI, a partir de los informes de auditoría realizados por el Ministerio desde su sede en La Paz.

su mayoría concluidos. En muchos casos, como el de Yura, la suspensión impidió que se diese inicio a los proyectos pedagógicos que formaban parte de su PEI (cf. Y. Jiménez 2005).

Los vaivenes que han marcado la ejecución de los PEI y la ausencia de una normativa de alto rango que garantice su ejecución como componente integral de la política educativa nacional, nos colocan ante la necesidad de identificar los cambios que éstos sufrieron, desde que fueran previstos como salida institucional a un entrappe en la negociación con los pueblos indígenas de tierras bajas que tuvo lugar en Monteagudo. Pero, habida cuenta del papel determinante que en tales cambios tuvieron los individuos que intervinieron en la gestión de esta nueva política, consideramos necesario, aunque fuere de pasada, establecer las diferencias de visión que respecto de los PEI tuvieron las máximas autoridades gubernamentales que intervinieron en su ejecución.

Desde esta perspectiva, cinco momentos pueden ser identificados en el desarrollo de los PEI de los distritos seleccionados para la etapa piloto, cada uno de los cuales coincide, grosso modo, con un período específico de la administración gubernamental. Como se verá, estas etapas, a diferencia de lo ocurrido en la fase de gestación e implementación inicial de la EIB de la Reforma, resultaron ser extremadamente breves y estuvieron marcadas por el cambio periódico no sólo de autoridades sino también de *políticas* en cuanto a la atención de los PEI y de la propia EIB.

La primera de estas cinco fases corresponde al período comprendido entre las seminales negociaciones de Monteagudo, de noviembre 2000, todo el año 2001 y los primeros siete meses del 2002, hasta el cambio de gobierno de agosto 2002. En esta etapa estuvo involucrada en la gestión de los PEI, primero como viceministra y luego como ministra de educación, la socióloga criollo-mestiza Amalia Anaya, profesional vinculada a la reforma educativa desde los mismos inicios del proceso a comienzos de los noventa y cuya labor marcó de manera decidida el quehacer político-educativo del país, a través de cuatro períodos gubernamentales.³² A lo largo de sus varias gestiones en distintos momentos de la reforma, la señora Anaya demostró conocimiento y convicción en cuanto

32 Se trata de las gestiones de: Paz Zamora, en cuyas postrimerías se suscribieron los acuerdos de reforma y se consiguió el financiamiento inicial; Sánchez-Lozada, en la cual se dictaron las disposiciones legales correspondientes y se dio inicio a la implementación de la Reforma; y de Bánzer y Quiroga, en las cuales y bajo el liderazgo de Anaya se consolidó la transformación educativa en los dos primeros ciclos del nivel primario.

a la EIB, hecho que le permitió impulsar diversas medidas a favor de su implementación. No obstante cabe recordar que fue también bajo su mandato que se dictó la resolución administrativa comentada en el Capítulo IV que restringe la aplicación de la EIB únicamente a las comunidades en las que un alto porcentaje de la población indígena tiene un idioma indígena como lengua de uso predominante.

La segunda fase de más corta duración, se llevó a cabo sólo de agosto a noviembre de 2002, tuvo como viceministra a la psicóloga Esther Balboa³³, autodefinida como quechua-aimara, hasta entonces docente universitaria de trayectoria local cochabambina, vinculada a diversas ONG y también Presidenta de la Academia de la Lengua Quechua de Cochabamba. A ella le tocó trabajar bajo el mando del ministro Isaac Maidana, profesional de extracción aimara pero de aparente adscripción criollo-mestiza y con más interés en el desarrollo productivo-empresarial del país.³⁴ Es a partir de este período que se rompe con la coherencia ideológico-programática del sector, en lo tocante a la EIB en particular y también a la atención a la diversidad en general. Si bien en algunas ocasiones la viceministra Balboa hacía gala de su condición de hablante de dos idiomas originarios y de los atuendos de inspiración indígena que portaba, base sobre la cual construía una autoafirmación indígena-originaria, en otras argüía más bien la necesidad de avanzar en la enseñanza de idiomas extranjeros, como el alemán, el japonés e incluso el chino. Pero antes que mostrar complementariedad entre el manejo y uso de unos idiomas y otros, la mencionada profesional al parecer buscaba oposición. Es necesario destacar que, a partir de este momento, los gobiernos de esta convulsionada etapa de la historia boliviana buscaran siempre como viceministro responsable de la educación básica a un profesional autoreconocido como indígena o al menos percibido como hablante de un idioma originario. Es también a partir de entonces que el viceministerio abandona su histórico perfil técnico, para asumir más bien otro de corte más político.

33 La señora Balboa se hizo conocida en el país al ser convocada por el líder autonomista aimara y exdiputado nacional Felipe Quispe para que lo acompañara en su plancha presidencial, como candidata a la vicepresidencia para el período 2002-2006. Al ser nominada viceministra en el segundo período de Sánchez de Lozada, su ex acompañante de fórmula la criticó severamente por aceptar el cargo, a través de distintos medios de comunicación masiva.

34 A la destitución de Esther Balboa, la sustituyó en el cargo Pánfilo Yapu, quien luego sería ratificado por el nuevo ministro.

La tercera etapa, que fue de marzo 2003 a octubre 2003, tuvo como ministro a Hugo Carvajal, sociólogo y reconocido político criollo-mestizo, hasta entonces senador de la república, del mismo partido de Maidana, y, como él, interesado tanto en el desarrollo productivo del país y en la formación técnico-universitaria, como también en revertir la atención a la diversidad, que prácticamente marcó toda la década de los noventa, período que, como se señaló en otras secciones de este libro, estuvo marcado por el influjo del multiculturalismo liberal. Al ministro Carvajal le preocupaban los riesgos que las políticas de atención a la diversidad podrían traer a la unidad de la *nación* y en reiteradas ocasiones reclamó mayor atención al carácter, a su entender, predominantemente mestizo del país. Su viceministro, en cambio, fue el profesor quechua hablante Pánfilo Yapu, quien entonces trabajaba como docente de realidad nacional en el Instituto Normal Superior de EIB de Potosí.

La cuarta etapa, que va de octubre 2003 a mayo 2004, corresponde a la gestión de dos autoridades indígenas, los ya mencionados ministro aimara Donato Ayma y el viceministro quechua Celestino Choque. El profesor Choque es también conocido por su adhesión histórica a la CONMERB y en algunos momentos de su carrera tuvo además una destacada actuación en el campo sindical magisterial. A partir de este período, Choque se constituiría en una pieza clave del Ministerio sobre todo por el importante papel que le tocó cumplir en la solución de los numerosos conflictos y discrepancias que se suscitaban entre el gobierno y el magisterio sindicalizado.³⁵ En este período, y ante la necesidad

35 Irónicamente, y pese a que hasta antes de su destitución en noviembre 2005 al viceministro Choque le tocó trabajar con tres ministros diferentes, a quienes ayudó a negociar numerosas reivindicaciones docentes, en junio 2004 fue agredido públicamente por dirigentes del magisterio urbano, tomado de rehen por varias horas y denigrado, haciendo alusión a su condición de maestro rural y quien sabe si también de quechua hablante. Este hecho profundizó temporalmente la diferenciación o división entre la dirigencia del magisterio urbano y el rural. La agresión al viceministro fue ampliamente documentada por la prensa nacional y difundida por la agencia Reuters también a nivel internacional. El Diario *El Deber* del 24.06.04 difundió así esta noticia: "Maestros en huelga tomaron ayer como rehén a la segunda autoridad educativa de Bolivia, exigiéndole que renuncie ante una multitud de sus captores. Horas después fue liberado, con el compromiso del Gobierno de entregar una propuesta concreta el lunes. '¡Que renuncie!', gritaban cientos de exasperados profesores congregados en una sede sindical a la que condujeron por la fuerza al viceministro de Educación, *Celestino*

de *refundar* el sistema educativo a la luz del nuevo país que se vislumbraba, tomó fuerza la idea de la convocatoria a un Congreso Nacional de Educación, previa conformación del Consejo Nacional de Educación previsto por la Ley 1565, mas no implementado hasta entonces. Durante la gestión de estos dos profesionales indígenas se originó un primer conflicto con autoridades indígenas-originarias andinas que llegaron hasta la ciudad de La Paz para reclamar mayor agilidad en la aprobación y ejecución de los desembolsos de los fondos aprobados para la puesta en marcha de los PEI, hecho destacado por la prensa nacional. Como se señaló en el acápite anterior, en este período, además, se creó la Dirección de EIB.

La última fase es la que sigue a la descomposición del sistema político vigente hasta diciembre 2005 que se profundizara con la rebelión aimara de octubre 2003 y que desde entonces ha situado al país ante la necesidad de una Asamblea Constituyente, iniciativa por cierto planteada fundamentalmente por el movimiento indígena y que a partir de la exigencia indígena, tanto de tierras bajas como de tierras altas, ha ganado adeptos en distintos sectores de la sociedad boliviana. En este último trayecto, las ministras fueron, hasta diciembre 2005, la literata y socióloga criollo-mestiza María Soledad Quiroga (Junio 2004 a Mayo 2005), y la también científica social y educadora María Cristina Mejía, ministra del gobierno transitorio Junio-Diciembre 2005. En ambos casos, las acompañó como viceministro el profesor Choque, hasta fines de noviembre 2005, cuando fue destituido del cargo por la ministra Mejía.

En la primera etapa, cuando los PEI surgieron y fueron impulsados, como hemos visto, ellos fueron concebidos como respuesta a una demanda y a la vez a una necesidad de la población indígena. Institucionalmente se gestaban desde la Unidad de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación –posteriormente Dirección de Desarrollo Institucional–, como parte del Programa de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad Educativa

Choque, un maestro descendiente de indígenas aimaras (sic). El funcionario, que fue tomado de rehén [...], anunció que no renunciaría ni negociaría ‘bajo presión’. Al ser introducido bruscamente a la denominada Casa Social del Maestro, en medio del griterío de la multitud, algunos de los huelguistas colocaron en la cabeza del viceministro, en determinado momento, dos enormes orejas ‘de burro’ con la inscripción ‘mentiroso’. [...] La televisión local mostró imágenes de Choque rodeado y frente a centenares de educadores que le exigían su dimisión y explicaciones por haber asegurado que los maestros reciben además varios bonos durante el año y criticar su prolongada huelga por un incremento salarial.

(PFCEE). Esta ubicación daba coherencia a la implementación de estos proyectos, en tanto su puesta en marcha era responsabilidad de la misma entidad que tenía a cargo los otros tipos de proyecto impulsados por la Reforma (PROME, PEN, PER). De ese modo se facilitaba la transformación curricular y la transformación institucional, administrativa y financiera en los distritos indígenas, a través del PROME y los PEI. Recuérdese que existía una estrecha relación entre los PEI y los PROME, en tanto los primeros debían inscribirse en los segundos para que los municipios les asignasen financiamiento complementario al otorgado por el Ministerio de Educación. Así lo veía la entonces viceministra Anaya (Video MECyD 2001), cuando señalaba que:

Son las comunidades las que ahora identifican los problemas de las escuelas y plantean soluciones, y lo único que hacemos desde el Ministerio de Educación es dar apoyo técnico y un apoyo financiero para ejecutar estos proyectos educativos que están dirigidos a corregir los problemas, a superar las dificultades y a lograr conseguir una mejor educación para los niños indígenas de nuestro país.

En la segunda etapa, con los cambios de autoridades ministeriales, el PEI mudó de ubicación y fue transferido a la Unidad de Desarrollo Docente, y en el lapso de tres meses tuvo dos responsables. Los demás proyectos educativos (el PEN y el PROME), en cambio, continuaron bajo responsabilidad de la Unidad de Desarrollo Institucional. Se desconoce las razones que motivaron el cambio de ubicación institucional de los PEI, pero lo que al parecer estuvo detrás de ésta y otras decisiones fue la creencia de que las políticas y estrategias de transformación educativa implementadas en Bolivia fueron digitadas por la cooperación internacional y no producto de la demanda de los propios pueblos indígenas. No obstante, las nuevas autoridades reconocieron la debilidad institucional al ver a los PEI sólo como proyectos y no como parte integral de la transformación educativa. Implícitamente también se establecía un deslinde entre lo que podría ser una propuesta educativa indígena y la oferta educativa estatal para la población indígena, la EIB:

Lamentablemente los anteriores gobiernos no le han dado la cobertura a lo que es un proyecto educativo indígena. Se ha quedado en eso, simplemente en un proyecto, un proyecto que se podría decir, es un apéndice ni siquiera de una unidad en el Ministerio, sino simplemente un proyecto a presión; y aquí está la paradoja, a presión de la cooperación internacional. Yo agradezco mucho especialmente a Holanda [...] que ha colaborado. Vamos a darle todo el impulso necesario y que sea justamente de prioridad para nosotros. (Esther Balboa, 16.11.02)

Empero esta situación no fue corregida por la nueva viceministra, en tanto el ministro de Educación a quien apoyaba la señora Balboa, en febrero 2003 y poco antes de abandonar el cargo, presentó a la cooperación internacional un Plan Estratégico del Sector Educativo 2003-2010 que no tomaba en cuenta los PEI, ni siquiera en su condición de proyectos. Estos no fueron incorporados en los resultados esperados de la línea “Gestión educativa para una educación productiva” ni en ninguna otra. Por lo demás, en cuanto a la participación popular o social en la educación se mencionaba únicamente a los padres de familia –y ya no a las autoridades comunitarias– en la elaboración y ejecución de los proyectos educativos de núcleo y de escuela, así como en la implementación de PROME en los 314 municipios de entonces y de PEN y PER en 2000 núcleos y/o redes (MECyD 2003). En esta nueva estrategia, que en rigor pretendía reemplazar a la propuesta de Reforma Educativa, se da nuevamente énfasis a los PROME, PEN y PER y sólo a los padres de familia como responsables de la gestión educativa de núcleo y escuela. Desaparecieron los PEI y junto a ellos la gestión educativa de las organizaciones indígenas. Ello no significó sin embargo la desactivación de los PEI en ejecución, los que continuaron hasta fines del año 2004.

En la tercera etapa, el ministro Carvajal, si bien en líneas generales retomó el Plan Estratégico de Maidana, en una entrevista al periódico *La Razón*, señalaba que la educación debía ingresar a un nuevo ciclo, que tenía que tomar en cuenta:

Primero, [...] una educación integral, intercultural y con capacidad de formar ciudadanos que contribuyan al desarrollo del conocimiento del país, que pueda insertarse al proceso productivo nacional. Segundo, debemos generar una conciencia de bolivianidad. Ahora nos movemos bajo lógicas tremendamente parcelarias: quechua, aymara, guaraní, amazónica. Se introdujeron como un gran avance, pero hay que ver cómo eso, que refuerza identidad, puede ser dirigido a la conciencia nacional. Tercero, comencemos a diseñar cómo hacemos una educación transversal para desarrollar la ciudadanía y estimular un apego al conocimiento de la historia y la cultura. (*La Razón*, 17.03.03)

Asimismo, en el documento preliminar presentado a la cooperación internacional por el Ministerio de Educación en mayo de 2003 (Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015), el tema de proyectos quedó reducido en su espectro y alcance a la formulación siguiente: “Desarrollar proyectos educativos de innovación en el aula y de apoyo focalizado”. Además, la interculturalidad se vio constreñida a la aplicación en aulas de inicial y primaria, y con una función pedagógica clara y exclusiva y

sin en rigor tomar en cuenta los aspectos de reforzamiento identitario y de manejo de la cultura como recurso político que son los que motivan a los dirigentes y organizaciones indígenas a suscribir la EIB como una de las políticas que ellos respaldan.

Como lo señaláramos líneas arriba, a partir de agosto 2002, la EIB y la Reforma se sitúan en un contexto de suma fragilidad por el cuestionamiento ideológico a los principios pedagógico-políticos que les dieron sustento, y en tanto se comenzaba a experimentar en el país un cuestionamiento, desde los gremios y la clase política, a las reformas impulsadas por Sánchez de Lozada en su primer período a la luz del multiculturalismo liberal que impregnó prácticamente todo el país. Recuérdesse también que el período en cuestión –a partir prácticamente del último trimestre de 2002– había sido objeto de varias protestas y movilizaciones indígenas e incluso de una asonada popular en febrero 2003 que puso en evidencia la debilidad del segundo gobierno de Sánchez de Lozada y a la vez la disconformidad de amplios sectores de la población por los malos resultados logrados con las reformas económicas que su primer régimen puso en vigencia. También a lo largo de las gestiones de los presidentes Bánzer y Quiroga (1998-2002), el movimiento social, en general, y el indígena, en particular, tomaron fuerza y lograron concesiones gubernamentales importantes en distintos campos; entre ellas por ejemplo, la oficialización de todos los idiomas originarios hablados en el país, el impulso a la participación popular a través de la institucionalización de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios y el propio reconocimiento de la necesidad y posibilidad de una educación diferenciada, precisamente a través de la puesta en marcha de los PEI. Desafortunadamente, también debe inscribirse en esta lista el retiro de los asesores pedagógicos de varios distritos aimaras, por la oposición a la labor que cumplían por parte del líder aimara Felipe Quispe.

A partir de agosto 2002, si bien, por un lado, la EIB implementada por el Estado continuó en aplicación, sin embargo, simultáneamente se promovieron cambios desde el mismo Ministerio de Educación que buscaban abandonar la posibilidad de una educación de inspiración y gestión indígena. Las máximas autoridades educativas de entonces buscaron impulsar un retorno a viejos esquemas de asimilación e incorporación de los indígenas, sin cuestionar sus exigencias por un desarrollo con identidad, y por el reconocimiento de sus derechos a una identidad diferenciada y a la autogestión. Lo paradójico del caso está en que entre los operadores de este cambio se encontraban también profesionales que se autoreconocen como indígenas.

Por su parte, la mudanza de la UDI a la UDD no constituyó un mero asunto burocrático sino supuso un real cambio de orientación.

Frente a un enfoque integral de gestión, se privilegió otro exclusivamente técnico-pedagógico y sólo de responsabilidad docente. Ello implicó pasar de una gestión predominantemente comunitaria a otra magisterial. Afortunadamente, la lentitud con la que se transmiten directivas a los niveles desconcentrados y la inercia que predomina en este sector determinó que poco realmente se modificara en cuanto a la ejecución de los PEI. Por lo demás, la fuerza que tomaron la participación y la gestión comunitarias situaron el quehacer del maestro en un escenario distinto al acostumbrado, limitando seriamente la hegemonía docente acostumbrada.

Por otro lado, la rebelión aimara de octubre 2003, cambiaría nuevamente el escenario nacional en el cual se inscribían los PEI y conllevaría a modificaciones diversas, tanto en la política educativa nacional como en la propia formulación de la estrategia educativa con la que se buscaba reemplazar la Reforma. La búsqueda de respuestas a las demandas indígenas de mayor visibilidad y participación política llevó al presidente Carlos Mesa a posesionar como ministro y viceministro a los señores Ayma y Choque. ¿Qué mejor equipo que éste, conformado por un reconocido profesional aimara y otro quechua, para amainar el clamor indígena de mayor participación en la toma de decisiones?

En este nuevo contexto los PEI regresaron a la UDI y se vincularon con la novel Dirección de EIB, de la cual pasaron a depender a partir del año 2004, como se destacó en el acápite anterior. En esta gestión los PEI estaban destinados a cobrar mayor fuerza y a consolidarse como política educativa nacional, pero nuevamente la atención se centró casi exclusivamente en los aspectos técnicos y operativos, descuidando el plano de su inscripción en las políticas del sector. A ello contribuyó la poca flexibilidad de los uniformes sistemas de administración del Estado y la lentitud de la tramitación de los recursos que, como se señaló líneas arriba, llevaron a que el ministro aimara y su viceministro quechua fueran seriamente interpelados por más de diez horas continuas por los líderes indígenas del Ayllu de Qaqachaka en octubre del año 2003.³⁶

36 Este hecho fue registrado por la agencia ANF y una nota al respecto publicada en distintos diarios del país el jueves 30.10.03, bajo el título de "Proyecto Educativo Indígena. Gobierno evita huelga de ayllus que piden atención". *El Potosí*. En diciembre 2005, los representantes de este mismo ayllu junto a los del vecino ayllu de los Laymes protestarían públicamente por el incumplimiento gubernamental de varios acuerdos, entre los cuales se encontraba el relativo al PEI. *La Patria*.

Como lo destaca un estudio reciente, “de nuevo, al igual que hemos descrito para la asesoría [pedagógica], el PEI ha sido un proceso interrumpido, a pesar de lo prometedor que se anunciaba para el impulso de la EIB. Las razones las desconocemos, pero resalta la importancia con la que los procesos infraestructurales son atendidos frente a otros procesos pedagógicos, sociales o políticos, que han sido finalmente cortados, desde la misma organización ministerial” (Y. Jiménez 2005: 36). La investigación comentada llega a identificar, en una zona específica del país, que lo ocurrido con los PEI no sería sino parte de una pérdida de interés del Estado en la EIB:

“Llama la atención en este proceso las rupturas que se han producido, el desinterés creciente por parte del Ministerio de Educación en el fortalecimiento del enfoque intercultural y bilingüe en la escuela, el interés creciente de esta mismas cuestiones por parte de los miembros de la comunidad y docentes y finalmente la mayor atención dentro de la Reforma Educativa de otros procesos, como el cambio infraestructural y el enfoque constructivista por encima del enfoque bilingüe intercultural”. (*Ibid.*: 70)

Gestión educativa e interculturalidad

Hasta la fecha, uno de los aspectos no analizados de la implantación de estos proyectos es precisamente el relativo al desfase intercultural entre las formas de gestión de los PEI, que buscaron ser lo más participativas y comunitarias posibles, y el régimen estatal de administración de recursos tanto humanos como materiales involucrados en la ejecución de este tipo de proyectos. Este tipo de desentendimiento ha influido en el avance de los PEI, sobre todo en lo que atañe a la puesta en vigencia de los nuevos dispositivos pedagógicos planificados con participación comunitaria y, por ende, relacionados con aquello que realmente interesa a la comunidad. Situaciones de esta índole obviamente, también influyen en la percepción comunitaria respecto de la real voluntad del Estado³⁷ para con la población indígena:

Y aquí en el Jatun Ayllu Yura, lo primero que hemos terminado es infraestructura, ya está todo eso. Ya se ha entregado el material inclusive con lo que van a avanzar los niños en procesos pedagógicos. Pero lo que nos falta ahora es que no está yendo adelante procesos pedagógicos. *Situaciones exac-*

37 Uno de los principales entrapes está en la vigencia de una legislación pensada desde y para un Estado distinto al que ahora se vislumbra, así como también el respaldo que esta legislación monocultural recibe de la cooperación internacional que presiona al Estado boliviano en su cumplimiento.

tas no sabemos nosotros desde aquí. Pero nuestras autoridades van a Potosí o a La Paz y les dicen que se están cambiando las autoridades, que tienen que hacer primero un inventario bien de cómo se ha manejado el dinero en infraestructura, o sea, son situaciones que, por este motivo, no están yendo procesos pedagógicos adelante. (Locutora Radio Yura, en Y. Jiménez 2005:35. Nuestro énfasis.)

En este contexto, la coordinación de los PEI debió enfrentarse a un sinnúmero de obstáculos, fundamentalmente porque, precisamente, por tratarse de proyectos educativos indígenas se estaba ante dos maneras diferentes de entender tanto la planificación como la ejecución de las acciones previstas. En rigor, el área de administración de recursos fue la que menos se contagió del discurso y espíritu de interculturalidad que sí influyó, aunque fuere sólo parcial y discursivamente, otras dependencias del ministerio. Cabe además reconocer que estas dependencias se veían ante la obligación de aplicar la legislación vigente, planteada desde y para un tipo de Estado diferente al anhelado por el movimiento indígena.

El funcionario responsable de la coordinación de los PEI en el 2004, sin embargo, consideraba que la situación en el Ministerio de Educación era más grave aún, cuando señalaba que:

A pesar de que la mayoría de los funcionarios del ME manejan en el discurso el tema de la interculturalidad, en la práctica la mirada a los pueblos indígenas y originarios siempre ha estado permeada por el racismo y la discriminación. Prueba de ello son las constantes restricciones al ingreso [al Ministerio] de los representantes de las autoridades indígenas originarias y los asistentes técnicos indígenas hacia las oficinas del área de proyectos (antes UDI), motivo por el cual la coordinación del PEI ha ido gestionando la utilización de un ambiente autorizado por el Viceministro para atender las consultas y orientaciones hacia los compañeros indígenas que diariamente visitan la oficina (hasta un número de 20 personas por día). Esta situación ha generado susceptibilidad entre los responsables de los otros proyectos, para quienes contar con un ambiente significó gozar de privilegios dentro del ministerio sin comprender que fueron ellos mismos quienes no veían de buena manera la presencia de los compañeros indígenas originarios manifestando *“para que vienen deberían de quedarse en su comunidad, les das mucha libertad”*, pues no se entendía la naturaleza del PEI respecto a las formas de interacción e interrelación de los beneficiarios del PEI y los responsables de llevar adelante el mismo.

Se observó [cuestionó] permanentemente el uso de computadoras a los Asistentes Técnicos Indígenas, al extremo de no permitir la realización de algunos trabajos urgentes, como el caso de la asistente de Qaqachaka, a quien se prohibió usar la máquina, con el argumento de que como consultores se deben regir a las normas del contrato [de trabajar con sus propios equipos],

sin comprender que en muchos casos llegaban de lugares alejados y había necesidad de revisar sus informes conforme a las exigencias técnicas de algunas unidades del mismo ministerio. A pesar de que por gestiones realizadas, se consiguió tres computadoras para el uso exclusivo del PEI, [...] igual no se permitió usar estas máquinas así como la impresora y el servicio de fotocopias a los asistentes técnicos.

En vista de la necesidad de comunicación con los diferentes municipios para contar con información acerca del estado de avance de las obras así como para hacer el seguimiento al trabajo de los asistentes técnicos, la coordinación del PEI realizó los trámites ante las instancias respectivas para contar con una línea telefónica; pero, la responsable del área de proyectos [...] hizo que se quite el acceso a la línea telefónica argumentando que las personas extrañas no deben hacer uso del teléfono, situación que dificultó las interacciones en el Ministerio, porque *las personas extrañas* eran precisamente indígenas originarios que llegaban de diferentes lugares de Bolivia. (G. Jiménez, 2005, "Síntesis de aspectos suscitados en la coordinación de los PEIs. Gestión 2004". Informe presentado ante los CEPO.)

En cuanto a la necesaria interculturalización del funcionariado del Ministerio de Educación, en general, en una entrevista realizada en mayo 2004, W. Gutiérrez y F. Condori, connotados líderes aimara y quechua por largo tiempo involucrados en la ejecución de la EIB manifestaron que las mentalidades deben seguir cambiando porque hay funcionarios que "todavía no entienden la EIB" (En Nucinkis en prensa: 24).

Si bien, con la implementación de los PEI, se abrió la posibilidad en el Ministerio de que el eje de interculturalidad atravesase también el ámbito de la gestión institucional y administrativa de la educación y no únicamente, como hasta entonces, la dimensión curricular, el escenario en el cual esto comenzó a ocurrir era el local-comunitario, o a lo más en el nivel municipal, pues al municipio le tocó aprender a interactuar con la comunidad indígena y sus líderes, en tanto los recursos eran parcialmente municipales. En el nivel central del sector, en el ministerio, la situación distaba de ser la misma, pues, salvo los técnicos que diseñaban los PEI o quienes debían apoyar su desarrollo, los otros funcionarios y directivos de las diversas direcciones relacionadas con su ejecución no llegaron a descubrir todo lo que estaba en juego. El testimonio del funcionario responsable da cuenta de ello: que los líderes indígenas frecuentasen la sede del ministerio en La Paz era visto incluso como una situación anormal.

Y es que el Proyecto Educativo Indígena no constituye sólo una propuesta de planificación para áreas indígenas, sino que también permite, por una vez en la historia, que la interculturalidad se entienda en su escenario más complejo: el del funcionamiento del sector educación y el

de la gestión pública en general. Pero además de ello, la ejecución de este tipo de proyecto permitía relacionar educación a territorio y organización social y política indígena, por lo que con ello la interculturalidad trascendía el plano del bilingüismo o, mejor aún, permitía situar la enseñanza y uso de las lenguas en su contexto natural de producción y reproducción. Este contexto se veía enriquecido más aún cuando el liderazgo en la ejecución de los PEI lo tenía la comunidad organizada, y por ello, y a propósito de la gestión educativa, la relación entre comunidad y maestros se redefinía mientras ésta asumía cada vez mayor poder. Desde esa perspectiva, la puesta en vigencia de los PEI no tenía solamente que ver con el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, sino con el establecimiento de nuevas relaciones sociales y de un nuevo y más apropiado contexto de vinculación entre escuela y comunidad. En definitiva, los proyectos indígenas constituyen una de las estrategias más apropiadas para posibilitar la construcción de nuevos procesos educativos que faciliten diseñar currículos locales –o al menos las ramas diversificadas a las que se refería inicialmente la Reforma–, trabajar los contenidos escolares y las metodologías e indicadores desde los parámetros de la interculturalidad, caracterizando la calidad educativa desde la visión político-histórica de los mismos pueblos; vale decir, desde la diversidad y la diferencia.

Es de esperar que consideraciones como éstas sean recogidas por la DEIB y por los CEPO y que, luego de una apreciación crítica de lo acontecido en el corto período en el cual los PEI tuvieron vigencia, puedan replantear la EIB estatal, de manera de acercarla cada vez más a lo que las propias comunidades anhelan: una educación enraizada en la propia cultura, pero, a la vez, abierta al país y al mundo. Vista la orientación de la propuesta educativa formulada por el Bloque Indígena para el Congreso Nacional de Educación, cuyo acento está puesto en lo que podría definirse como una educación *propia* (cf. CEPO 2004), cabe a los CEPO revisar críticamente y aprovechar las experiencias acumuladas a nivel local con la puesta en vigencia de proyectos educativos que buscaban dar respuesta a las expectativas de comunidades específicas, a partir de la vinculación establecida entre educación y territorio indígena. Quien sabe si a partir de ello estemos más bien ante una educación inicialmente intracultural o, como lo sugiriera Froilán Condori, connotado líder indígena en materia educativa y hoy diputado nacional electo, antes que frente a un currículo con un tronco curricular común y con ramas diversificadas desde cada realidad local, ante raíces curriculares definidas por las características específicas de cada pueblo y comunidad, para sobre esa necesaria matriz construir luego un tronco

común que contribuya a la unidad en la diversidad (F. Condori, comunicación personal, 12.2004).

3. La agenda pendiente

Las marchas y contramarchas que han marcado la aplicación de la EIB en el país desde su incorporación a la plataforma educativa nacional a mediados y fines de los años ochenta, nos permiten identificar una agenda pendiente a ser abordada en los próximos meses y años. Los componentes de tal agenda tienen que ver tanto con la revisión de algunas de las decisiones tomadas en la década anterior, como con la profundización del proceso.

Como lo hemos reiterado en varios de los capítulos y secciones de este libro, una primera decisión impostergable es la referida a la derogatoria y consecuente reemplazo de la Resolución Ministerial de Diciembre de 1999 que constriñe la aplicación de la EIB sólo a aquellas comunidades en las que un alto porcentaje de la población en edad escolar es usuaria de un idioma indígena, como lengua de uso predominante. Esta urgente modificación en materia de política educativa guarda estrecha relación con la necesidad de revisar los criterios vigentes para la aplicación de la EIB, de manera que ésta trascienda su actual reducto, y su cobertura se incremente tanto horizontal como verticalmente. Es decir, la historia coloca a la EIB boliviana nuevamente ante una discusión parecida a la que tuviese lugar en 1992 y 1993, ad portas del proceso general de reforma educativa, y ante la inminente conclusión del PEIB y del cierre de la etapa experimental de la EIB estatal (cf. ETARE 1993d).

En 1993 se destacó la necesidad de trascender la inicial esfera de aplicación de la EIB, limitada entonces sólo a las escuelas apoyadas por el UNICEF y el MINEDU en el marco del PEIB, y se avizoraba la extensión del servicio educativo intercultural y bilingüe tanto hacia niveles superiores del sistema educativo –al de los primeros cinco años de entonces– cuanto a otras zonas y regiones del país en los cuales aún no se aplicaba la EIB (*Ibíd.*). Como se recordará, con la EIB de la Reforma, este nuevo tipo de educación llegó de poco más de una centena de escuelas a más del 20% de unidades educativas del nivel primario (cf. Capítulos IV y VI). De igual modo, a las acciones inicialmente emprendidas en las regiones aimara, guaraní y quechua hoy se suman también aquéllas que se implementan en algunos otros territorios indígenas de tierras bajas. No obstante, queda aún mucho camino por recorrer tanto en los territorios inicialmente impregnados por la EIB como en los de tierras bajas que comienzan a sumarse a esta tarea.

En este contexto general, a nuestro entender, quedan aún al menos siete aspectos más a los cuales es necesario responder a la brevedad posible, de manera sistemática y desde una perspectiva sistémica, habida cuenta tanto de la existencia de una propuesta educativa indígena clara y contundente, y, a la vez, de una aparente y generalizada voluntad de reafirmarse en la EIB como la mejor opción estatal para dar cuenta de la diversidad que caracteriza al país y contribuir de ese modo al anhelado modelo de Estado plurinacional.

Como se podrá apreciar, algunos de los siete puntos que presentamos a continuación forman parte del virtual pliego de reclamos indígena presentado por el Bloque Indígena al Ministerio de Educación en septiembre de 2005 y que resumimos en el punto primero de este capítulo. Lo que a continuación hacemos es dar nuestro punto de vista sobre cada uno de los siete aspectos aquí seleccionados, esbozando incluso algunas recomendaciones de manera de contribuir, también desde nuestra propia condición de actores del proceso, a la reingeniería o reinención de la EIB en Bolivia.

La diversificación curricular

Como se habrá podido apreciar a través de los diversos capítulos y secciones que componen este volumen, la lucha por la EIB, desde sus inicios, ha sido parte de una disputa mayor por el sentido y significado de la educación y por el papel que la escuela debe jugar en la construcción de un proyecto distinto de Estado y de vida. Es en ese marco mayor en el cual es necesario replantear el currículo escolar.

Como se recordará, desde la implantación de la Reforma Educativa el país optó por un currículo que comprendía la suma de un tronco común curricular –que si bien debía ser de naturaleza intercultural era de definición estatal y, por ende, *central*– y de un conjunto de ramas diversificadas –que debían recoger y responder a las necesidades y aspiraciones locales, y, por ende, ser de responsabilidad local. Este esquema resultaba entonces coherente con las demandas indígenas en cuanto al carácter que debía tener la EIB, así como también con la necesidad de descentrar el poder en el sector también en cuanto a la gestión curricular. Lo cierto es que, como se ha presentado en este libro, en los casi diez años de implementación de la Reforma Educativa, el Ministerio de Educación no logró ni sentar las bases técnico-operativas de la definición curricular local ni tampoco generó las condiciones para que el proceso de concreción curricular a nivel comunitario y nuclear pudiera iniciarse. Entre 1994 y 2002, el

énfasis del trabajo curricular por parte de los equipos técnicos del Ministerio de Educación estuvo puesto en la construcción del tronco común y en su implementación por medio de los planes y programas de estudio y de los módulos de aprendizaje respectivos. Pese a los reclamos por parte de los CEPO, y particularmente del CENAQ, respecto a la necesidad de avanzar también con la definición de las ramas diversificadas, en los casi diez años de transformación educativa ni se dictaron los lineamientos de diversificación curricular ni se dieron tampoco las instrucciones respectivas para permitir a las direcciones distritales y/o a las direcciones de núcleo y a las juntas distritales y de núcleo acometer esta nueva tarea. Todo se quedó únicamente en el nivel principista y de definiciones generales establecido en los reglamentos de la Ley 1565, y los órganos descentralizados del sector así como los de organización popular no supieron cómo avanzar en materia de diversificación curricular.

Como se mencionó en el acápite anterior, los PEI fueron los únicos espacios reales para la diversificación curricular. Los diagnósticos situacionales levantados para el efecto, y las consultas llevadas a cabo con los padres y madres de familia, así como con las autoridades de las comunidades en las que se implementaron estos proyectos, sentaron las bases para la diversificación curricular. Dado que la implementación de los PEI no siempre logró ir más allá de la primera etapa dedicada a la infraestructura y al equipamiento escolar, esta posibilidad también se vio frustrada y varios proyectos indígenas se truncaron, pese a que los diagnósticos mencionados sentaban las bases para que los maestros, en consulta con la comunidad, pudiesen avanzar en la diversificación curricular.

No obstante, en algunos casos algo se pudo adelantar en cuanto a la diversificación curricular tanto en el contexto de los PEI, como también en las escuelas que aplicaban los planes generales de la EIB de la Reforma. En la mayoría de ellas, esto fue producto de la acción de los propios docentes de aula y como resultado de la fuerza que fue tomando el uso de la lengua indígena en el proceso educativo. A diferencia de lo acostumbrado, mientras mayor era el uso de la lengua indígena en el aula, mayor era también la presencia de los conocimientos y saberes locales. A ello contribuyó que los módulos de aprendizaje incluyesen actividades que los estudiantes debían resolver consultando con personas mayores de las comunidades. Fue por acción de estas personas y de la mayor cercanía que comenzó a generarse entre escuela y comunidad que se empezó a suplir el vacío ministerial en materia de orientación curricular. Así, por ejemplo, en comunidades de tejedores de Chuquisaca, la escuela comenzó a incorporar este aspecto de la cotidianidad al traba-

jo escolar (cf. Castillo 2005). Lo propio ocurrió en las comunidades herbolarias kallawayas del norte del Departamento de La Paz, donde los niños aprendieron a preparar medicamentos alternativos, con base en hierbas medicinales (Castro 2005)³⁸; mientras que en otras comunidades, como en aquellas que forman parte del Ayllu de Yura en Potosí, la inclusión de contenidos escolares referidos a usos y costumbres y a las formas y prácticas de organización locales, empezaron a permear el aprendizaje escolar y lo que es quizás más determinante, los esfuerzos de modificar los contenidos escolares oficiales contribuyeron a que las poblaciones de base comprendieran mejor el sentido que tiene una educación intercultural y a que la idea de una EIB se acepte como natural, a diferencia de lo que antes ocurrió cuando el cambio curricular se intentó abordar únicamente por la vía del cambio de la lengua de educación (cf. Y. Jiménez 2005).

Además de los esfuerzos desplegados por algunos maestros y maestras, hubo casos en los que algunas ONG, en coordinación con las comunidades indígenas específicas, asumieron la conducción de la tarea y colaboraron con estos docentes, orientándolos y apoyando su trabajo en el aula. En la zona andina trabajaron en ello diversas ONG, como, por ejemplo, la Fundación Machaqa y el CEBIAE, en el altiplano paceño, CENDA, en el área rural cochabambina, e ISALP, en Potosí. En la Amazonía, algunos de estos esfuerzos contaron con el apoyo del PAEIB. De esta forma y aunque en pocas escuelas del país, se ingresó al ámbito de la diversificación curricular y se fue más allá de la mera contextualización curricular que es lo que, en rigor, hacían y hacen más los maestros. Por lo demás y dado que el ámbito de la preparación de los docentes resultaba vital para una tarea de esta envergadura, el CEBIAE (cf. Marca y Laimé 2004), el PINS.EIB y el Proyecto Tantanakuy desarrollaron estrategias complementarias para contribuir a la formación docente en materia de diseño y diversificación curricular; el PINSEIB organizó talleres para los docentes de los INS-EIB durante las gestiones 2003-2004 y 2004-2005, llegando incluso a elaborar con ellos instructivos sobre cómo pro-

38 Castro (2005:10) informa que “las comunidades originarias se incorporaron al proceso de formulación de los PEIs, participando en la toma de decisiones, asumiendo responsabilidades, y, en los hechos, durante la ejecución apoyando a los docentes en la transmisión de conocimientos, saberes y tradiciones de las comunidades; [...] los padres de familia acompañaron a los docentes y a los niños a visitar a los kallawayas para que les puedan enseñar algunas formas de preparar medicinas naturistas”.

ceder con la diversificación curricular, y el Proyecto Tantanakuy elaboró un módulo, compuesto de siete cuadernos de auto-aprendizaje específicamente dirigido a la formación de docentes en servicio en el aspecto específico de diversificación curricular.³⁹

Como se señaló, los CEPO también mostraron un interés particular por la diversificación curricular y además de reivindicar en repetidas ocasiones la necesidad de que el Ministerio avanzase en este sentido, también tomaron algunas iniciativas al respecto, como de hecho ocurrió con el CENAQ, consejo que llegó incluso a propiciar el desarrollo de una propuesta de trabajo específica al respecto (cf. Garcés y Guzmán 2003). La mayor señal de la preocupación de los CEPO por este asunto se puso en evidencia en su propuesta de educación indígena-originaria en la que reclamaron una mayor presencia de los conocimientos indígenas y originarios en la escuela (cf. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004). Al hacerlo, también pusieron de relieve la necesidad de que la educación formal restituyese el vínculo entre educación y territorio, en tanto de esta relación, por una parte, los conocimientos y saberes indígenas surgirían de manera natural en el proceso educativo y, por otra parte, la interculturalidad encontraría su contexto natural de construcción. Y es que:

Los padres de familia anhelan para sus hijos una educación en la que se rescate, revalorice y tengan presente en su diario vivir la identidad cultural, que forme hombres y mujeres capaces de enfrentarse al avance y desafíos tecnológicos actuales, sin olvidar su origen, idioma, costumbres, tradiciones, música, vestimenta, solidaridad, reciprocidad, es decir recursos humanos que contribuyan a la calidad de vida de los habitantes del Ayllu Yura [...]. La educación de los niños y niñas es con enfoque bilingüe, sin embargo también se pretende recuperar e insertar en el aprendizaje la identidad cultural del ayllu, tomando en cuenta el idioma, las costumbres como la *mink'a*, el *ayni*, idioma, música, formas de aplicar la cultura matemática de los sureños en actividades escolares valorando y respetando la identidad cultural, eso no significa que no pueda apropiarse del avance tecnológico y universal, ambas tienen su importancia y relevancia. (MECyD 2001: 37, en Y. Jiménez 2005:34-35)

Lo que parece ahora estar ocurriendo en la educación rural boliviana, a raíz de la introducción y aprovechamiento del bilingüismo en la

39 En ambos casos, en las iniciativas desplegadas por el PINS.EIB y el Tantanakuy, se contó con el apoyo técnico y la orientación profesional de Marco Salazar, exfuncionario del Ministerio de Educación. Los materiales elaborados por M. Salazar fueron validados con maestros y maestras de aula y con docentes de los todos los INS-EIB del país.

educación, es un cuestionamiento inesperado del propio carácter del conocimiento escolar, algo hasta hace poco no discutido. A partir de ello, la lucha por la escuela trasciende las dimensiones que tuvo a principios del Siglo XX cuando se trataba sólo de instalar centros educativos y para lo cual los indígenas construían locales escolares, o lo que ocurrió en la última parte de este mismo siglo cuando reivindicaron la inserción de sus lenguas en la escuela. Al cuestionar el carácter del conocimiento escolar, el debate comienza a desplazarse desde la esfera de lo didáctico-idiomático hacia lo epistemológico y político (cf. López, 2005a y b), y por ende ingresa al plano del poder en la toma de decisiones curriculares, poniendo en cuestión el papel que desde siempre ejerció la cultura dominante en la educación.

El proceso boliviano en cuanto a este asunto se asemeja a lo que también sucede en otros países de la región. Evidencia de ello, son por ejemplo, las reivindicaciones indígenas en Colombia de una educación “propia”, situada en el Plan de Vida establecido por los distintos pueblos indígenas; o las 57 escuelas mayas en funcionamiento de conformidad con currículos igualmente propios que difieren de la prescripción curricular gubernamental; o las propias demandas de los yuracarés en Bolivia que aspiran a lo mejor de la escuela oficial en las mañanas pero que, a través de una modalidad dual, quieren también lo mejor de la tradición indígena en las tardes, con sus propios educadores y por medio de su lengua ancestral. En este marco general y desde la visión indígena, no cabe duda alguna que, en cualquier caso, es el Estado quien debe asumir financieramente estos nuevos tipos de educación (*Ibíd.*).

Desde distintos lugares del continente, los indígenas, a menudo en reacción a algunos resultados no previstos de la incorporación escolar de lo indígena, como la cooptación de sus lenguas –cuando son usadas sólo para la transmisión de los contenidos del currículo oficial– y la folclorización de su cultura –resultado de la atención exclusiva que la escuela coloca en algunos aspectos tangibles de la cultura–, hoy pugnan por una reinención de aquello que ellos mismos contribuyeron a erigir: la educación intercultural bilingüe. Para ello, aprovechan la apertura de las propuestas curriculares oficiales que, en casi toda América Latina, reconocen la necesidad de diversificar los currículos otrora intocables. Las discusiones actuales sobre el carácter del conocimiento escolar que en unos países más que en otros mueven a líderes y organizaciones indígenas, en rigor, nos sitúan ante un impensado escenario de cuestionamiento de la ontología del conocimiento, incluido el conocimiento lingüístico; escenario a su vez ubicado en un marco mayor de avance político indígena (cf. por ejemplo, la Propuesta Indígena Originaria del Bloque Indígena).

Por ello reclaman que, para que la interculturalidad, que la educación bilingüe latinoamericana adoptó desde mediados de los años setenta (López 1998), sea posible tiene que haber primero una fase previa de reafirmación cultural y lingüística que, aun cuando fuere con fines simbólicos, coloque a los pueblos y culturas en conflicto en relativo pie de igualdad. Ven así que todo proyecto intercultural implica un trabajo inicial de carácter intracultural, anclado en la necesidad de propiciar, de un lado, la descolonización mental de los educandos indígenas y de las comunidades a los que éstos pertenecen y, de otro, la relocalización del conocimiento hegemónico. Desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe inicialmente tendría que privilegiar lo propio, como condición para establecer un posterior diálogo entre el saber y el conocimiento subalternos y los hegemónicos. En un contexto como éste, el papel que cumplen o deben cumplir las lenguas indígenas en la educación se redefine progresivamente, pues la lengua se recoloca en relación con la propia fuente de conocimientos y debe en primer lugar vehicular los conocimientos y experiencias destinadas a la reafirmación cultural indígena.

Dado este nuevo contexto, la EIB boliviana tiene ante sí uno de sus más serios retos. De un lado y como lo sugiriéramos aquí, el Ministerio de Educación, desde la DEIB y la Dirección de Desarrollo Curricular, debe establecer a la brevedad posible lineamientos claros y fáciles de poner en práctica que operativicen los principios y normas generales respecto a la implementación de la ramas diversificadas del currículo. Para ello deberán propiciar la sistematización de las pocas experiencias de diversificación curricular desarrolladas en el país, de manera de extraer lecciones sobre los procedimientos a seguir y acerca de la mejor forma de involucrar a la comunidad en la construcción de currículos diversificados. Además de ello, será necesario también impulsar procesos de capacitación docente que preparen a los maestros y maestras en nuevas formas de gestión curricular, a partir del aprovechamiento del conocimiento local. De otro lado, en los niveles desconcentrados del sistema, y en el magisterio, será necesario propiciar tanto la reflexión de los docentes en servicio sobre los sentidos y significados que tienen la diversificación curricular, como parte de un proceso de formación permanente, como el impulso a procesos de investigación que conlleven a la sistematización y aprovechamiento del conocimiento local. En todos estos procesos el papel que jueguen los padres y madres de familia así como los expertos comunitarios será determinante.

Pero, quizás el mayor desafío resida en la búsqueda de complementariedad entre conocimientos pertenecientes a fuentes distintas así como

en el equilibrio a lograr de manera que la escolaridad contribuya tanto a reafirmar al educando como miembro válido y potenciador de su comunidad local como también en su condición de ciudadano de su país, de su región y del mundo. Tal vez para lograr dicho balance sea necesario caminar por la senda que sugiere Walter Gutiérrez, presidente del CEA, cuando precisa que:

Se tiene que invertir el “tronco común curricular” de la reforma educativa, que privilegia el conocimiento universal, por el “tronco común local”, es decir el saber universal debe ser complemento del saber local. En los pueblos originarios se trabaja sobre tres preguntas: ¿qué enseñar? que tiene que ver con contenidos. ¿Cómo enseñar? enfoque pedagógico, a diferencia del constructivismo, los pueblos indígenas tienen su propio enfoque que es aprender y/o enseñar viendo y haciendo. Y ¿para qué enseñar? Esto tiene que ver con el enfoque liberador. (W. Gutiérrez, 2004. En *Boletín Educ@bolivia*. Año 1/3. Ministerio de Educación. La Paz) .

Esta disyuntiva puede también plantearse como lo hace Froilán Condori, cuando sugiere, apelando a la misma metáfora que hizo suya el Ministerio de Educación, que el árbol curricular tiene, primero, que tener raíces y ellas no pueden estar en ningún otro lugar que en la comunidad local, sus valores, conocimientos, saberes y prácticas (en Garcés y Guzmán 2003). Estas permitirían además que el currículo se enraíce en la comunidad local, para luego extender hacia el tronco común curricular y nutrirlo de savia y de fuerza. A decir de Condori, no es posible pensar en un tronco común curricular común de carácter nacional sólo desde el nivel central ministerial. Hacerlo supondría desconocer el sustento que éste tiene en cada una de las situaciones específicas que componen el país (*Ibíd.*). Así, esta propuesta supondría, partir de lo local, encontrar en el nivel nacional lo que une a todo lo local, para, sólo entonces, proyectarse desde un espíritu de interculturalidad, tanto a lo diverso universal como retornar a lo local para ver qué aplicaciones específicas ello podría tener.

De cualquier modo, las decisiones que al respecto se tomen tendrán que ser coherentes con el proyecto de vida que la sociedad boliviana construya, a partir de la refundación de su Estado, como resultado de la Asamblea Constituyente en ciernes. Por lo demás, y visto que sobre todo en los últimos años diversas instituciones y proyectos intentaron desarrollar estrategias e instrumentos para apoyar la diversificación curricular, el Ministerio de Educación debería capitalizar todas estas iniciativas y difundirlas de manera de ponerlas al servicio de un tema que, como la diversificación curricular, tiene ahora primacía sobre otros.

En estos procesos las estrategias de investigación-acción asumidas para el efecto en varias de estas experiencias pueden resultar de gran utilidad (cf. p.ej. Garcés y Guzmán 2004, Tantanakuy 2003, Salazar 2005).

La interculturalidad en el aula y en la escuela

Las discusiones en torno a la diversificación curricular y el simultáneo cuestionamiento al carácter del conocimiento escolar que la escuela oficial hegemónica ha intentado implantar en todo el país sitúan la discusión sobre la educación intercultural y la interculturalidad en general en un escenario *sui generis*, tanto en Bolivia como en el resto del continente. Cuando aquí se adoptó la noción de interculturalidad, que tenía ya algunos años de uso en el contexto educativo latinoamericano (cf. Mosonyi y Gonzáles 1974; Mosonyi y Rengifo 1983; López, Pozzi-Escot y Zúñiga 1991; López 1994b y 2000b), desde los órganos gubernamentales, por lo general, se pensó en la oportunidad que este concepto ofrecía para poner de relieve la multiculturalidad del país así como también para, con base en el reconocimiento de las culturas subalternas, propiciar relaciones más equitativas y fluidas entre los distintos colectivos sociohistóricos que componen el país (cf. Rivera 1984). Por su parte, en lo específicamente referido al currículo, aunque también a la gestión educativa en general, se pensó en lo que hoy se define como un diálogo de saberes, así como también en acercar a la escuela y a la comunidad, por la vía de la participación comunitaria en la educación (cf. ETARE 1993a).

Si bien predicamentos como los señalados en el párrafo anterior fueron compartidos por los líderes indígenas involucrados en los inicios de la EIB en Bolivia, pero, con el correr del tiempo y producto del avance del mismo proceso, la visión indígena de la interculturalidad pareció, primero, restringirse al plano de los contenidos curriculares y, luego, al cuestionamiento de la condición colonial que prevalece en el país. A partir de ello, la noción de interculturalidad fue *tiñéndose* cada vez más de un sentido político reivindicativo indígena y ligada a los contenidos escolares y a una mayor presencia en los programas y textos escolares de contenidos culturales indígenas y, así, más que implicar relación entre distintas fuentes o sistemas de conocimientos y entre individuos que si bien de un mismo país pertenecen a colectivos de raigambre y trayectoria diferentes, el concepto de interculturalidad ha pasado a connotar reafirmación cultural indígena, pero desde una perspectiva que abarque todo el contexto nacional y no únicamente los territorios y colectividades indígenas. Vale decir, desde la visión indígena actual, todos los

bolivianos deberían compenetrarse y también aprender del conocimiento y saber indígenas, de manera de aprender a ser interculturales, pues, como los líderes indígenas hoy lo reivindican, los únicos que históricamente debieron ser interculturales fueron los indígenas, que comenzaron por aprender el idioma del otro y con él también un cúmulo de conocimientos que entonces les eran ajenos. De esta manera, los líderes indígenas han comenzado a concebir la interculturalidad como un proceso de intraculturalidad que incluye la dimensión lingüística, contexto en el cual, al menos en Bolivia, se reafirman en el binomio interculturalidad y bilingüismo como una diada indisoluble. Es debido a ello que hoy reivindican la extensión de la EIB también hacia las zonas urbanas y además para impregnar la educación de todos los bolivianos.

Por su parte, el Ministerio de Educación también se ha quedado anclado en la cuestión de los contenidos escolares, relacionando interculturalidad a conocimiento escolar, pero abordando esta vinculación de manera diferente y buscando más bien complementariedad entre el conocimiento local y el conocimiento oficial del currículo escolar de siempre. Como se destacó en el acápite anterior, antes que reafirmar lo propio, como buscan hoy los líderes indígenas, se intentó construir un tronco común curricular que fuese intercultural, en la medida en que reconocía espacios, aun cuando fueren todavía limitados, al conocimiento y al saber locales, propiciando el desarrollo de actividades escolares que involucren a la comunidad y a los expertos locales, pero también incluyendo en los nuevos materiales escolares de alcance nacional contenidos propios del acervo de los pueblos aimara, guaraní y quechua. Poco fue lo que se hizo, sin embargo, en la dimensión relacional de la interculturalidad y menos aún en la valórica o ética, en tanto no se elaboraron herramientas específicas que pudiesen ayudar a los maestros y maestras en la construcción de ambientes educativos interculturales. Tampoco fue mucho lo que se hizo en cuanto a este aspecto en el ámbito de la formación de docentes.

No obstante, al menos en un sinnúmero de comunidades rurales bolivianas, la situación en el aula fue distinta y la fuerza de la lengua indígena generó cambios que fueron más allá de los metodológico-didácticos ya acostumbrados en todo proceso de educación bilingüe. De manera intuitiva y a partir sólo de los principios filosóficos e ideológicos que animaron la transformación educativa, muchos maestros ligaron bilingüismo a contenidos y prácticas sociales comunitarias y el uso de la lengua ancestral trajo consigo, de facto, nuevas relaciones en el aula, dado el reconocido incremento en la autoestima de los niños y niñas y la mayor participación de los educandos en el desarrollo del

proceso educativo. Con niños alegres que aprendían mejor, la educación boliviana se volvió audaz (cf. Albó y Anaya 2003) y comenzó a transitar por la senda de la interculturalidad, aun cuando es verdad que todos prestaron de manera explícita mayor atención al bilingüismo que a la interculturalidad. Cabe, sin embargo, analizar de manera más objetiva y con base en información empírica, producto de etnografías de aula, esas dimensiones ocultas de la interculturalidad, resultantes de la mera introducción de la lengua indígena como vehículo de educación y también del inusual acercamiento escuela-comunidad que se genera a raíz de la participación popular en la educación y del mayor involucramiento de los padres y madres de familia en el quehacer escolar (cf. López 2004b y López y Prada 2005). A este respecto resulta urgente volver a mirar la relación lengua-cultura, no sólo desde la abstracción de la teoría sino sobre todo a partir de lo que ocurre en el aula, cuando maestros y educandos cambian de vehículo de comunicación y de aprendizaje (López 2004b). De igual forma, es menester repensar la relación entre pedagogía activa o constructivismo e interculturalidad.

¿Hasta dónde y en qué medida la educación no comienza a volverse intercultural cuando la lengua indígena asume un rol no acostumbrado y cuando se rompen las relaciones verticales en el aula? ¿En qué medida la educación empieza a interculturalizarse cuando en la escuela se altera la histórica asimetría entre lo indígena y lo occidental, aun cuando el énfasis esté inicialmente puesto en el bilingüismo? ¿Cómo comienzan los maestros y maestras a modificar comportamientos sociales y desempeños profesionales cuando se ven ante el desafío de relacionarse de forma diferente con los padres y madres de familia y, en general, con las comunidades en las que trabajan, cuando la legislación educativa reconoce derechos antes conculcados? Estas preguntas junto a otras merecen no sólo reflexión sino y sobre todo estudios que establezcan lo que en realidad ocurre en las aulas y en las escuelas en materias de interculturalidad, pese a los errores, por acción u omisión, en los que han incurrido las dependencias gubernamentales del sector educación, así como también los centros de formación docente.

Aun cuando nos inclinamos a pensar que, en los últimos diez años, la educación boliviana se ha vuelto más intercultural de lo que todos imaginamos, es igualmente necesario reconocer el descuido de los equipos técnicos ministeriales en la construcción de herramientas pedagógicas que contribuyan a la operativización de la interculturalidad en el aula. Ello hizo que los maestros y maestras se quedasen únicamente con el discurso ético-ideológico del reconocimiento y aceptación positiva de la diversidad y, a lo más, con una lectura antropologizada de la realidad

indígena. En su afán por poner en práctica la interculturalidad en el aula y en la escuela, en muchas ocasiones la cultura local se folclorizó y se entendió y presentó la cultura indígena únicamente a través de algunas de sus manifestaciones materiales, como la vestimenta, las danzas, los rituales e incluso la alimentación. Esto resintió a líderes e intelectuales indígenas quienes veían la cultura de manera integral y como reflejo de la cosmovisión específica que sustenta la vida en sociedad y que está articulada a una fuente diferente de conocimientos y saberes.

Por ello, “consideramos que un cambio de perspectiva y un abordaje distinto, basados en el reconocimiento y la preeminencia de la práctica, podría contribuir a hacer más evidente lo que ocurre en las relaciones interculturales e interétnicas. Desde esta perspectiva, es necesario diseñar e implantar en los currículos ejercicios prácticos, dinámicas, simulaciones y juegos de roles, dramatizaciones y debates en los que se hagan evidentes las situaciones y conflictos que ocurren cuando personas de diferentes culturas y lenguas tienen que solucionar algún problema concreto. Tales ejercicios permitirían también poner en juego estrategias destinadas a la resolución de conflictos y a la construcción de consensos. De la misma manera, tales prácticas contribuirían a tomar conciencia de la necesidad de aceptar al otro, aún cuando no siempre se compartan puntos de vista” (*Ibíd.*:50).

Lo ocurrido en Bolivia se asemeja en mucho sino totalmente a lo que ha acontecido en toda América Latina desde que se comenzó a vincular bilingüismo a interculturalidad. “Por priorizar los contenidos, se olvida la asociación entre interculturalidad y práctica, y, al hacerlo, se pierde entonces la necesaria visión de la interculturalidad como construcción social” (López 2000b). En verdad, en los últimos veinte años poco es lo que se ha hecho para avanzar en la operativización de la noción de interculturalidad, aun cuando son al menos diez años desde que la mayoría de los países de la región inscribieron la interculturalidad en sus agendas educativas nacionales, propugnando una educación intercultural para todos. No obstante y como se ha destacado en este volumen para el caso boliviano, por lo general, la cuestión de la interculturalidad ha seguido vinculada casi exclusivamente a la educación de la población indígena.

Sólo últimamente se ha intentado romper esta constante y en algunos países como en México, desde la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, se vienen haciendo esfuerzos por diseñar instrumentos pedagógico-didácticos que posibiliten generar actitudes interculturales entre los educandos mexicanos hispano hablantes y que habitan en el medio urbano (cf.

www.eib.sep.gob.mx).⁴⁰ Algo parecido viene ocurriendo en el Perú, donde la DINEBI ha elaborado una guía metodológica sobre el tratamiento de la interculturalidad en el aula (cf. Burga 2005). Por lo demás, como desde hace ya algunos años acontece en Colombia y como también ha comenzado a ocurrir en Bolivia, en el Perú el movimiento afroperuano, a través de la Asociación Orgullo Afroperuano, reivindica hoy su derecho a una educación intercultural y se autodenominan como “el quinto suyo”, haciendo referencia a los cuatro suyos que comprendía el Imperio Inca y a los cuales es frecuente mencionar en el Perú (cf. www.huascarán.edu.pe/boletín61). Como en Colombia, y ahora también en Bolivia, a la dependencia gubernamental responsable de la EIB le ha tocado asumir también las tareas relacionadas con la educación diferenciada que reclama la población afrodescendiente (Juan José Quiroz, comunicación personal, 24.11.05).

Pero uno de los desafíos mayores que la EIB latinoamericana debe asumir es que, pese a su asunción casi generalizada desde los ministerios de educación de la región, en rigor, la noción de interculturalidad está en construcción, sobre todo en lo tocante a su operacionalización y puesta en vigor. Si bien existe un discurso latinoamericano relativamente elaborado y sólido, falta aún mucho para que éste se convierta en práctica y para que a través de ella comencemos a transformar radicalmente las relaciones sociales entre miembros de etnias, sociedades y culturas distintas y, a la vez, las relaciones en el aula y en la escuela. Por ello, no es fácil ni para el científico social ni para el planificador educativo o el maestro poner el concepto en práctica, más allá del plano de los contenidos curriculares o de los planes de estudio.

De igual manera, tampoco resulta sencillo hacer educación intercultural, en tanto este enfoque educativo constituye también construcción colectiva y eso supone tiempo, búsqueda constante y sobre todo compromiso de todos los involucrados y, particularmente, un profundo cambio de actitud frente a la diferencia y a la diversidad por parte de los maestros y maestras. Al respecto, por ejemplo, resta aún mayor trabajo y reflexión sobre la relación lengua – cultura y sobre si es posible imaginar, como lo hemos venido haciendo a través del continente, una educación intercultural que no sea bilingüe. ¿En qué medida será esto posible? ¿No contribuye acaso la adquisición de una lengua al cambio de

40 Véase sobre todo la publicación “Relaciones interculturales. Cuaderno de trabajo” y la serie de videos, cuadernillos de trabajo y libros titulados “Ventana a mi comunidad”.

actitud de los aprendices respecto al pueblo y a los hablantes de la lengua en cuestión, así como frente a la cultura que tal lengua vehicula y también refleja? ¿Habremos estado en lo cierto al intentar romper el binomio interculturalidad-bilingüismo? ¿No deberíamos más bien comenzar a promover el aprendizaje de lenguas indígenas de manera de que no sea sólo la población amerindia la que se interculturaliza al aprender el castellano o el portugués y hacer de estos idiomas su segunda lengua?

Cualquiera sean las respuestas que encontremos a interrogantes como las aquí planteadas es necesario tomar conciencia que estamos ante proyectos de mediano o largo plazo. A menudo se observa a los educadores demasiado ansiosos y desesperados por ver cambios radicales en un plazo corto, cuando éstos de suyo son proyectos de largo aliento en la medida que implican cambios sociales de magnitud. Tales transformaciones requieren además de un acompañamiento desde otras esferas de la vida social. La escuela por sí sola no puede transformar la sociedad y volverla intercultural. La educación y la escuela constituyen factores y agentes importantes de cambio social, pero las modificaciones que ellas introduzcan deben necesariamente ser acompañadas y reforzadas por otras transformaciones que también promuevan y ejerzan esa interculturalidad que la educación busca y a la vez fomenta.

La interculturalidad y el bilingüismo urbanos

Los dos acápites anteriores dan pie para, aunque fuere reiterativo, poner de relieve la necesidad de impulsar tanto la interculturalidad como el bilingüismo en contextos urbanos de la región. Por una parte, estamos ante un nuevo y cambiante escenario en el cual se reconoce una mayor y creciente presencia indígena en ciudades, pueblos y centros poblados. Los últimos censos de población levantados durante la primera década del presente siglo dan cuenta de la innegable presencia de población indígena incluso en ciudades capitales del continente, como es el caso de Ciudad de México, Lima, Santiago de Chile o inclusive Buenos Aires. Se estima, por ejemplo, que sólo en estas dos últimas ciudades habitarían al menos medio millón y un millón de indígenas, respectivamente. Si bien en Santiago de Chile, ello sería producto de la migración interna campo-ciudad, en Buenos Aires estaríamos más bien ante migración transnacional producto del desplazamiento, tanto temporal como definitivo, de población boliviana, fundamentalmente quechua hablante. En resumen, ya no es posible continuar considerando que la población indígena latinoamericana ocupa exclusivamente sus zonas tradicionales de refugio y reproducción tradicional: las áreas rurales del

continente, sea en las regiones de alta montaña o de llanos y bosques. Hoy la situación es radicalmente distinta y la educación latinoamericana debe responder a las necesidades de aprendizaje de educandos indígenas que habitan tanto en el medio rural como en el urbano.

Tan tajante cambio exige también una modificación sustancial en la manera en la cual la EIB se concibió hace ya varias décadas y más aún en la forma en la que este tipo de educación aún se aplica. Por un lado, ya no es posible oponer una educación en castellano a otra dirigida a la población indígena, así como tampoco debemos más permitirnos imaginar a cualquier colectividad indígena como uniforme, anclada en la tradición amerindia y cerrada a la modernidad y al cambio cultural. La acelerada transformación sociocultural que experimentan nuestras ciudades y que también afecta a las colectividades indígenas exige más creatividad por parte de los planificadores educativos, así como también desde la planificación idiomática. Por ello, ya no resulta válido oponer una EIB a otra educación *hispana* o general, pues tanto la una como la otra requieren situarse en un escenario de creciente diversidad. En lo que a interculturalidad, bilingüismo y educación se refiere, es hoy fundamental imaginar varias formas de EIB, de forma tal que se pueda atender, desde la interculturalidad y el bilingüismo, las distintas situaciones sociolingüísticas que existen en cada uno de los contextos en los que existe población indígena escolarizada o escolarizable. Si extendemos la EIB para llegar incluso a los jóvenes y adultos que no asisten a la educación escolarizada, entonces la necesidad de diversificar la oferta de la EIB resultará mucho mayor.

El acrecentado contacto indígenas-no indígenas, que se experimenta sobre todo en las zonas urbanas del continente, junto a la mayor visibilidad y participación política indígena, producto del avance del movimiento indígena desde principios de los ochenta, plantean nuevos desafíos a la educación latinoamericana en general. Este es también el caso de Bolivia. El último censo de población de 2001 da cuenta de nuevos e impensados escenarios urbanos en los cuales la presencia indígena es incuestionable. En primer lugar, cabe recordar que la tendencia urbana de Bolivia va en crecimiento: el 62% de su población vive en poblaciones de 2000 o más habitantes (Censo 2001). Pero además de ello, este censo establece “un altísimo grado de bilingüismo en el país: [...] el 40.8 % de la población mayor de 6 años es bilingüe, 46.8 % es monolingüe castellano y 11.1 % monolingüe en lengua indígena” (en Sichra 2005: 2); la situación es tal que, como se señaló en el Capítulo I, la mayoría de ciudades capitales del país registra porcentajes crecientes de población que se autodefine como indígena y que además

reconoce saber e incluso hablar un idioma indígena. Incluso en un departamento predominantemente hispano parlante, como Santa Cruz, se registra que el 34% de su población urbana y el 48% de la rural se define como originaria (cf. Capítulo I).

Pero frente a esta situación, y como se destacó en este volumen, el sector educación no estuvo a la altura de las circunstancias y no logró que la EIB de la Reforma trascendiese el contexto rural, aun cuando se contaba con las disposiciones pertinentes. Si tan sólo se hubiesen previsto incentivos adecuados y se hubiera promovido la elaboración de materiales educativos para el aprendizaje de algunas lenguas originarias, con metodología de segunda lengua, varias escuelas y colegios del país se habrían sentido motivados para desarrollar programas escolares de enseñanza de lenguas originarias. En la medida que la demanda respecto al aprendizaje de lenguas originarias y de una EIB urbana fue creciendo, a raíz de la implementación de la reforma en el área rural, docentes y escuelas se sintieron sin el apoyo requerido por parte del sector educación. Por su lado, el Ministerio de Educación tampoco cumplió con implementar sus propios reglamentos en lo que hace al aprovechamiento de los medios de comunicación masiva para promover el bilingüismo en las áreas urbanas.⁴¹

Sin embargo, en distintos lugares del país se llevaron a cabo iniciativas, aunque dispersas y no articuladas, de enseñanza de algunas lenguas originarias. En un seminario sobre las lenguas indígenas y su enseñanza en contextos urbanos de la región andina, llevado a cabo en Cochabamba a fines de 2005, se logró identificar un conjunto diverso de iniciativas dirigidas a promover el aprendizaje de lenguas originarias en algunas ciudades bolivianas (cf. PROEIB Andes 2005).⁴² Estas iniciati-

41 El Reglamento de Organización Curricular, DS 23950, de 1995, del 01.02.95, prescribía un conjunto de medidas destinadas a promover el aprendizaje de lenguas originarias a través de la radio y la TV, que exigía no sólo acciones técnicas específicas del MINEDU, relativas al desarrollo de programas y materiales, sino también de coordinación con otros sectores y con instituciones de la sociedad civil (cf. Artc. 12).

42 El seminario contó con la participación de cerca de 150 docentes, funcionarios de ONG, comunicadores sociales y autoridades educativas y profesionales en general de Sucre, la Paz, Potosí, El Alto y Cochabamba. Dado que el evento apuntaba a “fortalecer el uso y desarrollo de las lenguas andinas propiciando un espacio de discusión y análisis sobre su empleo en procesos educativos en ámbitos urbanos”, éste incluyó, además de conferencias magistrales y exposiciones sobre experiencias y estudios en curso, la formulación de propuestas de políticas lingüística y educativas (*Ibid.*).

vas se desarrollan en distintas ciudades (cf. Carvajal 2005 para la región aimara y Sichra 2001 para la ciudad de Cochabamba), y a distintos niveles educativos, y en algunos casos denotan una tendencia a reemplazar la enseñanza del francés por la de un idioma originario (DEIB 2005) y en muchos dan muestra del interés y compromiso de docentes específicos. En ese contexto, el año 2001 sólo en la ciudad de Cochabamba se detectó que 10 de 89 establecimientos educativos privados enseñaban el quechua (Sichra 2001). Y es que, en ciudades como ésta, “la enseñanza del quechua tiene que ver más con una cuestión de fe que con la ley o la realidad sociolingüística de la ciudad y es llevada a cabo en gran parte por verdaderos militantes que luchan contra actitudes y prejuicios poco propicios para el desarrollo de la interculturalidad y el bilingüismo” (Sichra 2005:3).

En lo tocante a los medios de comunicación, es mucho todavía lo que queda por hacer para la promoción del aprendizaje y uso de las lenguas originarias. Vista la reconocida influencia permanente de los medios de comunicación en la población y dado que, en mucho, se trata de propiciar cambios de actitud respecto de la diversidad y la diferencia y contribuir a desterrar el racismo y la discriminación atávicos, la radio y la televisión, junto a las NTIC, podrían contribuir de manera singular a promover la interculturalidad y el bilingüismo en el medio urbano. Un instrumento importante en este sentido es el semanario *Kimsa Pacha*, suplemento en lenguas originarias producto de la iniciativa de los CEPO que desde hace varios años sale semanalmente con el Diario *La Prensa*.

Uno de los problemas y a la vez retos que tiene ante sí la EIB boliviana es la ausencia de políticas lingüísticas explícitas relacionadas con el tratamiento, uso e incluso enseñanza de las lenguas originarias a través de los medios de comunicación masiva. Ello exigirá de la DEIB y del Ministerio en general diseñar, conjuntamente con los responsables de los medios de comunicación y con representantes de las comunidades lingüísticas involucradas, políticas y estrategias de uso y enseñanza de los idiomas originarios en cuestión. A este fin también podrían contribuir de manera singular las redes de radios comunitarias y las propias estaciones tanto radiales como televisivas locales. Por su parte, los diarios de circulación nacional y regional pueden también jugar un rol determinante en la erradicación gradual del racismo y la discriminación, por lo que la interacción entre ellos y el Ministerio de Educación en lo que hace específicamente a la interculturalización de la sociedad, y sobre todo de las poblaciones urbanas del país, resulta fundamental.

Pero además de todo lo que pueda hacerse en lo tocante a los medios de comunicación masiva, urge desde el Estado el diseño de propuestas específicas relativas al aprendizaje y a la enseñanza de idiomas

originarios como segunda lengua dirigidas tanto a aquellos grupos de estudiantes indígenas que, por distintas razones, o no adquirieron el idioma ancestral patrimonial de la familia y la comunidad a la que pertenecen o perdieron uso activo del mismo; como también a los estudiantes hispano hablantes pertenecientes a familias criollo-mestizas interesados en aprender un idioma originario. Tales propuesta deberán incidir de manera fundamental tanto en la formación docente como en la elaboración de materiales educativos diversos. Pero, para que planes de esta índole tengan éxito y, con el fin de promover actitudes positivas entre los padres de los educandos, será necesario que el Ministerio de Educación, en alianza con los medios de comunicación masiva, organice e implemente una agresiva campaña de comunicación y movilización social en torno a la necesaria interculturalización del país así como a las ventajas, tanto sociales como cognitivas, del bilingüismo.

En este marco general, queda por determinar si cuando los líderes y las organizaciones indígenas, e incluso algunos colectivos docentes, se refieren a la extensión de la EIB a las ciudades, ellos reivindican únicamente el aprendizaje y enseñanza escolar de idiomas originarios a todos los hispano hablantes, o si también buscan que los idiomas originarios puedan ser utilizados en las ciudades como lenguas vehiculares de la educación. Es decir, resta establecer si lo que se busca es la introducción en la estructura curricular de una asignatura de lengua originaria o si en verdad se pretende que los dos idiomas en cuestión, la originaria del lugar y el castellano, cumplan funciones equiparables o incluso idénticas en el proceso educativo. Como se puede apreciar, más allá de la reivindicación política quedan por definir cuestiones técnicas de índole lingüopedagógica, sin las cuales no es posible avanzar de manera que las políticas y estrategias educativas y lingüísticas respondan a las necesidades sentidas de la población boliviana.

En el camino que queda por delante pueden resultar útiles para el contexto boliviano las lecciones que arrojan experiencias de trabajo urbano en las áreas de la interculturalidad y el bilingüismo de lengua indígena y castellano/portugués, así como el aprovechamiento para tales fines de las NTIC que se llevan a cabo en otros países de la región. En el acápite anterior nos referimos a algunas de las iniciativas que promueve la CGEIB de México. A ellas podemos añadir las experiencias guatemaltecas a través de la Franja Maya (Dávila 1993) y de Enlace Quiché (www.enlacequiche.org), así como los aprendizajes de la Asociación Pukllasunchis del Cuzco, Perú, en más de 15 años de promoción del aprendizaje del quechua como segunda lengua en educandos de los niveles primario y secundario (www.pukllasunchis.org), o las varias pro-

puestas interculturales para áreas urbanas que han surgido en Chile (cf. p.ej. Manzo y Westerhout 2003 y Loncón, Martínez y Breveglieri 1997), muchas de las cuales han sido apoyadas por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) tanto en Santiago como en otras ciudades chilenas.

Escritura y normalización idiomática

Como se destacó y analizó ampliamente en el capítulo VI, la implantación de la EIB trajo consigo procesos de normalización idiomática en el plano escriturario, de manera de contribuir a la producción de materiales educativos de amplia difusión en todos los territorios en los que se habla una misma lengua indígena. Tales iniciativas fueron producto tanto de lingüistas comprometidos con el movimiento indígena e involucrados en los procesos de EIB, cuanto de líderes e intelectuales indígenas y de funcionarios de ministerios de educación que buscaban poner en vigencia lo prescrito en la legislación vigente.

Los esfuerzos en cuanto a la normalización de la escritura de las lenguas indígenas son también anteriores a la Reforma Educativa y se remontan prácticamente a la época inmediatamente posterior al retorno a la democracia, cuando desde el SENALEP se impulsó la oficialización, primero, de los alfabetos del quechua y del aimara y, posteriormente, del guaraní (cf. Capítulo III). En rigor fueron los modelos adoptados para, en ese orden, el quechua y el aimara los que han trazado el camino a seguir en la toma de decisiones respecto a la escritura de las demás lenguas, aunque claro está prestando atención a las particularidades que cada una de ellas presenta.

Antes de presentar los desafíos actuales en este campo, cabe también recordar que las motivaciones subyacentes a los esfuerzos normalizadores fueron de índole política, lingüística y educativa, sin que sea necesariamente posible deslindar con precisión cada una de estas esferas en tanto se entrecruzan permanentemente. Por un lado, estaba el deseo de contribuir desde la esfera idiomática a la unidad de una colectividad indígena hablante de lo que podría identificarse como una misma lengua, basándose en la concepción de pueblo, e intentando superar la persistente fragmentación dialectal a través de una escritura unificada. En algunos países como Ecuador, este predicamento gozó de la aceptación y participación activa de líderes y organizaciones indígenas. Por otro lado, y habida cuenta del bajo prestigio social que ostentaban los idiomas originarios, se vio en la escritura la posibilidad de remontar esta situación y de contribuir al posicionamiento de las lenguas

indígenas en el contexto de los idiomas oficializados, buscando ganar cada vez más ámbitos de uso y mayor funcionalidad para las lenguas originarias; en ese camino, la escritura fue vista como un medio a través del cual se podría superar la histórica asimetría idiomática característica de las sociedades americanas en general. En este afán, la entonces reciente y fructífera experiencia de las comunidades autonómicas españolas, y particularmente la del País Vasco, resultaron útiles referentes, y fue precisamente de tales contextos que se prestó y adaptó la noción de normalización lingüística. Finalmente, estaba la preocupación por facilitar la apropiación de la escritura, a través de los idiomas originarios, a la luz de las bases teóricas y aplicadas de distinta índole que sustentan el desarrollo de una educación bilingüe y fundamentalmente a partir de la larga experiencia nacional (sobre todo con el PEIB) e internacional con que entonces se contaba. Las lecciones peruanas con educandos aimaras y quechuas de la región de Puno fueron fundamentales para el diseño de las estrategias a seguir. Estas tres dimensiones entraron en juego para cuando los técnicos del Ministerio de Educación boliviano –entre los que había profesionales indígenas– debieron tomar las decisiones respecto a la enseñanza y uso oral y escrito de las tres lenguas indígenas seleccionadas por la Reforma: el aimara, el guaraní y el quechua. Claro está que fueron las consideraciones de índole educativa las que resultaron determinantes.

Pero, así como en Bolivia, también en otros países de la región se vivían procesos parecidos. Entre ellos destacan los dos que guardan mayor similitud con Bolivia y que con ella comparten el idioma quechua: Ecuador y Perú. Los ministerios de estos dos países vieron que las iniciativas de los lingüistas y las demandas de los líderes indígenas eran adecuadas pues contribuían a hacer realidad su preocupación por universalizar la lengua escrita, además de solucionarles un problema: el costo que traía la producción de materiales educativos en cada una de las variantes orales de cada lengua indígena, como, por ejemplo, se sigue haciendo en México. El Ministerio de Educación de Ecuador fue uno de los pioneros en apoyarse en el movimiento indígena para la unificación de la escritura del quichua, base sobre la cual publicó textos oficiales en quichua unificado para todos los educandos quichua hablantes de ese país (Moya y Cotacachi 1990 y Montaluisa 1980). Luego se haría lo propio en el Perú, sobre todo con el aimara y el quechua, y después también en Bolivia, con las lenguas aimara, guaraní y quechua.

A diferencia de Ecuador donde el compromiso político de la dirigencia indígena fue mayor con la unificación escrituraria, en los casos peruano y boliviano, la implantación escolar de una escritura nor-

malizada, sin embargo, generó discrepancias en el nivel local-comunitario y sobre todo con los maestros y maestras, cuya única experiencia con la lengua escrita era obviamente aquella desarrollada a través del castellano. Como se remarcó en el capítulo anterior para la situación boliviana, si bien los líderes indígenas vinculados a la educación estuvieron del lado de la normalización escrituraria, los padres y madres de familia de los educandos que en la escuela aprendían a leer y escribir con la escritura unificada reclamaban por las diferencias que observaban entre una variedad escrita *unificada* y las diversas variantes orales específicas de cada una de las lenguas en cuestión. Es decir, los padres de familia y los líderes comunitarios al descubrir diferencias entre el habla cotidiana y la escritura que difundía la escuela vieron en la unificación escrituraria una suerte de cuestionamiento de su identidad local. A ello contribuyó que los agentes normalizadores no informaran oportunamente a las comunidades locales respecto de las razones que subyacían a las decisiones tomadas en cuanto a la escritura, así como también que la tarea normalizadora fuera responsabilidad casi exclusiva de los profesionales indígenas que fueron incorporados a los equipos técnicos del ministerio, y que no se llevaran a cabo procesos de consulta con representantes de las poblaciones de base, sobre todo en lo que hace a la acuñación de un nuevo léxico.

Al parecer, en estas controversias, los criterios técnico-lingüísticos se toparon con consideraciones identitarias no previstas. Pero también se estuvo ante una paradoja no anticipada: no basta haber estado antes en la reivindicación frente al Estado ni tampoco ser un hablante reconocido y un cultor eximio de una lengua subalterna para contar con la legitimidad suficiente en la toma de decisiones respecto a un idioma que todos y cada uno de los hablantes siente suyo. Quien sabe si de haberse continuado con la práctica que rigió en el contexto guaraní (cf. López 1997a), y en cierto modo también en el aimara y el quechua, en los tiempos del PEIB la historia hoy sería diferente. Del mismo modo, tal vez las dudas e incomodidades de los maestros con el nuevo código se hubiesen disipado de haberse diseñado e implementado a tiempo acciones como las que desplegó, cinco años después de iniciada la reforma, por medio del Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Idiomas Originarios (cf. Capítulo V),

Al cabo de más década y media de difusión escolar de la escritura unificada en Bolivia, resulta necesario revisar críticamente los resultados logrados con la normalización idiomática y los efectos sociales y culturales que su implantación ha tenido tanto en el plano local, como en el regional y el nacional. Con base en ello, habrá que buscar maneras

para flexibilizar las posturas a menudo rígidas con las que los funcionarios del Ministerio intentaron poner en vigencia los criterios formulados para la escritura de las lenguas originarias utilizadas en la EIB, sobre todo en los planos morfológico y léxico, de manera de ganar una aceptación cada vez mayor de las comunidades lingüísticas mismas.

El desafío central está en cómo combinar esas dos dimensiones que obviamente hoy más que nunca cobran relevancia en el contexto boliviano: la comunitaria y la de pueblo indígena; es decir, cómo lograr en el caso de un pueblo indígena y de un idioma originario minorizado y subalterno un adecuado balance entre unificación escrituraria y reconocimiento y aceptación de la especificidad local, pero ya no sólo como antes a nivel oral sino también y de algún modo en el plano escrito. Es decir, lo que al parecer está en juego es cómo lograr en una sociedad indígena la unidad en la diversidad en el plano idiomático, sin necesariamente emular en todo el trayecto seguido por los idiomas europeos y asiáticos de larga tradición escrituraria.

Pero, además y si lo que se busca es la difusión de la escritura alfabética en las lenguas indígenas, de forma de contribuir a su revalorización social, y a la literalización progresiva y creativa de las sociedades indígenas, por medio del uso vehicular escolar de estos idiomas, entonces, antes que insistir reiteradamente respecto de las normas que rigen la escritura, habrá que priorizar la misma producción escrita en estos idiomas para generar diversos tipos de texto que acompañen la apropiación gradual de la escritura en las propias comunidades indígenas. Será necesario tomar en cuenta que toda acción normalizadora es parte de una empresa de mediano y largo plazo y que, como con la interculturalidad, se debe avanzar gradualmente en tanto se está ante cambios que van más allá de los pedagógicos.

La asunción de este reto debe también tomar en cuenta que son ya varias promociones de niños y niñas indígenas que han aprendido a leer y escribir en la variedad escrita difundida por la Reforma Educativa, a través de los módulos de aprendizaje y de otros materiales escritos entregados a las escuelas. Junto a ellos, miles de maestros y maestras se han apropiado también de las nuevas normas de escritura sea en los INS, EIB o durante las jornadas de capacitación en lectura y producción de textos en lenguas originarias. Lo que tal vez se imponga ahora es favorecer sobre todo la producción escrita y aceptar también escrituras alternativas sobre todo en lo que hace a la variación morfológica y léxica (cf. Capítulo VI). La tarea debe asumirse desde una perspectiva de mayor acercamiento de la escritura a la manera en la que las comunidades indígenas mismas conciben su lengua, sin que ello derive únicamente

en la transcripción del habla local y menos aún de la idiosincrática. La escritura no podrá ser de modo alguno reflejo fiel del habla, por su propia condición deslocalizada y que busca universalización. Como se señaló, se trata de buscar un adecuado balance entre estándar y variación, pero también de recuperar el conocimiento que las sociedades indígenas y sobre todo sus hablantes tienen sobre sus lenguas y sobre aquellas otras con las que están en contacto y en conflicto.

Pero al lado de esta flexibilización de las normas de escritura, es indispensable igualmente recuperar el conocimiento local-comunitario en materia de representación gráfica, sea a través de la producción textil o de cerámica. Como lo mencionamos en el capítulo anterior, de esta manera no sólo se construirán puentes culturalmente adecuados entre formas distintas de representación gráfica y de textualidad sino también se revalorarán las prácticas y los conocimientos locales.

La flexibilidad anotada supone también un adecuado balance entre la ancestral oralidad y la –nueva– escritura alfabética; es decir, la apropiación de la escritura no debe alienar a la sociedad indígena respecto de sus modos preferidos de comunicación. Visto que se trata de colectivos en proceso de apropiación de la escritura y del cúmulo de conocimientos, valores, saberes y prácticas que aún se vehiculan oralmente de generación en generación, la literalización social debe ir de la mano con el refuerzo y la pervivencia de la oralidad, en tanto se busca que el nuevo medio contribuya al fortalecimiento de la matriz indígena y no que la escritura desplace a la oralidad. Como en otras dimensiones del conocimiento, también en este campo se estaría ante un desafío singular y en busca de complementariedad entre oralidad y escritura. Es en ese espacio en el cual se sitúan hoy la normalización y la normativización de las lenguas originarias y, por ende, en el caso amerindio procesos como éstos no se constriñen únicamente a la escritura alfabética.

Por lo demás y si lo que nos interesa es la literalización social (Olson y Torrance 2001) de los pueblos y comunidades indígenas, sobre todo habrá que cambiar la perspectiva que desde la escuela, la sociedad y el Estado se tiene respecto de las relaciones entre oralidad y escritura, entre texto escrito y mensajes codificados a través de otros medios de representación gráfica, así como también entre libro, periódico y revista, amén de otros productos escritos, y programa radial y televisivo o incluso telemático. Es decir, la apropiación de la escritura requiere hoy concebirse como un proceso más semiótico y comunicativo que sólo lingüístico y, por ello, poner el acento más en la comunicación que en la lengua y situarse en los complejos contextos sociales contemporáneos en los que la información se produce, disemina, asimila, usa y transforma.

La EIB en la secundaria

La educación secundaria es un nuevo escenario en el cual debe situarse en el corto plazo la EIB boliviana, pues, como se ha reiterado, en estos diez años la transformación educativa llegó únicamente al nivel primario y el país está ya en camino de lograr una cobertura universal al menos de los primeros seis años de la educación primaria. Como quiera que el proceso de transformación educativa comenzó en la práctica el año 1996, ya el 2003 un número importante de educandos del medio rural culminó su educación primaria con nuevos planes de estudio y metodologías y, en una cantidad importante de escuelas rurales del país, también bajo un enfoque de EIB. Sin embargo, quienes pudieron cursar su primaria bajo la orientación intercultural y bilingüe y tuvieron la posibilidad de trasladarse a un centro poblado importante para continuar estudios secundarios debieron regresar a la educación tradicional, en tanto el Ministerio de Educación no pudo implementar estrategias adecuadas que le permitiesen avanzar hacia una secundaria intercultural y bilingüe. Los planes en elaboración fueron prácticamente descontinuados entre agosto y diciembre 2002 y sólo entre el 2003 y el 2004 un nuevo equipo de consultores asumió la preparación de un proyecto de transformación de la secundaria que hasta fines del 2005 no lograba aprobación explícita, pues, al parecer, se esperaba que el II Congreso Nacional de Educación se pronunciase al respecto. No obstante, para entonces acuerdos preliminares ya habían sido suscritos entre el gobierno boliviano y el Banco Mundial para la implementación de un proyecto de secundaria. Fue precisamente la necesidad de estos acuerdos la que hizo al Ministerio continuar con la preparación de este proyecto, aunque en un clima de vacilación y de conflicto social creciente dada la coyuntura política que le tocó vivir al país en todo este período y con cambios frecuentes de responsables.

Las ideas centrales del proyecto en principio acordado entre el gobierno de Bolivia y el Banco Mundial para la reforma de la secundaria fueron discutidas a mediados del año 2004 en un seminario nacional de consulta realizado en La Paz. Este evento contó con la participación de más de 250 participantes de ONG, universidades, institutos de formación docente, representantes de organizaciones sociales e indígenas así como también de organismos gubernamentales relacionados con el desarrollo de la educación secundaria y de directores y maestros de un conjunto seleccionado de colegios secundarios en los cuales el Ministerio de Educación propició el desarrollo de algunas innovaciones, bajo un esquema de pilotaje. Esta consulta contribuyó a levantar un diagnóstico

qualitativo de la educación secundaria, y también a recoger puntos de vista sobre las modificaciones requeridas en este nivel. Al respecto se convino en: (i) la necesidad de ampliación de cobertura, particularmente en las áreas rurales del país, (ii) reafirmar la importancia de la participación social en el desarrollo de las transformaciones para este nivel, (iii) la necesidad de un enfoque de EIB también para la secundaria, aunque sin precisar aún de qué manera, (iv) diseñar una nueva secundaria que además asegure una formación técnica junto a una formación humanística, a través de un currículo integral y flexible (Ministerio de Educación 2005b). Sobre esta base, el Ministerio de Educación diseñó el proyecto de reforma de la secundaria con tres componentes: acceso y cobertura, calidad y relevancia, y calidad del marco organizativo e institucional (Bolivia y Banco Mundial 11.2004).⁴³ Dos ideas centrales atraviesan la propuesta gubernamental; la necesidad de responder, a través de la EIB, a la diversidad sociocultural y lingüística que caracteriza al país, así como, por medio de una educación técnico-tecnológica, la de contribuir al desarrollo económico y social del país (*Ibid.*). No obstante, los documentos oficiales consideran que si bien la interculturalidad no está en cuestión, el bilingüismo, en cambio, merece mayor discusión y reflexión y la creación de un amplio consenso antes de su implementación.

Las decisiones a tomar respecto de cómo continuar en la secundaria bajo un enfoque de EIB no son fáciles; de un lado, está el propio desafío de la continuidad de los cambios sociopedagógicos iniciados en los niveles anteriores y la búsqueda de engarces adecuados entre un nivel y otro, amén de la diversidad de demandas que la sociedad boliviana coloca ante la nueva secundaria y que tienen que ver con el hoy difícil deslinde entre educación y producción y el papel que en este nivel educativo habrán de jugar tanto la formación técnica como la educación tecnológica. De otro lado, está el serio escollo de la insuficiente oferta educativa estatal para este nivel, sobre todo en las áreas rurales del país, en un momento en el cual números importantes de jóvenes indígenas logran completar ocho años de escolaridad primaria. A ello se suma que

43 Cabe destacar que el ayuda memoria suscrito entre el Gobierno de Bolivia y el Banco Mundial no hace alusión alguna a la EIB, aunque precisa que el Ministerio de Educación deberá establecer con mayor precisión los subcomponentes y actividades del proyecto. Ninguno de los identificados hasta la suscripción de este acuerdo mencionaba ni la EIB ni la participación de los CEPO. La estrategia ministerial del 2005 corrige esta situación aunque si aún precisar mecanismos ni instrumentos.

la EIB latinoamericana no cuente con suficiente experiencia respecto de la secundaria, dado su anclaje histórico en la educación primaria y el hecho que las experiencias de educación secundaria rural hayan recurrido sobre todo al castellano, aunque en varios casos han intentado acercarse a la realidad socioproductiva del mundo rural.

¿Qué implica, para las decisiones que la sociedad boliviana habrá de tomar respecto de la secundaria, que el país esté en camino de su refundación a raíz de su asunción casi generalizada como Estado pluri o multinacional y de la próxima configuración de autonomías regionales y tal vez también indígenas? ¿Cómo modificar la situación actual en la que la secundaria prepara para la vida en la ciudad, propiciando el abandono del área rural y la migración; aliena al educando respecto de su entorno sociocultural inmediato e incentiva la formación humanística y el avance hacia la universidad como la única vía posible? ¿Cómo debería ser esa nueva secundaria que reafirme a los educandos en su condición de miembros de colectivos sociohistóricamente diferenciados pero que a la vez los prepare para desempeñarse adecuadamente en contextos en los que de ellos se exija una preparación técnico-profesional? ¿Cómo lograr encuentros oportunos entre desarrollo técnico-tecnológico y productivo con las políticas orientadas al reconocimiento de la diversidad del país y del derecho individual y colectivo a la diferencia? ¿Qué cambios legislativos serán necesarios en un país que constitucionalmente sólo reconoce la obligatoriedad de la educación primaria y habida cuenta de que fue por ello que, con la Ley 1565, se optó por extender la educación primaria a 8 años, dejando atrás los 5 que tenía de duración antes de 1994? Éstas son sólo algunas de las preguntas que conclusiones como el frustrado II Congreso Nacional de Educación debieron haber contestado.

Pero dada la incertidumbre respecto a la realización de este congreso, al Estado boliviano le toca en el corto plazo emprender acciones agresivas para, al menos, atender de alguna forma a aquellos hombres y mujeres que llegan a la secundaria, habiendo cursado su primaria en un ambiente de EIB y de la consecuente recuperación simbólica y funcional de sus lenguas y culturas patrimoniales. Para ello y aprendiendo de algunas de las lecciones que arroja la transformación de la primaria, puede resultar oportuno emprender una gran consulta nacional que involucre a los padres y madres de familia y docentes del área rural y de las zonas urbano-marginales en las que habita población indígena respecto de las expectativas que colocan en este nivel educativo. Pero para que esta acción resulte fructífera, habría que combinar la consulta con la entrega de información sobre la EIB y lo que se podría hacer con la se-

cundaria en Bolivia, pues de lo contrario se correría el riesgo de recoger aspiraciones determinadas únicamente por la larga historia de opresión étnica y no sustentadas en experiencias previas de transformación educativo-cultural como la que el país aparentemente anhela. Es decir, si en la transformación de la primaria se emprendieron operativos regionales para recoger y sistematizar necesidades educativas pero, a todas luces, con insuficiente involucramiento docente, esta vez sí es imperativo hacer de la consulta no sólo una práctica eventual y conducente a un producto específico sino también y, sobre todo, un proceso educativo permanente de formación y concientización del profesorado y de la comunidad educativa en su conjunto.

En rigor, el desafío mayor de la hora actual tiene que ver con el papel que el bilingüismo y la interculturalidad jugarán en niveles superiores del sistema educativo. Por ello, en los procesos de reflexión y construcción previa de propuestas para la discusión, que deberá impulsar el Ministerio, será igualmente imprescindible sistematizar las experiencias llevadas a cabo en algunos colegios secundarios del país en los que se ha intentado al menos introducir el aprendizaje de un idioma originario en la secundaria y promover la reflexión respecto a algunos aspectos de las culturas indígenas (cf. PROEIB Andes 2005). Tal sistematización deberá dar luces sobre qué es posible recuperar de esas prácticas para la nueva secundaria boliviana con EIB. De igual modo, será necesario aprender de las lecciones que arroja la transformación de las escuelas normales en INS.EIB, no sólo en lo tocante a la enseñanza de idiomas originarios sino también respecto a su uso vehicular en niveles superiores de formación académica (cf. Hanemann y otros 2005). Pero tal vez lo que más discusión y análisis merezca es la reivindicación indígena reciente por una educación *propia*, que sea también indígena y originaria y que a la vez se extienda a todo el país, pues esta nueva demanda coloca a la secundaria, ante mayores desafíos epistemológicos, pero también políticos, que aquellos que le toco sortear a la primaria.⁴⁴

44 Este aspecto de la nueva secundaria intercultural merece muchísima mayor reflexión y espacio de los que podemos aquí dedicar. Por ello nos centramos únicamente en aquellos aspectos que, en búsqueda de un mínimo de continuidad con lo realizado en primaria, son factibles de ser implementados de inmediato. Lo hacemos a sabiendas que la agenda a este respecto es incompleta e inconclusa, pero conscientes de que sobre la base propuesta el proceso podrá ir avanzando en otras direcciones, tal como de hecho ocurrió con la implantación de la EIB en la primaria.

Lo cierto es que, dada la insuficiente experiencia continental en cuanto a una secundaria intercultural y bilingüe, la sociedad boliviana deberá avanzar en este campo con mayor gradualidad aún que en la primaria y diseñando incentivos de diversa índole que motiven a los maestros y maestras a buscar y transitar por nuevas sendas, a través de proyectos de innovación de la secundaria, desde el paradigma de la diversidad cultural y lingüística y con la participación e involucramiento activos de los padres y madres de familia y de las autoridades y expertos locales. Es decir, dada la necesidad inmediata de emprender cambios para responder a las necesidades educativas de los jóvenes que llegan hoy a la secundaria, tal vez haya que trabajar simultáneamente en la doble vía de la consulta y del fomento de prácticas innovadoras, sobre la base de algunos lineamientos generales que tanto el Ministerio dicte, en consulta con el CONED y los CEPO, y que el contexto político nacional aconseje. Lo que no será posible obviar, sin embargo, es la toma de decisiones oportuna respecto al menos a cómo consolidar el bilingüismo oral y escrito de quienes egresaron de la primaria bilingüe y también sobre cómo fortalecer el desarrollo de actitudes interculturales que permitan a esos educandos seguir aprendiendo a partir de fuentes gnoseológicas y valóricas distintas a las que, por lo general, inspiran el conocimiento curricular oficial, para también aprender a vivir en una sociedad como la boliviana que es crecientemente diversa pero que también requiere ser más igualitaria y más equitativa.

Obviamente que cuestiones como las sugeridas no pueden ni formularse ni desarrollarse exclusivamente para la realidad rural o sólo para las sociedades indígenas, aún cuando la nueva realidad indígena involucre hoy también a centros poblados y ciudades. Para avanzar sobre los desarrollos de la década anterior, lo que se decida en materia de interculturalidad y bilingüismo para la secundaria tendrá también que ser pensado con relación a los jóvenes hispano hablantes. Ellos también requieren, para comenzar, manejar información básica sobre la realidad multicultural y plurilingüe de su país, base sobre la cual podrán comenzar a modificar sus actitudes y prejuicios respecto a los productos y procesos culturales indígenas, y, al final de cuentas, respecto de la población indígena misma. En resumen, es imperativo imaginar un nuevo tipo de educación *cívica* que promueva a la vez el reconocimiento de la realidad pluriforme del país, que impulse campañas antiracistas y antidiscriminadoras, que recupere la autoestima de Bolivia como sociedad predominantemente indígena y que, sobre la base de una profunda formación en valores democráticos, fomente la convivencia equitativa e

igualitaria entre diferentes. En otras palabras, los planes a diseñar en cuanto a la educación secundaria intercultural guardan relación estrecha con la construcción del nuevo tipo de *ciudadanía* que la Bolivia plurinacional de hoy y el nuevo sistema político boliviano en construcción exigen. Desde los tímidos resquicios o fisuras aquí sugeridas la EIB podrá avanzar en el nivel secundario, abriendo boquerones similares a aquellos desde los cuales se modificó sustancialmente la educación primaria tradicional.

La educación de jóvenes y adultos

La construcción de un nuevo tipo de ciudadanía cobra un particular sentido cuando se trata de la educación de jóvenes y adultos. En el actual contexto político y sociocultural del país y en este ámbito privilegiado de lo que en Bolivia se denomina educación alternativa, la educación de jóvenes y adultos requiere tomar la forma de una educación ciudadana, alineada con el proyecto político intra e intercultural que la sociedad boliviana parece hoy delinear. Ello hace que el desafío esté en cómo combinar la formación cívico-política de este amplio sector poblacional con una igualmente indispensable preparación técnico-tecnológica que contribuya a que los jóvenes y adultos bolivianos se apropien de herramientas adicionales que les permitan a su vez mejorar sus condiciones de vida.

Esto que podría constituir una agenda casi generalizada de toda educación de jóvenes y adultos en contextos de pobreza del continente cobra particular importancia en el caso boliviano, dada la emergencia política indígena-originaria que lo marca. Es decir, tanto los llamados programas de alfabetización como los de educación permanente de jóvenes y adultos, en general, deben, desde una perspectiva de derechos, dirigirse a que los educandos a los que atienden tomen conciencia de sus prerrogativas y responsabilidades en una sociedad crecientemente intercultural, para, a través del ejercicio de sus derechos, contribuir a la consolidación del proceso democrático. Esto exige un cambio de perspectiva en los programas de *alfabetización*, de forma tal que superen su generalizada condición compensatoria y su visión de la letra y de la palabra escrita como soluciones únicas, para más bien enfocarse desde otra de promoción y cultivo de una literacidad social crítica que empodere a los jóvenes y adultos que no participaron ni participan del sistema educativo formal, a partir del reconocimiento y aceptación de sus potencialidades de comunicación y de actuación en contextos verbales de complejidad creciente.

Pero, dadas las particularidades étnicas y socioculturales bolivianas y la larga historia de negación y de opresión a sus mayorías nacionales, la formación cívico-política, también sugerida para este sector poblacional, debe estar atravesada y a la vez dirigirse a avanzar en la concreción cotidiana de la interculturalidad que la sociedad boliviana persigue. Desde un enfoque intercultural, tanto la alfabetización como la educación de jóvenes y adultos, en general, deberán encaminarse a la formación de ciudadanos que sean también interculturales y que comprendan el sentido e implicancias de la diversidad y del derecho a la diferencia.

Al respecto cabe recordar que es la población indígena la que en mayor número abandona el sistema educativo formal o la cual nunca ingresa en él y, por ende, se convierte en usuaria privilegiada de la educación alternativa. En el caso de los jóvenes y adultos indígenas este enfoque supone además repensar y reimaginar lo propio, desde la situación de subalternidad que aún ocupan las sociedades indígenas, a fin de proyectarse hacia un futuro diferente en el cual se revalore y relocalice lo indígena y lo así llamado occidental. Esto requiere una necesaria toma de conciencia respecto del carácter, sentido y vigencia actual de los valores, conocimientos, saberes y prácticas propias de los pueblos indígenas, como prerrequisito para el necesario diálogo de saberes y encontrar una complementariedad adecuada entre el bagaje propio y apropiado y el ajeno. Desde esta perspectiva, la educación de jóvenes y adultos indígenas debe potenciar la autoestima y las capacidades de los educandos, a fin de empoderarlos para que puedan retomar el control de su propia cultura (cf. Bonfil Batalla 1987). Vale decir, y como lo plantean los líderes indígenas en su propuesta educativa (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB y otros 2004), como en la educación escolarizada, en la alternativa será necesario primero reafirmar a los educandos en los parámetros de su propia cultura y organización social de, manera de generar mejores condiciones para superar las asimetrías vigentes, al menos las mentales, y así abrir camino a un diálogo intercultural más equitativo.

Vista la escasa incidencia que las transformaciones de los noventa tuvieron sobre lo que en Bolivia se conoce como educación alternativa, será necesario además diseñar nexos apropiados entre la educación escolarizada y formal y la educación alternativa, de manera de proveer a los jóvenes y adultos que están fuera del sistema educativo formal posibilidades de continuar con su formación personal. En el caso específico de la EIB, puede resultar útil recuperar tanto la experiencia boliviana, como otras similares desarrolladas en otros países latinoamericana-

nos, en las cuales, por ejemplo, los programas de alfabetización de adultos guardaban estrecha relación con los cambios generados en la escuela con los hijos de los alfabetizandos. Como se explicó en el capítulo II, las acciones desarrolladas en el marco del SENALEP precedieron, en muchas comunidades, a la implementación de la EIB en la escuela, y, en el caso guaraní, la exitosa campaña de alfabetización y guaraníización, varias veces mencionada en este volumen, fue en gran medida producto de la implantación de la lectura y escritura en guaraní con los niños de la escuela primaria y de la consecuente motivación de los padres y madres de familia guaraníes que querían acompañar el proceso de cambio educativo que experimentaban sus hijos.

De esta forma, si además de asegurar una relación estrecha entre el tipo de educación que reciben los hijos y la que se ofrece a los padres, se garantiza que las normas utilizadas para la escritura de los idiomas indígenas sean las mismas, entonces se creará un marco adecuado y conveniente para la literalización progresiva de las sociedades indígenas. Esto que pareciera ser una verdad de Perogrullo no lo es, pues dado el cambio de agente educador, el Estado en el caso de la educación escolarizada y formal, y, sobre todo, instituciones de la sociedad civil y de la Iglesia en el de la educación alternativa, en Bolivia se puede caer en incongruencias tanto de enfoque educativo como en relación con algunos aspectos prácticos como la propia escritura de los idiomas originarios. Esta es una de las preocupaciones actuales, por ejemplo, del funcionario gubernamental responsable de la educación alternativa en Bolivia quien, por diversos medios, busca que algunas ONG de la Iglesia Católica que implementan programas de alfabetización de adultos se ciñan al uso del alfabeto oficial de 1994 y a las normas de escritura desarrolladas en el marco de la Reforma Educativa, pues ha recibido quejas de los propios usuarios de estos programas de alfabetización respecto a dos tipos de escritura que difieren entre sí y que pueden ser utilizados en una misma comunidad (César Córdova, comunicación personal, 08.2005; cf. Capítulo VI). Recuérdese, por lo demás, que en Bolivia aún persiste un analfabetismo absoluto de aproximadamente 13% que se concentra fundamentalmente en las áreas rurales y entre la población indígena, con mayor incidencia en el sector femenino.

Pero así como en el ámbito de lo que aún se denomina alfabetización es primordial establecer nexos estrechos entre la educación que reciben los padres y los hijos, el avance hacia una educación de jóvenes y adultos indígenas requerirá del establecimiento de un sistema de equivalencias y de acreditación de conocimientos. Este sistema reconocería

y acreditaría las experiencias educativas previas de los jóvenes y adultos indígenas, de manera de no sólo de otorgar valor a los aprendizajes anteriores desarrollados fuera del sistema educativo, sino además y sobre todo de aceptar legalmente y desde el Estado el carácter educativo de la comunidad indígena y de la vida en sociedad, dando a la vez oficialidad a un conocimiento alternativo que no ha merecido aún la aceptación del sistema educativo: el conocimiento indígena. En resumen, el desafío más grande que tiene ante sí la educación de jóvenes y adultos en Bolivia, en lo que a la población indígena se refiere, guarda relación con el largamente mentado diálogo de saberes y con la interculturalidad.

A todo ello se añade, además, desde una perspectiva de derechos, la necesidad de incidir sobre el desarrollo de competencias de liderazgo y la formación de líderes indígenas y de los sectores populares, desde una visión comprometida con la nueva democracia que se construye en Bolivia. Empero, la formación política de los usuarios de la educación alternativa no debe ir en desmedro del desarrollo de competencias de lectura y escritura que los jóvenes y adultos indígenas requieren, además de asegurar que ellos desarrollen competencias idiomáticas apropiadas en castellano, tanto a nivel oral como escrito. Es necesario recalcar esto dado que se ha detectado que últimamente algunas ONG que desarrollan programas de educación de jóvenes y adultos en Bolivia, sea en los Andes o en el Oriente, el Chaco y la Amazonía, por priorizar la formación ciudadana de los educandos a los que atienden, descuidan la apropiación de la lengua escrita, aun cuando a menudo se trate de programas de alfabetización (cf. Carrarini 2005). Por lo demás, cabe también recordar que una formación cívico-política desde una perspectiva de derechos no equivale a endoctrinamiento sino y sobre todo a desarrollar en los sujetos competencias de reflexión y análisis crítico sobre sus problemas, necesidades y derechos. Lo que al parecer se requiere en Bolivia es reconocer el carácter empoderador de la alfabetización y de la educación en general, y descubrir maneras de abordar este tipo de educación desde una perspectiva crítica que además combine el desarrollo de competencias de lectura y escritura con otras relativas a la formación para la producción. Algunos agentes privilegiados de este tipo de educación, como es el caso de la Comisión Episcopal de Educación (CEE), consideran incluso que habría que vincular alfabetización y educación básica a la producción, de manera de contribuir a la superación de la crisis del agro, otorgando un lugar privilegiado a la atención hacia la población indígena y en particular a las mujeres, de

manera de posibilitar el acceso a una educación pertinente en su misma comunidad (cf. Marca 2005).⁴⁵

Por su parte, en lo que hace a la población hispano hablante en Bolivia, potencial usuaria de una educación permanente, los esfuerzos deberían encaminarse a su sensibilización y toma de conciencia respecto de las implicancias sociales, culturales pero también políticas y económicas de la multiculturalidad que caracteriza el país, de manera de contribuir a la superación de los prejuicios atávicos que han impedido una adecuada lectura de la realidad nacional. En otras palabras, la construcción de un adecuado modelo de educación ciudadana intercultural puede también responder a las necesidades de este grupo poblacional, a las demandas de mayor visibilidad y participación políticas de las organizaciones indígenas, así como a la particular coyuntura que vive el país en esta etapa de su refundación.

Pero tanto en lo referido a la población indígena como a la criollo-mestiza, resulta importante capitalizar la larga experiencia nacional en materia de educación radiofónica pues de hecho el aprovechamiento de la radio y la apropiación popular, y en este caso específico también indígena, de este medio constituye otra de las características que es menester relieves en el caso boliviano (López, Arratia y Choque 2002). Desde la década de los cincuenta las radioemisoras populares bolivianas se han convertido en una importante herramienta de educación, hecho que nos coloca otra vez ante la necesidad de borrar los linderos que, por lo general, se establecen entre comunicación y educación. De un lado, en el caso boliviano, estos dos ámbitos se complementan entre sí, y ello nos lleva a preguntarnos si no podría ocurrir lo mismo en otras realidades cuando de educación de jóvenes y adultos indígenas se trata. Recuérdese a este respecto el papel importante que jugaron y juegan las radioe-

45 Marca (2005), en su calidad de responsable de educación de jóvenes y adultos en la CEE, considera una agenda de cinco retos para el futuro inmediato: "(i) contribuir a pagar una deuda histórica: democratizar la educación hacia la población joven y adulta priorizando la atención hacia la mujer y sectores campesino-indígenas [...]; (ii) promover la alfabetización articulando a la producción y la educación primaria [...]; (iii) contribuir a la superación de la crisis del agro desde la educación de adultos [...]; (iv) adecuar las propuestas educativas de la educación de adultos a los planes micro, macro y municipales de modo que se garantice la utilización de la fuerza laboral y las iniciativas locales; y (v) Impulsar programas de sistematización e investigación que contribuyan a dar cuenta del proceso de desarrollo de la Educación de adultos y las experiencias existentes".

misoras bolivianas en la concientización de la población respecto de sus derechos ciudadanos así como en la dignificación y una literal puesta en valor de las lenguas y culturas indígenas (*Ibíd.*). De otro lado, cabe destacar, una vez más, cómo, a través de la acción educativa radiofónica, los espacios formales y no-formales se complementan en aras de una mayor cobertura del sistema educativo. Muestra de ellos son los varios programas de alfabetización y de educación básica que se vehiculan a través del medio radial (*Ibíd.*).

Empero, queda aún mucho por hacer para que la radio se adecúe a los nuevos marcos que rigen en el país en materia de interculturalidad y bilingüismo. Los desafíos son grandes y las posibilidades de innovación numerosas. Baste por ahora con sólo dos ejemplos de posibles transformaciones que podrían incluso servir más allá de la educación radiofónica y ser aprovechadas también para enriquecer la educación escolarizada. Uno de ellos tiene que ver con la enseñanza del castellano como L2 a niños, jóvenes y adultos indígenas. La radio ofrece como ningún otro medio, salvo tal vez la televisión, la posibilidad de organizar programas de enseñanza radial que contribuyan a enriquecer la enseñanza del castellano como L2, pues éstos podrían proveer los modelos y ejemplos lingüísticos necesarios, ya sea auténticos o simulados, que contribuyan a una enseñanza más efectiva de este idioma que esté también más cercana a su uso real. En el mismo sentido, las radioemisoras bolivianas podrían organizar programas de enseñanza del aimara, guaraní, quechua y de otras lenguas originarias como segundo idioma, de manera que, en primer término, aquellos que reconociéndose como indígenas no hablen ya la lengua ancestral puedan *reaprender* el idioma de su comunidad, y, en segundo lugar, para que los hispanohablantes tengan la oportunidad de aprender un idioma indígena nacional y así comprender mejor la multiculturalidad que caracteriza a su país y descubrir la importancia de la interculturalidad, como expresión de la democracia en contextos multiétnicos. En este mismo camino, la educación radiofónica puede contribuir a recoger, sistematizar y difundir saberes, conocimientos y valores propios de los pueblos indígenas y de las culturas ancestrales y enriquecer de esta manera la oferta curricular estatal.

Pero al lado de los avances y ventajas señaladas, es necesario también reconocer que en Bolivia no existe suficiente articulación y coordinación entre las acciones desarrolladas por los diversos agentes y, en tal sentido, el desafío para el Estado, a través del Ministerio de Educación y los municipios, es grande. También se observa un vacío en materia de política lingüística y cultural pues, si bien, por ejemplo, se recurre al uso de las lenguas originarias, desde una óptica de EIB, las estrategias seguidas no

quedan siempre claras ni están explícitamente definidas y tales definiciones quedan en la práctica a discreción de las instituciones y proyectos.

Por otra parte y si bien se reconoce la intervención de distintos tipos de agente en el desarrollo de acciones de educación de jóvenes y adultos indígenas, es imperativo establecer alianzas orgánicas entre el Estado, las ONG y las organizaciones indígenas, de manera tal de que, con base en las normas que se lograren establecer, entre todos se contribuya a complementar los esfuerzos que la transformación educativa de la primaria lleva a cabo, para erradicar el analfabetismo en el país, así como para instituir un nuevo modelo de educación que contribuya a superar la larga historia de exclusión y virtual racismo que ha caracterizado a la educación boliviana. Si con la asunción de la interculturalidad y el bilingüismo en la educación se contribuyó a restituir el protagonismo a las poblaciones indígenas, en tanto gestoras de su propia educación, desde la educación de jóvenes y adultos indígenas se debe, a la vez, reforzar ese protagonismo y hacerlo posible preparando a los padres y madres de familia para que puedan asumir el liderazgo en la gestión educativa, de forma tal que el ideario de la participación popular, en general, y de la participación popular en la educación, en particular, puedan traducirse en una práctica cotidiana que enriquezca la calidad y equidad de la educación en el país.

Por eso, uno de los mayores desafíos para el Ministerio de Educación reside en la gestión de este tipo de educación, la misma que, por su naturaleza y por el tipo de población a la que se dirige, requiere de la intervención de distintos actores, tanto gubernamentales como de la sociedad civil, así como de acciones de agentes locales, entre los que destacan tanto los gobiernos locales como las organizaciones sociales.⁴⁶ Urge al respecto que los medios de comunicación masiva, los CEPO y otras organizaciones sociales dediquen más atención a la educación de jóvenes y adultos dado el papel decisivo que le toca desempeñar en la construcción de la democracia intercultural boliviana. De igual modo, entre los actores estatales los gobiernos locales tienen necesariamente que involucrarse en el desarrollo de la educación alternativa, jugando un singular papel de liderazgo en su implementación. Si en todo programa educativo se requiere de una intervención cada vez mayor del nivel local, en

46 Al respecto el exviceministro de Educación Escolarizada y Alternativa: "El Ministerio no puede hacer todo solo. Tenemos que buscar alianzas para avanzar en esto que es una tarea de todos" (Choque, Celestino. 28.11.05. En su discurso de inauguración del Seminario sobre Bilingüismo e Interculturalidad en Contextos Urbanos de la Región Andina".)

los de educación de jóvenes y adultos, el involucramiento de gobiernos locales, ONG y organizaciones de base esto resulta imperativo.

La consolidación del avance en las tierras bajas

Para consolidar la EIB boliviana como enfoque rector de su educación se requiere dar pasos más acelerados en las tierras bajas y con las comunidades y educandos pertenecientes a los pueblos indígenas que ahí habitan. Como se señaló, la reforma otorgó primacía en su transformación educativa a los pueblos aimara, guaraní y quechua, y en lo que respecta a los otros pueblos que habitan el Oriente, Chaco y Amazonía diseño, con apoyo de DANIDA, diseñó un proyecto específico que desarrollase acciones preparatorias destinadas a la aplicación de la EIB en esas regiones, dada la limitada experiencia en el país con el tratamiento intercultural y bilingüe con esos pueblos y ante la insatisfacción que entonces existía con lo que el ILV hizo con educandos de cerca de veinte pueblos entre 1952 y 1985. Fue así como nació el Programa Amazónico de EIB (PAEIB) que desde 1995 apoya DANIDA.

Como se mencionó en el capítulo IV, inicialmente este proyecto estuvo ubicado en la Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos para poco tiempo después pasar a depender del sector educación, donde hoy se ubica, siendo ahora responsabilidad de la Dirección de EIB, a través de su unidad descentralizada en Santa Cruz. Desde su creación hasta fines de 2005, el PAEIB logró: (i) desarrollar alfabetos para aproximadamente 20 lenguas indígenas, (ii) imprimir 180.000 ejemplares de un total de 64 títulos de cuentos escritos por docentes indígenas en lenguas amazónica y en castellano e ilustrados por los propios niños de cuatro pueblos: guarayo, bésiro, moxeño-trinitario y moxeño-ignaciano, (iii) imprimir otros 20 materiales educativos (cancioneros, calendarios, guías didácticas, afiches, cassettes, entre otros) en formato bilingüe, producidos por los centros regionales de producción de materiales educativos ubicados en Ascensión de Guarayos, Concepción, Puquio-Lomerío y San Ignacio de Moxos, (iv) asegurar el funcionamiento de cinco centros de producción de materiales, cuya responsabilidad central es la de elaborar materiales, a través de los cuales “se intenta diversificar el tronco común curricular de la Reforma Educativa adecuándolo a la realidad de los pueblos indígenas, como complementándolo con contenidos propios”; (v) otorgar cerca de 500 becas a jóvenes y adultos indígenas para que cursen estudios de formación docente sea en los bachilleratos pedagógicos, en los dos centros de formación docente para la EIB que funcionan en la zona oriental del país o en el INS de Trinidad (cf. Capítulo V); y (vi) realizar diversos cursos de capacitación

docente en: didáctica de L1 y L2 y matemática, fundamentos de EIB, elaboración de proyectos de aula, planificación y evaluación de procesos de aprendizaje, seguimiento y apoyo al trabajo de aula.

En tanto el PAEIB responde a necesidades sentidas de la población indígena oriental, urge la profundización del programa de manera que atienda a un número cada vez mayor de pueblos indígenas. Así también lo conciben las propias organizaciones indígenas regionales que reivindican periódicamente sea su continuación, al cabo de una fase administrativa, o la extensión de cobertura. Así, por ejemplo, ante la lentitud gubernamental para renovar los contratos de personal, que vencieron en diciembre 2004, y asegurar la prosecución del programa, en marzo 2005 la CIDOB se declaró en “emergencia y en pie de movilización, exigiendo al Ministerio de Educación la reapertura del [...programa, otorgándole] un plazo de 48 horas para la solución de todas sus demandas” (comunicado recogido por el Diario *El Deber*, 08.03.05).⁴⁷ El comunicado de la CIDOB señala que decidieron tomar esta medida de presión debido a que “en reiteradas oportunidades las distintas organizaciones indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia enviaron notas al ministerio del ramo, reclamando el inmediato funcionamiento de dicho programa, pero no tuvieron éxito” (*Ibíd.*).

El desafío más grande que el Ministerio de Educación tiene respecto a la EIB en tierras bajas es el relativo a la gran diversidad de situaciones sociolingüísticas que las caracteriza. Como se destacó en distintas secciones de este volumen y particularmente en el capítulo I, esta vasta región presenta la mayor diversidad étnica y lingüística de todo el país, con 33 pueblos indígenas diferentes y al menos 30 lenguas en distinto estado de salud y de uso. Algunas de ellas son ya de alta vulnerabilidad y están en real vía de extinción, otras a duras penas cuentan con algunas decenas de hablantes activos, mientras que lenguas como aquellas con las que hasta ahora ha trabajado el PAEIB cuentan con varios miles de hablantes, aunque también experimentan ciertos niveles de retracción particularmente en algunas de las comunidades de los territorios que ahora ocupan (PROEIB Andes 2001). En rigor, tal vez con mucho menor presencia de monolingüismo en lengua indígena, en las tierras bajas se presentan todas las posibles gamas y combinaciones del bilingüismo indígena que es posible encontrar en todo el resto del país.

47 Estas demandas incluían el pago: a los comedores de los Institutos Normales Superiores (INS), de becas para los bachilleratos pedagógicos, a los delegados indígenas de los centros de producción de materiales, al equipo técnico regional y a los orientadores de los INS y los bachilleratos.

Tal situación exige una vez más decisiones de política educativa y lingüística que la sociedad boliviana debe abordar. Hasta ahora, el desarrollo de la EIB en tierras bajas ha aprovechado creativamente los avances logrados en el país con las lenguas aimara, guaraní y quechua, y como en estos casos ha otorgado primacía también a la producción escrita, aunque bajo una modalidad bilingüe, como lo sugiere el recuento de logros del PAEIB incluidos en este acápite. Pero, dada la gran diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes en esta región, el aumento de cobertura de la EIB exige de decisiones relativas a la necesaria diversificación de las estrategias de EIB conocidas y empleadas en el país. De optar por una EIB para todos los indígenas de la región oriental, habrá que trabajar en ámbitos que van desde la recuperación idiomática hasta el desarrollo de una EIB, con uso vehicular simultáneo tanto del idioma originario como del castellano, pasando por estrategias dirigidas a la revitalización de los idiomas en peligro. El esfuerzo en este sentido es singular y a la vez inédito, pues se trata de, al menos, cinco macro situaciones sociolingüísticas diferentes (cf. PROEIB Andes 2001).⁴⁸ Pero

48 Los estudios sociolingüísticos y socioeducativos llevados a cabo por el PROEIB Andes entre 30 pueblos del Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos definieron estas cinco situaciones de la siguiente manera: (i) pueblos con población monolingüe en lengua indígena que comprende a más del 40% de la población, aun cuando los monolingües coexistan con bilingües de lengua indígena y castellano e incluso con algunos que son ya o monolingües en castellano o bilingües con conocimiento pasivo del idioma ancestral comunitario; (ii) pueblos con un alto grado de bilingüismo de lengua indígena y castellano que involucra a más del 50% de su población pero en los cuales, y pese a ello, predomina aún el uso de la lengua indígena, aunque ésta comparta funciones y roles con el castellano y aun cuando en tales comunidades haya ya también población monolingüe hispano parlante; (iii) pueblos con alto grado de bilingüismo que involucra a más del 50% de su población y en los que predomina el uso cotidiano del castellano, aunque este idioma comparta todavía funciones y roles con el idioma ancestral y aun cuando en tales comunidades haya todavía alguna población monolingüe de lengua indígena o bilingüe con conocimiento de dos o más idiomas indígenas; (iv) pueblos en los que solamente una pequeña parte de la población, menor al 20%, conserva la lengua ancestral mientras que la mayoría se ha mudado ya al castellano; y (v) pueblos en los que prácticamente el castellano ha desplazado a la lengua indígena y cuyos pobladores tienen hoy a este idioma como lengua de la cotidianidad en todos los roles y funciones que antes cumplía la lengua ancestral, aun cuando formen parte de ellos algunas personas, por lo general, ancianos que conservan algún conocimiento del idioma indígena.

lo que, con representantes de las poblaciones en cuestión, logre definirse podrá ser de utilidad y servir de referencia también en el occidente del país, en tanto como lo hemos sugerido aquí, igualmente la EIB en los Andes requiere diversificarse, dejando el paradigma del monolingüismo en lengua originaria sólo como uno de los polos del continuo sociolingüístico que caracteriza al país y que debe ser tomado en cuenta para la definición de alternativas a la EIB casi monolítica que hoy el Estado implementa.

Dadas las características de la problemática indígena en tierras bajas, las decisiones a tomar en materia de política lingüística aluden tanto a la función simbólica de la lengua como a su uso activo en distintas esferas de la vida social. Al parecer, en varias de las situaciones existentes, el énfasis que ponen los líderes indígenas en cuanto al *re-aprendizaje* de las lenguas patrimoniales de sus pueblos se deriva de la estrecha relación que establecen entre lengua e identidad y dadas las necesidades identitarias de poblaciones que, en contextos de reconocimiento gubernamental de la diversidad y de la asunción gubernamental de la interculturalidad, generan “motivaciones de índole diversa relacionadas con el ejercicio de los nuevos derechos que la renovada legislación nacional confiere ahora a los pueblos indígenas, particularmente en lo que atañe a una posible recuperación o asignación de territorios étnicos, ancestrales o no. Han sido reiteradas las ocasiones en las que, aún habiendo tomado conciencia del proceso de mudanza idiomática en curso, hombres y mujeres entrevistados han señalado la necesidad de hablar e incluso *re-aprender* el idioma ancestral para ‘ser’ miembro de un pueblo indígena determinado. Esta necesidad hace que se llegue a concebir a quienes han visto su lengua prácticamente morir, como es por ejemplo el caso de los pacahuaras, como pobres y desprovistos de un rasgo fundamental de la vida y de una marca identitaria fundamental. Recuérdese a este respecto la visión que muchos chácobos tienen de los pacahuaras por tal situación, y cómo esa comparación con ellos los motiva aún más a preservar y a hacer avanzar su idioma propio” (PROEIB Andes 2001:240).

En este mismo sentido resulta interesante tomar nota de procesos de “resurgimiento” en pueblos como el weenhayek y el guarayo que vieron incrementar su número de hablantes, sólo en un período intercensal (Albó 1995a). Lo propio podría decirse de los guaraníes que han optado por auto-redefinirse como tales y que han aprendido a revalorar su diversidad, contexto en el cual muchos de ellos retoman su lengua ancestral y le dan una nueva funcionalidad, asumiendo la EIB también como herramienta de reafirmación identitaria. El avance guaraní, en materia de identificación identitaria y de revitalización idiomática

de las dos últimas décadas, constituye un ejemplo claro de esta renovada relación lengua-identidad y del descubrimiento de cómo es posible hacer de la lengua ancestral un nuevo recurso de empoderamiento y de puesta en valor de un pueblo.

Destacamos esta relación en tanto contrasta nítidamente con la situación ya clásica entre la población indígena de las regiones andino-occidentales del país que, históricamente y en muchos casos, han sido forzados a asumir el castellano como lengua de uso predominante, sino como único idioma y como lengua preferida de la socialización de sus hijos e hijas. Cabe a este respecto recordar también que el contacto y la relación entre la sociedad hegemónica y los pueblos indígenas orientales es de más reciente data y que no media en ellos una historia tan larga, como en las regiones andinas, de opresión colonial y de avasallamiento cultural e idiomático, factores que, por seguro, hacen mella en la representación que los hablantes tienen sobre sus idiomas y culturas ancestrales, y que, por ende, influyen de manera decisiva en la relación lengua e identidad (*Ibíd.*).

No cabe la menor duda que las diversas leyes de la década de los noventa que, con base en el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, reconocieron por primera vez derechos diversos a la población indígena boliviana, han influido también de manera decisiva en la recomposición de la relación entre los hablantes y sus lenguas ancestrales indígenas y en el despertar de ese sentimiento de apego al que nos estamos refiriendo (cf. p.ej. Herrera 2005, para el caso de etnogénesis tacana). Así, y como resultado de la necesidad de asegurar la reproducción cultural y la propia sobrevivencia, este *apuro* por hablar o reaprender el idioma ancestral va junto a la necesidad de recuperar o de lograr el reconocimiento de territorios étnicos o de las TCO que la actual legislación boliviana consagra. Aún cuando la ley no lo haya previsto así, parece ir configurándose en el imaginario indígena, de un lado, que para estar en mejores condiciones de reclamar los derechos territoriales es necesario hablar un idioma ancestral y, de otro, que es en el espacio territorial propio en el que se podrá reproducir la cultura y en el cual podrá retoñar y florecer el idioma en peligro.

No obstante la fuerza que toma la lengua indígena en el discurso casi generalizado de todos en los más distintos niveles y ámbitos y el respaldo discursivo que recibe la EIB, a diferencia tal vez de lo que ocurre con población campesina e indígena de tierras altas, es menester reconocer que persisten aún algunas opiniones contrarias a la EIB, sobre todo cuando el análisis se refiere a la calidad de la educación ofrecida en sus comunidades. A nuestro entender esta variable es crucial pues, como

se verá más adelante, estas poblaciones han hecho una decidida apuesta por la escuela y la educación como motor de su *desarrollo*. También es menester reconocer que es poca aún la información sobre los cambios que la EIB persigue, dados, por una parte, la escasa o nula información que tienen al respecto o, por otra, lo errático del proceso de nuclearización que ha determinado, por ejemplo, que en un mismo núcleo e incluso centro educativo confluyan estudiantes que hablan, por lo menos, dos idiomas indígenas diferentes. Las dudas o cuestionamientos detectados no constituyen todavía ni oposición ni corrientes contrarias a la EIB, en particular, o a la Reforma Educativa, en general sino más bien una llamada de atención respecto a la necesidad de encontrar mayor coherencia entre los planteamientos y propuestas educativos y su puesta en práctica. De igual forma, éstos se convierten en un verdadero clamor por información respecto de los cambios y de sus ventajas.

Pero donde mayores desafíos aún encontramos es en lo que atañe al carácter intercultural y ¿bilingüe? de la oferta educativa dirigida a la población hispano hablante y a los colectivos de migrantes andinos que habitan en toda la región oriental del país, incluyendo los llanos y bosques secos de los departamentos de La Paz, Chuquisaca y Tarija. Como se señaló en el primer capítulo, en toda esta región la mayoría de la población es hispano hablante, siendo inclusive mayor el número de personas hablantes de un idioma originario andino que el de la población indígena oriental. Esta es una característica no tomada suficientemente en cuenta en la definición de las políticas idiomáticas que inspiraron la transformación educativa de los noventa. Hoy cabe determinar, con participación de líderes comunitarios, barriales y de los CEPO, por ejemplo, en qué medida será bilingüe la educación de los hijos e hijas de los migrantes andinos hablantes de quechua y aimara que residen en el departamento de Santa Cruz. Pero si esto resulta complicado imaginar, más aún lo es pensar en el tipo de educación intercultural que los hispano hablantes de toda esta vasta región requieren y desean para sí y sus hijos. ¿Podrá en tales casos pensarse en introducir, por ejemplo, una lengua originaria como área de desarrollo curricular? De tomarse una decisión tal los retos de carácter técnico y sobre todo los referidos a la formación de recursos humanos son muchos.

4. Cambios a profundizar

Como se habrá podido apreciar los siete puntos brevemente desarrollados en la sección anterior tienen que ver, en rigor, con la profundización

de las transformaciones educativas iniciadas en Bolivia hace ya al menos 15 años, de cara a la aceptación positiva de su multiculturalidad y plurilingüismo. Salvo algunos temas emergentes, como el de la secundaria intercultural y bilingüe y el relativo a la expansión del enfoque de EIB a la zona urbana, los otros cinco tienen que ver con componentes en mayor o menor grado de ejecución. Y es que, “Efectivamente, con la Ley 1565, El Estado boliviano asumió –de modo genérico– el reclamo indígena-campesino –hecho demanda formal y documental– reiterada por lo menos desde los inicios de los 70s y, particularmente, desde la proclamación en 1973 del Manifiesto de Tiwanaku –por una educación adecuada a la condición multiétnica y pluricultural de la realidad boliviana; concretamente la flamante Ley postuló una educación ‘intercultural y bilingüe’ [...], orientada a ‘fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional’ [...]. Así, la demanda explícita de los movimientos indígena-campesinos adecuada a la multiculturalidad que especifica fácticamente a este país pasó a ser postulado legal de la república. Con ello, también el tema educativo pasó a ser parte de la Reforma de Estado más profunda vivida en Bolivia luego de la Revolución Nacional de 1952” (Calla 1999: 562). Es en este marco de profundas transformaciones del país que la EIB de la Reforma se constituyó en una verdadera transformación cultural, proceso que hoy requiere consolidarse y radicalizarse a la luz de los cambios políticos aún mayores que vive Bolivia y que, por seguro, se dirigirán hacia una ampliación de su actual cobertura, así como hacia la extensión de este enfoque para involucrar también a la población hispano hablante, trascendiendo desde la interculturalidad incluso el mismo sector educación.

En este nuevo marco de referencia, urge diseñar políticas, estrategias y planes de acción –en los ámbitos educativos, culturales y lingüísticos, así como en cuanto a la gestión participativa e intercultural de los cambios previstos. Estas políticas, estrategias y planes de acción deben estar dirigidos a la profundización de procesos iniciados en los tres lustros anteriores.

Más y mejores maestros y maestras

Además de los siete puntos ya elaborados, se requiere afianzar los procesos de formación de recursos humanos descritos en el capítulo VI, con los cambios curriculares que la nueva situación del país reclama. Además, será necesario revisar las políticas de asignación de docentes que rigen en el sector educación, fundamentalmente en los niveles

desconcentrados del sistema, de manera que los maestros formados desde un enfoque de EIB trabajen en escuelas en las que este tipo de educación se implementa. Al respecto, cabe recordar que éste ha sido uno de los grandes escollos tanto para el avance como para la adecuada implementación de la EIB en distintas localidades del país (cf. Castro 2005 y Quispe 2001).

Asegurar la continuidad y ampliación de los procesos de formación docente inicial y en servicio, llevados a cabo en los últimos 15 años (cf. Capítulo V), resulta fundamental pues, como lo destacamos en la primera sección de este capítulo y también a lo largo de otras de este volumen, los maestros de base del país muestran hoy una disposición favorable al cambio y, pese a la aún fuerte presión del corporativismo sindical vigente, han hecho suyas ideas centrales de la transformación educativa vivida en el país, entre las que destacan tanto la perspectiva intercultural como la del cambio de actitud frente al aprendizaje y a los educandos a los que atienden. En las escuelas rurales a ello cabe añadir la naturalidad con la que muchos maestros y maestras hoy utilizan las lenguas indígenas en la escuela. Dado que, como lo afirma el informe nacional de desarrollo humano correspondiente al año 2004, cambios como los señalados son hoy visibles en el comportamiento y el desempeño docentes y visto que además se ha instalado en los maestros un deseo de desarrollo profesional permanente (PNUD 2004a: 202), el sector tiene que hacer todo esfuerzo posible para asegurar una oferta de preparación magisterial permanente que acompañe a los maestros bolivianos en su proceso de cambio progresivo y que además genere en ellos nuevas necesidades de formación.

La formación sugerida deberá atender la preparación integral del docente y no privilegiar únicamente los aspectos inherentes a procedimientos y técnicas de enseñanza: es decir, es necesario trascender el plano de las didácticas y de los aspectos técnicos del aula y de la escuela, para incidir también en el reencuentro del docente consigo mismo, de manera que sobre la base de una recuperación autobiográfica entienda las implicancias de ser indígena, de hablar más de una lengua y de ser parte de una sociedad multiétnica y pluricultural que anhela convertirse en Estado plurinacional. Sólo a partir del sinceramiento de los docentes consigo mismos y con la complejidad sociopolítica, sociocultural y sociolingüística del país, podrán ellos y ellas romper las ataduras ideológicas con el Código de la Educación Boliviana de 1955 que pretendió homogeneizar el país, desde una perspectiva hibridizante, a través del castellano y con vistas a una anhelada nación mestiza, por ello uniformizadora y negadora de toda diferencia. Si de descolonizar la educación

se trata, la formación docente inicial y en servicio no puede únicamente centrarse en lo didáctico y debe mirar la dimensión pedagógica como ámbito que es también político.

En este ámbito será necesario además diseñar procesos de formación de líderes indígenas, de forma tal de asegurar los recambios necesarios que la participación popular requiere, y que la nueva gestión gubernamental intercultural que se avizora necesita. Para llevar a cabo este cometido, los organismos gubernamentales y los CEPO deben convocar a distintas instancias y actores de la sociedad, pues se requerirá de la participación de todos para responder a las necesidades crecientes del país en cuanto a recursos humanos en la cantidad y con la calidad requeridas para asumir los desafíos que el futuro de la EIB en Bolivia plantea.

Más y mejor participación social

La profundización de la participación popular sugerida en el párrafo anterior requerirá además de decisiones fundamentales por parte de distintos órganos del Estado, y particularmente de los sectores responsables del financiamiento estatal, de manera que se incluya en el Presupuesto General de la Nación el financiamiento del funcionamiento de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Habida cuenta del rol decisivo que estos consejos cumplieron en los diez años iniciales de cambio educativo en el país y de la comprobación boliviana que la participación social constituye un componente esencial de la construcción de la calidad y equidad en la educación, el Estado no debe escatimar esfuerzo alguno para asegurar el funcionamiento eficiente de estos consejos, de manera que la sociedad pueda ejercer los derechos de vigilancia social que la nueva legislación nacional le reconoce. Como se puso en evidencia en el capítulo VI, en el caso de la EIB, la participación social pudo cumplir su cometido gracias al apoyo de la cooperación internacional que financió la ejecución del plan estratégico de los CEPO.

En el nuevo contexto político que se avizora, tan fundamental aspecto para la calidad y la equidad de la educación debe ser un componente obligatorio a incluir tanto en la estrategia educativa gubernamental como en los presupuestos regulares del funcionamiento del Estado, tal como hace algunos años se logró incorporar partidas presupuestales específicas para financiar el funcionamiento de los comités de vigilancia en todos los municipios del país. Pero, para salvaguardar la independencia de los CEPO y de todos los órganos de participación popular del sector educativo, su financiamiento debería proceder de un pliego distinto al del Ministerio de Educación. En otras palabras, la profundiza-

ción de la participación popular en educación exige no sólo cambios en cuanto al tipo de responsabilidad que actualmente la legislación reconoce, por ejemplo, a los CEPO –de manera que su rol consultivo se modifique, en el contexto de una democracia participativa, en deliberativo, con una participación con decisión en la definición y evaluación de políticas–, sino también en lo referido a su financiamiento.

Pero, para que los CEPO no sólo cumplan su rol sino que además cuenten con la legitimidad social y política que el caso aconseja, será fundamental asegurar, de una forma, el recambio periódico de sus directivos, con base en procesos democráticos de elección o nominación desde sus propias bases. Será igualmente importante asegurar vínculos estrechos entre los directivos de estos órganos de participación popular y las organizaciones étnico-políticas que representan los intereses del movimiento indígena. Si bien se trata de órganos creados, o al menos reconocidos por la legislación vigente, es necesario recordar que su gestación fue producto de la demanda de organizaciones como la CSUTCB, la CIDOB y la APG. Es a estas organizaciones matrices que ellos responden y son ellas a la vez las que deben dictarles la línea política mayor a seguir. Así, con esta ligazón con las bases y con la dirigencia indígena nacional, su legitimidad será cada vez mayor y las decisiones en las que participen merecerán del respaldo de la sociedad en su conjunto.

Para que la EIB consolide su carácter de parte integral de la política educativa nacional, el rol alcanzado por los CEPO en el CONED debe necesariamente consolidarse y contribuir a una mayor participación indígena en esta instancia máxima de la educación nacional. Si bien los CEPO se han ganado un papel de importancia en este consejo de la educación nacional, la cuota de participación que se le ha asignado a la representación indígena en este órgano de participación ciudadana no guarda coherencia ni con la presencia demográfica mayoritaria de la población indígena en el país, ni tampoco con la aparente voluntad nacional de otorgar preeminencia a la reconstitución del país desde su histórica matriz indígena. Por ello, apremia repensar la constitución actual del CONED, de manera que su conformación se inspire también en la conformación multiétnica, pluricultural y multilingüe del país, de manera que la presencia indígena en la definición de políticas educativas, lingüística y culturales sea mayor que ahora. Cuando el CONED consolide su condición de órgano de negociación interétnica, la posibilidad de llegar a políticas interculturales estará más cerca y, desde la educación, se generaría un consejo ciudadano interétnico que inspire lo que se podría hacer en otros sectores, dada la más larga experiencia en el país con la búsqueda de respuestas desde la EIB a la condición multiétnica del país.

De esa forma, se estaría enviando también al país una señal poderosa de una renovada vocación anticolonial, fundamentada en el derecho a la diferencia y en la valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística.

Mejor atención a las escuelas y aulas multigrado

Una de las grandes deudas que arrastra la reforma boliviana es la derivada de la escasa o nula atención prestada a las escuelas multigrado, pese a su alto número en el país (cf. Capítulo I). El trabajo con módulos y por grupos de nivel fue precisamente pensado a partir de este tipo de escuelas, pero es obvio que en los 10 años de vigencia de la reforma, esto no fue suficiente para atender los requerimientos de educandos y docentes que trabajan con grupos variados de estudiantes en una misma aula. Por un lado, la salida tardía de los módulos y su aparición consecutiva impidió que los maestros pudiesen contar con todo los materiales requeridos para un mismo ciclo desde inicios del año escolar; de haberlos tenido, ellos podrían haber sido utilizados para trabajar con varios grupos de estudiantes a la vez, cada uno de los cuales por el nivel diferente al cual pertenecían podría haber trabajado en actividades diferentes a partir de un módulo específico. Por otro lado, los procesos de formación docente en servicio llevados a cabo no prestaron atención alguna a este aspecto medular aún para muchas escuelas rurales del país. Lo cierto es que, la deuda acumulada desde comienzos de los años noventa –cuando el PEIB fue por su lado y el PEM (Programa de Escuela Multigrado) por el suyo, aún cuando ambos contasen con apoyo técnico de la misma institución y dependiesen de una misma dirección del Ministerio de Educación (cf. Capítulos III y IV)– se va incrementando día a día. Debido a ello, desde el Proyecto Tantanakuy se elaboraron materiales de formación docente dedicados específicamente a captar la atención de los maestros respecto a la enseñanza multigrado así como a entregar herramientas prácticas que los ayuden en tan delicada tarea. Tales módulos han sido distribuidos en suficiente cantidad entre todos los INS.EIB del país y es de esperar que ellos estén siendo aprovechados para llenar, al menos en parte, esta deuda.

La nueva agenda educativa debe, sin embargo, poner particular atención en este aspecto y descubrir maneras de combinar estrategias de escuela multigrado con otras de naturaleza intercultural y bilingüe. Para ello, consideramos urgente recoger experiencias prácticas de docentes rurales de distintas localidades del país que trabajan en escuelas y aulas multigrado, para con ellos y a partir de su práctica cotidiana diseñar estrategias metodológico-didácticas encaminadas a

asegurar mejores condiciones de aprendizaje de los niños y niñas que asisten a escuelas rurales ubicadas en comunidades en las cuales la población estudiantil es limitada.

La identificación de nuevas estrategias de escuela multigrado puede también nutrirse de la experiencia internacional al respecto, de manera de encontrar los mejores mecanismos operativos que aseguren la construcción en Bolivia de una EIB que además sea multigrado. Como se sabe, Bolivia no es el único país que cuenta con este tipo de escuelas y aulas. En otros, como en Colombia, la alternativa ha consistido en dotar a los estudiantes de guías de autoaprendizaje, aunque no se haya aún logrado incorporar en ellas la perspectiva intercultural y menos aún la bilingüe, dadas las características sociolingüísticas en las que estas escuelas funcionan.⁴⁹ En Bolivia, el desafío está en encontrar nuevas formas de implementar una educación multigrado, desde un enfoque que sea a la vez intercultural y bilingüe con marcada participación social. Siendo esta una condición estructural de la educación rural boliviana urge prestar especial atención a este delicado asunto.⁵⁰

Mayor descentralización y nuevas formas de gestión

Por su parte, la descentralización del sector educación y la próxima instalación de regímenes autonómicos colocan a los órganos del gobierno central y también a los de participación popular ante un contexto inédito, el mismo que exige de una severa modificación de la aún vigente cultura gerencial y de funcionamiento del Estado. De un lado, este nuevo escenario plantea el desarrollo de prácticas de negociación, de búsqueda de consenso y de coordinación permanente entre los niveles local y nacional de la gestión gubernamental. De otro lado, se requiere además de un cambio profundo en la actual cultura de gestión gubernamental.

49 Las lecciones que arroja la aplicación de las estrategias y metodología de la Escuela Nueva colombiana en escuelas rurales con alumnos castellano hablantes pueden encontrarse en: www.unesco.org/courier/1999_06/sp/apprend/txt1, así como también en www.campus-oei.org/equidad/esnueva.PDF.

50 En el caso boliviano, también puede ser útil revisar la experiencia de CONAFE (Corporación Nacional de Fomento Educativo) en México, con escuelas rurales de comunidades aisladas y con números reducidos de alumnos (cf. www.conafe.edu.mx), así como la experiencia de escuela unitaria bilingüe de Guatemala, apoyada por el UNICEF (cf. www.ebiguatemala.org/filemanager/fileview/374-43k).

mental, tanto por el hecho que el país está ante virtuales gobiernos regionales autonómicos como debido a los cambios políticos que, tal vez, impliquen modificaciones profundas en el actual esquema de democracia representativa.

Desde esta perspectiva, autonomía y descentralización exigirán cambios igualmente grandes en la forma que actualmente se concibe la gestión de la EIB en el país. Paralelamente a ello la historia de la puesta en vigencia de la EIB en el país y su desarrollo pueden iluminar la toma de decisiones también en otros sectores de la gestión gubernamental, en tanto significan el primer intento de interculturalizar un sector gubernamental.

Más comunicación para construir consenso y confianza

Los cambios y nuevos desafíos discutidos en este capítulo exigen, también, de una transformación profunda en el comportamiento gubernamental respecto de los cambios y de la necesaria información que la sociedad debe poseer respecto de ellos. Las lecciones que estos 15 años de desarrollo gubernamental de la EIB arrojan nos dirigen en dos direcciones complementarias: la de una comunicación social activa y permanente y la de una negociación igualmente periódica de las nuevas políticas y estrategias que se diseñen. La insuficiente y deficiente socialización de los cambios que la reforma educativa implicaba contribuyeron sin duda a que la duda sobre su real finalidad y objetivos se sembrase en las mentes de un sector importante de la población nacional. Asimismo y relacionado con ello, un mayor involucramiento de los maestros y maestras de base en la construcción de las nuevas políticas y estrategias hubiese al menos mitigado la oposición que “por principio”, en el caso boliviano, la dirigencia sindical, por lo general, construye ante los cambios que se generan desde el Estado.

Sin bien la situación se ha modificado sustancialmente producto de la apropiación creciente por parte de los maestros de base de las ideas fundantes de la transformación educativa⁵¹, y dado que las actitudes de

51 El Informe de Desarrollo Humano 2004 (PNUD 2004a:195), al respecto, destaca que: “Los maestros no manifiestan resistencia al cambio promovido por la reforma educativa, sin embargo, se sitúa en medio de una pugna entre el Estado y el sindicalismo respecto a la orientación del proceso. Incluso quienes critican la reforma educativa o no la aplican en su labor docente, consideran que es positivo el cambio del conductismo al

los gremios docentes pueden modificarse sustancialmente en el futuro próximo, como resultado del reciente acceso al Estado de representantes del movimiento popular e indígena, consideramos que es fundamental comprometer de mejor forma y de manera permanente a los maestros y maestras del país en la gestación y puesta en vigencia de las transformaciones que se diseñen. Aún cuando haya que remontar una ya larga historia de mutua sospecha y duda, que ha hecho que los maestros resientan todo aquello que se origina en el Estado o lo que éste asume en respuesta a la propia demanda social, y que también ha generado en las autoridades del sector una mirada permanente de desconfianza respecto al cambio en los docentes (cf. PNUD 2004a), las lecciones aprendidas con la aplicación de la reforma educativa nos sugieren que es fundamental considerar al maestro como actor clave del proceso de transformación educativa. Este hecho contribuirá a la sostenibilidad del cambio educativo y se convierte hoy en una clave fundamental de toda transformación.

Queda sin embargo la duda, no frente a los maestros de base que hicieron esfuerzos por compenetrarse de las nuevas ideas y de comprometerse cotidianamente con el cambio educativo, ni tampoco ante los nuevos docentes que, entre 1995 y 2005, se formaron en el contexto de la interculturalidad y de la participación popular en la educación, y que, según estudios llevados a cabo recientemente, muestran mayor predisposición al cambio y empeño en su trabajo en el aula y en la escuela (*Ibíd.*), sino respecto a cuándo la dirigencia magisterial logrará abrirse a la necesidad de compartir espacios de poder en la escuela tanto con los padres de familia como con las autoridades de las comunidades y de los barrios en los que se ubica la escuela. Dados los conflictos, en muchos casos afortunadamente hoy superados, que surgieron entre padres de familia y líderes indígenas y aquellos maestros que no sólo buscaban dirigir el proceso de cambio sino que se oponían a la participación activa de la comunidad en el quehacer educativo⁵², resulta actualmente

constructivismo como orientación general de la educación. [...] En la actualidad, los maestros se perciben como guías o ‘facilitadores’ y no como ‘dictadores’, consideran que los alumnos construyen su conocimiento con la ayuda del profesor, en adecuación al entorno cultural”.

52 En muchos casos, los maestros tomaron la participación indígena como la aparición de “nuevos patrones” que ejercían control sobre lo que ocurría o no en la escuela. Recuérdese que, hasta antes de incluir la participación popular en la educación, el maestro trabajaba de manera independiente y sin que un representante del órgano desconcentrado del sector o incluso supervisor res-

imprescindible, por una parte, entregar mayor información al docente sobre el sentido y significado de la participación popular en la educación y, por otra, propiciar el diálogo permanente entre los maestros y los representantes comunitarios y barriales. En lo que específicamente hace a la EIB, a los CEPO les toca jugar un papel fundamental. A ello puede contribuir que la representación indígena sea mayor en el CONED y que este consejo se convierta en un espacio no sólo de negociación, sino también de formación permanente entre profesores y líderes indígenas, de manera que ambos aprendan a negociar y convivir en un ambiente de interculturalidad y de reconocimiento activo del derecho a la diferencia.

Hacia universidades interculturales

Finalmente, la universidad constituye un sector que no puede mantenerse al margen de los desafíos que la EIB tiene ante sí. Como se vio a través del desarrollo de este volumen el involucramiento de las universidades públicas y privadas del país ha sido tanto tímido como insuficiente. Por una parte, se requiere de estudios e investigaciones que recojan y contribuyan a la sistematización del conocimiento tradicional que la EIB requiere para avanzar, por ejemplo, con la diversificación curricular. Por otra, el país requiere de más y mejores recursos humanos especializados en interculturalidad y bilingüismo. Si bien la situación es hoy mejor que cuando la EIB comenzó en el país, el déficit es aún grande dada la magnitud de la necesidad y de la demanda, a la luz de los cambios políticos y socioculturales que experimenta el país. Pero, las necesidades trascienden el pequeño espacio de la EIB y, en rigor, exigen la interculturalización de las universidades bolivianas, de manera que estas instituciones se inscriban cuanto antes en el nuevo escenario que el movimiento indígena y popular le han trazado al país.

En verdad, el momento actual exige una reforma profunda que le permita a la universidad boliviana reencontrarse con el nuevo país en gestación desde hace al menos dos décadas, y romper con su alineamiento histórico con una sola fuente de conocimientos y valores, para que, imbuida del espíritu de interculturalidad, recoleque su rol en la sociedad, repiense su misión y su manera de cumplir con su cometido. Y es que la refundación del país en ciernes exige un reposicionamiento

ponsable de su desempeño llegasen a la escuela con la frecuencia requerida. La junta escolar, en cambio, es parte de la comunidad, conoce a los docentes y quiere que la escuela sea parte integral de la comunidad.

de la universidad, a partir del carácter predominantemente indígena de la sociedad boliviana.

En resumen y como hemos se ha podido colegir a lo largo de todo este volumen, la educación boliviana en general, con la punta de lanza que tiene ya en una EIB con al menos 15 años de trayectoria y experiencia, está ante el desafío de consolidarse como ámbito en el cual se construyan espacios crecientes de libertad cultural (cf. PNUD 2004b). Como se nos recordara, la libertad cultural es un ingrediente fundamental del desarrollo, visto que, en sociedades multiétnicas, ni la democracia ni el crecimiento económico son suficientes, si los individuos no tenemos la libertad de escoger quiénes somos y quiénes queremos ser (*Ibíd.*). No cabe duda alguna que la EIB de la Reforma contribuyó significativamente a la construcción, en todo el país, de nuevos sentidos respecto de lo nacional. A la luz de los cambios que hoy se avizoran en Bolivia, procesos como éstos requieren consolidarse y profundizarse con la participación de toda la sociedad. Por eso, la consolidación de lo avanzado y el inicio de nuevas transformaciones no puede plantearse sin dos actores que a lo largo de este análisis se convirtieron en protagonistas centrales de la EIB boliviana: los líderes indígenas y los maestros y maestras.

5. Reflexiones finales desde las políticas de interculturalidad y bilingüismo

Los anteriores seis capítulos de este volumen nos han permitido seguir el surgimiento y desarrollo de la EIB en Bolivia, así como el auge alcanzado cuando, de la demanda popular e indígena y de intentos iniciales de puesta en vigencia de estas nuevas ideas, la EIB pasó a convertirse en política de Estado, objetivo logrado cuando las propuestas emanadas desde las organizaciones sociales y desde el movimiento indígena organizado fueron traducidas en leyes y decretos que consagraron la EIB como parte integral del nuevo sistema educativo boliviano. Pero, a diferencia de lo ocurrido en momentos similares de la historia de la educación indígena en otros países vecinos, en Bolivia la vigencia de las políticas de EIB y su aplicación en aula –aunque todavía de manera limitada y sin cobertura generalizada– han experimentado una continuidad atípica en el país, pues ésta ha atravesado ya sea seis gestiones gubernamentales de duración diversa desde que surgiere como proyecto innovador, a raíz de la demanda popular, o cinco desde que se transformó la Constitución y se reconoció el carácter multiétnico y pluricultural del

país y desde cuando, en ese marco, se dio la Ley 1565 que sancionó la educación intercultural para todos y la educación bilingüe como modalidad del sistema educativo boliviano.

Para continuar situando la EIB boliviana en el contexto latinoamericano, y antes de cerrar este libro, hemos considerado necesario establecer algunas comparaciones adicionales a las ya adelantadas en todo este capítulo entre lo ocurrido en Bolivia y lo que ha acontecido en otros países de la región que han intentado transformaciones similares. Para ello, y aun cuando se haga referencia a otros países más, en esta última sección compararemos el desarrollo de la EIB boliviana con sus pares de dos países sudamericanos: uno de aquellos con una proporción importante de población indígena, el Perú, y otro en el cual ésta es minoritaria, Venezuela. Nuestro análisis comparativo pondrá especial énfasis en las cuestiones relativas a las políticas lingüoeducativas que rigen el desarrollo de la EIB en estos tres países, así como a su contexto político general con relación a los derechos de la población indígena.

La mayor diferencia entre lo ocurrido en Bolivia y lo que acontece en el Perú y en Venezuela, por ejemplo, reside en el mayor o menor respaldo social con que la EIB cuenta para su implementación y desarrollo. Si en Bolivia la EIB surgió de una demanda social y ha ido siempre de la mano con reivindicaciones étnicas de distinta índole, en los otros dos países latinoamericanos mencionados, en términos generales, la EIB nació sea desde la academia o desde el Estado, pero sin necesariamente contar con apoyo y lograr consenso de las organizaciones representativas de la población indígena *beneficiaria* de los mencionados programas; menos aún donde éstas existían ellas no siempre fueron partícipes del proceso, pues la educación era vista sólo como una responsabilidad del Estado.⁵³ Y es que, en Bolivia, la historia ha sido otra y la reivindicación por una educación pertinente y en lengua propia ha formado parte integral de la lucha por la dignidad y el reconocimiento en el cual se encuentran los indígenas bolivianos desde hace al menos tres décadas (cf. Calla 1999).

53 En las últimas dos décadas, la excepción a esta regla que se dio en el Perú resultó de que la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP), fundada en 1980, asumiese la EBI como parte integral de su plataforma política (cf. www.aidesep.org.pe) hasta llegar en 1988, en cogestión con el Estado, a la ejecución del Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP), proceso que a la fecha cuenta con más de 17 años en su haber (cf. www.formabiap.org, Trapnell y Reina, en prensa).

No cabe duda que en tales procesos influyen factores demográficos. El caso venezolano es radicalmente distinto al boliviano, también por la escasa representatividad demográfica que allí tiene la población indígena –sólo entre un 2 y 3% de la población total– y, en cierta medida, también en el peruano ocurre lo mismo aunque en un grado distinto al venezolano, ya que sólo cerca de un 20% de la población peruana manifiesta hablar una lengua indígena. Pero la situación puede acercarse a la boliviana cuando se observa lo que ocurre en determinadas regiones de estos mismos países: la Guajira, en el caso venezolano, y el Sur Andino, en el peruano. En esta última región, por ejemplo, la mayoría de la población tiene al quechua o al aimara como lengua de uso cotidiano, pero incluso allí la EBI es sólo una propuesta educativa estatal sin necesariamente contar con suficiente asidero entre la población aimara y quechua con la que se aplica.

Como antes ocurriera en México, país que comparte con el Perú una preocupación temprana por las políticas gubernamentales dirigidas a la población indígena, así como por el surgimiento de una corriente indigenista desde la intelectualidad, que influyó sobre las letras, las artes y las ciencias sociales, entre otras dimensiones de la vida nacional, la educación de la población indígena es una constante de su historia educativa y de la preocupación de sus intelectuales y centros académicos. En el caso peruano, la educación bilingüe estatal nació como alternativa a la situación de postración que experimentaban sectores importantes del campesinado andino y la población indígena en general alrededor de los años treinta (López 1988a), pero no fue sino hasta fines de la década de los años sesenta del Siglo XX que se dictaron políticas explícitas e integrales de atención a la diversidad, sobre todo idiomática del vecino país. En el contexto de la Revolución Peruana liderada por el General Juan Velasco Alvarado, se dio curso a una reforma educativa que, junto a otras transformaciones estructurales, buscó construir un nuevo país y una nación que, a partir del reconocimiento de su multiculturalidad y su plurilingüismo, se plantease una igualmente nueva identidad nacional y una también renovada cultura nacional que incluyera explícitamente las manifestaciones culturales indígenas y un nuevo sentido colectivo (cf. Escobar, Matos Mar y Alberti 1975, López 1988 y 1996a, Zúñiga, Pozzi-Escot y López 1991). La reforma de la educación peruana fue de la mano con una reforma agraria y una reforma de la propiedad de los medios de producción, bajo la óptica de la economía estatal entonces vigente, no sólo en el vecino país sino en toda la región, en un momento histórico en el cual América Latina apostaba por su industrialización y, por ello, propiciaba la sustitución de las importaciones, ante la necesidad de crear mercados internos sólidos y solventes que a la par contribuyesen a la ansiada unidad nacional. Fue en ese marco en el cual se planteó tam-

bién la interrogante de si el vecino país podía convertirse en una nación bilingüe, y si cabía entonces apostar por el quechua como lengua aglutinadora del nuevo sentimiento nacional (cf. Escobar, Matos Mar y Alberti 1975).

Cuando en 1975 se oficializó el quechua y se estableció la obligatoriedad de su aprendizaje, el Perú atravesaba por un proceso de cuestionamiento de su ser nacional que se había iniciado años antes, aunque con más fuerza durante la década del sesenta. En la academia habían tenido lugar discusiones y debates al respecto, que se asentaban sobre numerosas investigaciones y que estaban destinadas a develar la multiculturalidad y el plurilingüismo peruanos, desde la antropología, la arqueología, la historia y la lingüística. También en este contexto se realizaron experimentos destinados a probar el funcionamiento y la eficiencia de la educación bilingüe en distintas localidades del país (cf. Zúñiga, Ansión y Cuevas 1987; López 1988 y 1996a y Zúñiga, Pozzi-Escot y López 1991). En ese momento, la educación bilingüe que, entonces se ejecutaba a través de proyectos en distintas localidades del país,⁵⁴ adquirió rango legal, al ser incorporada por la ley de reforma educativa de 1972 y al dictarse una política y un reglamento explícitos de educación bilingüe en 1975 (cf. Escobar y otros 1975, Zúñiga, Ansión y Cuevas 1987, López 1988 y 1996a). Pero, si bien la nueva legislación peruana abrió la posibilidad de más y nuevos *proyectos* de educación bilingüe –que dieron pie a lo que hoy se conoce en el Perú como educación bilingüe intercultural (EBI)–, dicho país no asumió la nueva legislación para construir institucionalidad intercultural desde el conjunto de la educación nacional: la EBI continuó bajo la modalidad de proyectos, ejecutados con apoyo de la cooperación internacional, pero el Estado peruano no realizó el mismo tipo de esfuerzo e inversiones que ejecutó en la transformación de la educación de la población hispano hablante. Por lo demás, y debido a distintas razones, entre las que cabe destacar la escasez de materiales educativos adecuados a la enseñanza de las lenguas indígenas con metodología de segunda lengua y la falta de docentes formados en la enseñanza de segundas lenguas, la ley de 1975 que decretó la enseñanza

54 Cuando las normas legales se dictaron, la educación bilingüe ya se aplicaba en el Perú, desde al menos los años cincuenta tanto en la Amazonía como en la región andina. En la Amazonía los proyectos de esta índole estuvieron bajo la orientación del ILV y en los Andes de universidades y centros de investigación, siempre en convenio con el Ministerio de Educación (cf. López 1996a, Zúñiga y otros 1987).

obligatoria del quechua nunca llegó a implementarse. Tal vez a la revolución peruana el tiempo le quedó corto, pues luego de siete años del ímpetu inicial, presiones internas y externas determinaron, primero en 1975, un relajamiento de los principios fundamentales que la animaron en cuanto a la transformación educativa, y, luego en 1980, el fin del experimento reformista. En ese momento se entró a una fase de revisión en la cual la EBI disminuiría su perfil en la política, aunque en rigor los proyectos con financiamiento externo continuaron ejecutándose y se siguió bajo la óptica de los ensayos y de las investigaciones y las publicaciones académicas que siempre han marcado a la EBI peruana.

Desde entonces, la suerte de la EBI en el Perú ha estado a merced de los cambios en el interés académico pues, en verdad, fue fundamentalmente en y desde la academia que esta alternativa educativa vio la luz. Fue esa misma academia la que supo aprovechar las coyunturas políticas favorables para hacer que las políticas nacionales la tomasen en cuenta y la incluyesen en las estrategias de desarrollo del país, aunque es fundamental reconocer que desde los años setenta, con mayor o menor fuerza, la EBI ha sido parte integral de la política educativa peruana. Pero, a diferencia de Bolivia o también de Ecuador, en el Perú no hubo fuerza social suficiente que la respalde y sostenga como política de Estado y, sobre todo, como voluntad popular y como parte integral de una propuesta alternativa de reconstrucción o refundación del Estado. Menos aún es esta modalidad vista como instrumento capaz de contribuir al fortalecimiento de las organizaciones indígenas y del movimiento indígena, en general, salvo en la ya mencionada situación de la Amazonía peruana, región en la cual la EBI siempre gozó del respaldo político de las organizaciones indígenas y también de los padres y madres de familia de los educandos con quienes este nuevo enfoque se implementaba. Pero a nivel nacional y dado que la mayoría de la población indígena se encuentra en la sierra peruana, la EBI es hoy vista como una propuesta educativa estatal únicamente para indígenas y, como tal, se aplica fundamentalmente en las comunidades rurales más aisladas en las que la población es predominantemente monolingüe en lengua indígena.⁵⁵

55 No es éste el espacio más adecuado para hacerlo, pero es menester reconocer que en la última década el gobierno peruano ha hecho importantes inversiones en materia de EIB, sobre todo en los ámbitos de la producción de materiales educativos en hasta 14 distintas lenguas indígenas y de la formación docente en servicio, en el marco de los esfuerzos llevados a cabo por modernizar la educación peruana.

Toda esta situación podría cambiar a mediano plazo dado que una nueva ley de educación, que data del 2003, finalmente le otorga a la interculturalidad y al bilingüismo un papel destacado en las nuevas políticas educativas peruanas. De igual forma, el Perú cuenta hoy con legislación relativa a la defensa y promoción del conocimiento indígena y también con una ley de lenguas que postula la promoción y el desarrollo de todos los idiomas indígenas hablados en el país. Resta por ver en qué medida esta nueva legislación goza ya o puede contar con el respaldo social necesario para que la norma se haga realidad, aunque cabe reconocer que, también por la difusión de los avances logrados con la EIB en otros países y de la virtual corriente internacional a favor de la interculturalidad y el bilingüismo, en distintas zonas del Perú se evidencia un mayor compromiso que antes con este enfoque educativo, tanto por parte de las comunidades que aplican la EIB como de los maestros y maestras que intentan desarrollarla en aula.

En Venezuela, por su parte, la EIB comenzó a ejecutarse como política gubernamental en 1983, cuatro años después de que el Ministerio de Educación dictase una norma explícita relativa al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB). El decreto en cuestión también fue inspirado por algunos proyectos piloto que se habían desarrollado antes en ese país (cf. Mosonyi y González 1974) y algunos de los antropólogos y lingüistas que trabajaron en el campo asesoraron al gobierno de entonces en la formulación de la norma. El mencionado decreto no encontraba en esa fecha asidero en la Constitución venezolana, en tanto ésta prescribía explícitamente que la educación de los indígenas debía orientarse hacia su castellanización y asimilación, y una Ley Misional de principios del Siglo XX prácticamente entregaba la educación de los indígenas a las misiones católicas. Por ello, desde el mundo académico venezolano, y particularmente desde las ciencias sociales, se saludó la nueva norma por su apertura y porque se trataba de la primera vez que un gobierno venezolano reconocía el carácter multilingüe y pluricultural de ese país (PROEIB Andes 2004).

El decreto de 1993 comenzó a implementarse con 150 maestros seleccionados y capacitados en la escritura de sus lenguas y se elaboraron materiales para la apropiación de la lengua escrita. Para apoyar este nuevo proceso, en 1987, la Universidad Pedagógica El Libertador (UPEL) creó un programa de licenciatura en EIB para maestros en servicio, pero ya un año después el decreto perdía fuerza hasta llegar a 1990 cuando prácticamente se había dejado de lado (*Ibid.*). Cuando se indaga la razón por la que ello ocurrió, se encuentra que el mismo factor que incidió y hasta hoy influye en el Perú en la poca fuerza que tiene la EIB fue el

que determinó la pérdida de vigencia de esta modalidad educativa: la ausencia de una base social y de un respaldo organizativo que le diese sustento y garantizase su sostenibilidad. Como en el Perú, en Venezuela se priorizó el carácter técnico de la modalidad y se puso el acento en sus componentes más académicos, particularmente en los lingüísticos vinculados con el desarrollo de la escritura en los idiomas originarios. La preocupación casi exclusiva por dotar a estas lenguas de alfabetos dominó por mucho tiempo la preocupación tanto de académicos universitarios como de las instancias centrales y descentralizadas del sector educación. Ello fue en detrimento de los aspectos políticos inherentes a todo proceso de EIB: tanto de la difusión y discusión abierta y consecuente concientización freiriana de las poblaciones respecto de las razones que sustentan el uso del idioma materno en la escuela, como de las ventajas que de ello resultan para los niños y las comunidades a las que pertenecen. A esto se añadió que poco se hubiese discutido con las comunidades indígenas mismas respecto del sentido y de la significación que cobra la participación social en la implementación de esta nueva modalidad educativa (*Ibid.*).

La historia de la EIB venezolana cambió parcialmente cuando desde 1999 comenzaron a tomar fuerza las reivindicaciones indígenas y cuando la nueva Constitución Bolivariana reconoció un conjunto de derechos indígenas, entre los cuales se incluyeron los lingüísticos y los relativos a la EIB. En este contexto, la EIB retomó el ímpetu inicial y, dado el carácter participativo del nuevo régimen gubernamental, la población indígena de base retomó fuerza y se apropió de la nueva legislación. No obstante, al parecer, la EIB no llega aún a formar parte integral de las agendas de las organizaciones indígenas, hoy más bien preocupadas por lograr mayores niveles de participación política en la conducción del Estado. En este renovado contexto en el cual importantes líderes indígenas ocupan espacios claves en la Asamblea Nacional, el gobierno venezolano se plantea un relanzamiento de la EIB. Habrá que observar cómo evoluciona la EIB en Venezuela y en qué medida las poblaciones de base se apropian de las nuevas normas y buscan su aplicación, reestableciendo también los vínculos entre escuela y comunidad así como entre EIB y política.

Frente a estos dos casos, la principal paradoja por la que ahora atraviesa la EIB boliviana reside en que si bien ésta siempre gozó del respaldo político de todas las organizaciones sociales y étnicas del país (cf. Capítulos II y III, principalmente), ella no siempre contó con el apoyo de todos los padres y madres de familia de las comunidades en las que se ha aplicado. Esa falta de apoyo comunitario, que evidencia la distancia

que es usual encontrar entre dirigencias y bases, tiene explicaciones tanto históricas como actuales (cf. Hornberger y López 1998). Las primeras tienen que ver con el proceso secular de opresión y marginación que han experimentado las sociedades indígenas que las llevan a menudo a optar por favorecer una educación en castellano para sus hijos, ante el temor de que la marginación se repita con sus hijos e hijas, si ellos no logran aprender el castellano (Albó y Anaya 2003). Las segundas, en cambio, se derivan de serios problemas experimentados y errores técnicos cometidos en la implementación de esta modalidad, a los que nos referimos tanto en este capítulo como en los IV, V y VI. Entre ellos se encuentran sobre todo la ausencia de una clara, explícita y efectiva política de comunicación social, la insuficiente interculturalización de la gestión del sector y los retrasos y deficiencias en el área de enseñanza del castellano como segunda lengua.

Venezuela y el Perú tampoco están totalmente libres en estos dos últimos aspectos y eso complica la situación de la EIB en esos países. También en el Perú y en Venezuela algunos pobladores indígenas ven con sospecha la aplicación de la EIB, por la incapacidad de los sistemas educativos de difundir con claridad y a través de medios adecuados las ventajas que tiene el aprendizaje en lengua materna, también para el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Tampoco se explica a los padres los beneficios que traen la reafirmación cultural y lingüística de los educandos y el desarrollo de una autoestima incrementada incluso pasa por el hartado anhelado aprendizaje del castellano. El carácter participativo del actual gobierno venezolano y la confianza que en él han depositado muchos indígenas venezolanos mitigan los riesgos en ese país, pero no así en el Perú. Por su parte, la ausencia en este último país de organizaciones indígenas regionales y nacionales representativas, sobre todo, de los quechua hablantes, que en el Perú superarían los cinco millones, pone en riesgo la aplicación de la EIB y su apropiación por parte de la población.

Y es que, en rigor, sea en Bolivia, el Perú o Venezuela, la adopción de la EIB o EBI se topa con la paradoja ideológica clásica de toda sociedad que busca reconocer su pluralidad y trascender el asimilacionismo atávico. Pasar de un sistema asimilacionista a otro sustentado en la diversidad genera un conjunto de contradicciones en la sociedad que afectan en mayor o menor grado a todos sus miembros y sus instituciones (cf. Hornberger y López 1998). Ello se observa con mayor fuerza en Bolivia, país en el cual sus organizaciones y líderes indígenas debieron aprovechar el más mínimo rescucio que se abría en la política gubernamental, para hacer de cada fisura cada vez un espacio más grande hasta forjar

los boquerones que hoy marcan la realidad boliviana. Es verdad que en el caso boliviano, muchos factores incidieron en la creciente interculturalización de su sociedad, pero no cabe duda alguna que a la EIB le toca su buena parte de responsabilidad en el proceso. Si la reforma educativa boliviana tuvo una virtud y un sello que la distinguió de manera fundamental con los procesos similares que entonces animaban el debate educativo en el continente, fue precisamente el haber hecho de la interculturalidad y el bilingüismo dos factores claves de la transformación educativa.

Pero ese mero hecho genera una de las paradojas ante las cuales hoy se encuentra la sociedad boliviana, paradoja que también tiene raíz ideológica, y que se genera a partir del período en el cual esta modalidad tomó fuerza. Como se destacó en los capítulos I, III y IV fundamentalmente, la EIB boliviana avanzó considerablemente al mismo tiempo que el país implementaba una política económica neoliberal. Todos saben que en Bolivia la EIB no formó parte del paquete de medidas económicas neoliberales tempranas que se adoptaron –ya en 1985, antes que en otros países–, y que esta opción educativa surgió desde las organizaciones sociales para ser asumida como política gubernamental en un momento en el cual el país ingresaba más bien a un período de reformas sociales tendientes a mitigar los efectos de la transformación económica y de cara a profundizar la democracia. No obstante, desde algunos círculos se establecen hoy vínculos entre EIB y neoliberalismo, asociación que constituye hoy una espada de Damocles que pende sobre la EIB particularmente cuando a lo largo de sus más de quince años de implementación estatal, el Ministerio de Educación no ha logrado comunicar eficientemente sus fines y objetivos. Los CEPO y la organizaciones indígenas algo han avanzado en este campo pero tienen aún ante sí un gran desafío ante esta paradoja.

Lo que quienes postulan esta asociación olvidan, no sabemos si accidentalmente o adrede, que la realidad y la historia nacional recientes son mucho más complejas pues también durante el período neoliberal aludido, Bolivia vivió un proceso gradual de re-etnificación que llevó incluso a algunos científicos sociales a hablar de un “retorno del indio” (Albó 1991). Como se destacó al inicio de la sección anterior, se trató de un proceso sin igual desde la Revolución Nacional de 1952 (cf Calla 1999), o incluso desde la propia fundación de la República. Los indígenas bolivianos nos hicieron a todos conocer y sentir sus múltiples voces y ello determinó que desde el Estado y la sociedad el multiculturalismo liberal con el cual el gobierno de Sánchez de Lozada respondió a la reivindicación indígena se viviese con gran intensidad (Postero 2005, López y

Regalsky 2005, Calla 1999). Las marchas y virtuales levantamientos indígenas que tuvieron lugar periódicamente a partir de 1991 no olvidaron reivindicar, junto a cuestiones de tal vez mayor magnitud como las de tierra y territorio, el derecho a una educación intercultural y bilingüe, en el marco mayor de su demanda por el derecho a la dignidad. Fue este tipo de demandas el que motivó al gobierno de entonces a que asumiese la EIB como parte de una nueva oferta educativa estatal para atender de forma más pertinente a la población indígena. Por lo demás, cabe recordar que se trató de una plataforma construida desde antes que Sánchez de Lozada asumiese el poder, hecho que lo llevó a denominar a la reforma educativa como una *hija adoptada*, aunque fue oportuno que en ese contexto se la vinculase estrechamente a las políticas de participación popular, también gestadas en este período. ¿Cuán neoliberal hace esto a la EIB? ¿Bastará la coincidencia temporal y programática de un gobierno que sí lo era para intentar echarse abajo una medida que transformó de raíz, y quien sabe si para siempre, las relaciones entre indígenas y no-indígenas y entre unos funcionarios de Estado –los maestros– y los comuneros campesinos e indígenas de a pie? ¿No es acaso producto de ese avance en la educación nacional que hoy podemos adelantar propuestas más radicales como la de la descolonización de la educación (Patzí 2000, Mariaca 2004) y del consecuente descentramiento epistemológico del conocimiento escolar (López y Prada 2005)?

Como hemos podido ver, muchas de las medidas implementadas modificaron también el contexto, las condiciones, e incluso la ideología que subyacía al modelo educativo entonces vigente, y, debido a ello, afectaron intereses de distintos sectores y, sobre todo, contribuyeron a que se modificasen, al menos parcialmente, las relaciones de poder en la escuela y en el aula. Que esto haya ocurrido después o simultáneamente al avance del neoliberalismo en el país nos exige un análisis más detallado y serio, pues se trata de determinar con claridad y precisión desde dónde se gestaron los cambios y qué finalidades y objetivos los orientaron. No cabe duda que en el caso boliviano, tras la EIB estatal, hubo siempre un movimiento social vigilante que, por medio de los CEPO, impuso correcciones importantes en el camino y cuando lo consideró necesario, como el período 2002-2005, desarrolló y logró imponer a la sociedad nacional una propuesta educativa indígena-originaria que, sobre la base de lo avanzado, propuso la profundización de la EIB y una suerte de reapropiación del proceso, para exigir el derecho a su conducción, sin que ello significase de modo alguno que el Estado se desentendiese de su responsabilidad tanto financiera como técnica. Por ello precisamente una alta autoridad gubernamental reconociese a comienzos

del 2005 que los indígenas le habían arrebatado al magisterio, a la universidad y naturalmente también al Ministerio de Educación la hegemonía en la producción del conocimiento y de la propuesta pedagógicos (cf. Rodríguez 2005 a y b). Y es que, como lo hemos afirmado, incluso desde el título de este volumen, en Bolivia se ha ido avanzado poco a poco, aprovechando de manera creativa, pero también crítica, los resquicios que periódicamente se abrían en y desde el Estado, para desde ellos contribuir a transformar la conciencia del país así como el sentido de lo que en Bolivia se entendía por nacional, desde la Revolución de 1952. No obstante a que con esta EIB estatal boliviana se propugna, desde el espacio escolar y comunitario, el abandono de la ideología mesticista y asimilatoria, su futuro y su profundización podrían estar en riesgo si persiste la asociación mecánica de la EIB con el neoliberalismo y si no se logra separar la paja del trigo.

Una situación similar pudo haber determinado el virtual abandono del ímpetu con el que nació la EBI estatal en el Perú, cuando el experimento socialista militar de Velasco Alvarado llegó a su fin en 1980, y lo mismo podría ocurrir en Venezuela, cuando concluya el gobierno del Presidente Chávez. De no haber sido por las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana que asumieron la defensa de la EIB y de distintos grupos de quechua hablantes de todo el país que recolectaron firmas para impedir la eliminación del carácter oficial del quechua de la constitución peruana, la EBI pudo haber sido abandonada totalmente cuando el gobierno del presidente Belaúnde Terry (1980-1985) decidió concluir la reforma educativa iniciada en 1972 por tratarse de una propuesta educativa producto de un gobierno de facto. En ese caso, la asociación dictadura-reforma educativa pudo más e influyó en el destino de la EBI en el Perú, sin que se discriminase adecuadamente entre un tipo de gobierno y otro y sin que se analizase suficientemente la intención emancipatoria que también subyacía a la aplicación de la EIB en el Perú de entonces. La asociación EIB-chavismo en Venezuela puede ir también en detrimento de esta modalidad cuando concluya esta etapa política en ese país, si es que los hablantes de lenguas indígenas y las organizaciones que los representan no asumen la defensa de este enfoque. La historia boliviana nos ha enseñado que sólo la fuerza de las organizaciones sociales y de las indígenas en particular pueden impedir desatíos como los aquí sugeridos.

La historia recorrida por la EIB en Bolivia nos coloca ante incuestionables logros pero también frente a errores indiscutibles, muchos de los cuales hemos intentado desarrollar en este volumen, con vistas a contribuir a la consolidación y profundización de los avances logrados con la

EIB. Consideramos que en muchas oportunidades, los errores cometidos fueron producto de la visión distinta que animaba las decisiones y estrategias que se ponían en vigencia.

Mientras que para los indígenas, la EIB es una herramienta fundamentalmente política y emancipadora, tal como las voces de los líderes indígenas que se han recogido en este volumen lo ponen en evidencia, para los funcionarios y autoridades ministeriales se trataba sobre todo de un conjunto de medidas destinadas a mejorar la calidad de los procesos pedagógicos. Pero, como también lo hemos intentado poner en evidencia en este capítulo, la visión respecto de la calidad educativa parece ser diferente cuando se mira la educación desde el Ministerio de Educación o desde la comunidad y la organización indígenas. Si para unos la calidad equivale a procesos pedagógicos pertinentes y eficientes que lleven a los educandos a buenos resultados en el manejo de la lengua escrita, del castellano y de la matemática, para los otros por calidad se entiende todo esto además de un alineamiento de la educación con su proyecto político y de vida; por ello la calidad no sólo supone una buena educación sino además territorio, cuidado del medio ambiente, recursos naturales, etc., y, sobre todo, una educación para la defensa de los derechos colectivos e individuales.

Este tipo de contradicción no sólo se da en Bolivia; se trata más bien de una constante que actualmente marca el desarrollo de la EIB en prácticamente todo el continente (López 2005 a y b). En los dos países que hemos utilizado en nuestro análisis comparativo, estos procesos están también en curso.

En Venezuela, por ejemplo, hay contextos en el territorio wayuú en los cuales la ideología de una educación propia va tomando fuerza, tal como ocurre en comunidades wayuú de la vecina Colombia, en la cual se plantea que todo proyecto educativo debe responder al plan de vida comunitario, el mismo que traduce las expectativas y anhelos de los miembros de la comunidad. En ese marco se formulan propuestas diferentes que hacen también a distintos tipos de EIB, desde una EIB que contribuya a la recuperación de un idioma ancestral en riesgo de extinción, hasta otra que apoye la consolidación de la condición bilingüe de los miembros de una comunidad determinada (PROEIB Andes 2004).

Algo parecido ocurre ahora entre comunidades quechuas en la zona rural del Cuzco, donde con el apoyo de dos ONG, una de Cuzco y otra de Lima –CEPROSI y PRATEC (www.ceprosi.com y www.pratec.org.pe)– un grupo de escuelas y de maestros, en interacción permanente con los líderes y expertos de las comunidades quechuas, desarrollan un

nuevo tipo de educación, enraizada en los intereses y forma de vida y organización social andinos. A través de la recuperación y optimización de las prácticas socioculturales andinas buscan preparar a los educandos para conservar su identidad, así como la “rica diversidad, en la cual están basadas las prácticas agrícolas y de pastoreo” (Pardo y Achahui 2004).

En este último caso, el proyecto “Niñez y biodiversidad” considera “que no es suficiente sólo añadir las lenguas nativas al currículo en lengua española, sino que tenemos que reconocer también las realidades, los valores y la cultura expresados en estas lenguas. Como maestros sentimos que estábamos brindando una educación bilingüe debido a la presión ejercida por las autoridades educativas, más que por ver en ella una manera de transmitir la cultura andina; su poesía, arte, música, y las destrezas y sensibilidades de sus tradiciones agrícolas y medicinales” (*Ibíd.*). Por ello, el proyecto se propone construir un modelo distinto de escuela, en concordancia con la cultura y la lengua local y que además dé cuenta del conocimiento comunitario en el currículo, e incorpore a los mayores de la comunidad en el proceso educativo: “una escuela que respetase el conocimiento de los niños y de los miembros de la comunidad, y donde los maestros fuesen preparados para asumir el papel de mediadores culturales. Para lograr[lo ...] era necesario involucrar a los padres de familia y miembros de la comunidad en el proceso educativo, generando también las oportunidades para re-conectar a los niños con el conocimiento que ya estaba presente en sus comunidades; así, ellos podrían aprender mucho de la agricultura local y de la gran biodiversidad que la ha sustentado por generaciones” (*Ibíd.*).

Como se puede apreciar, en ambos casos la distancia se agranda entre la propuesta educativa gubernamental de una EIB que enfatiza más los aspectos metodológico-didácticos y los idiomáticos, y este nuevo enfoque que presta más atención al carácter del conocimiento escolar y de los modelos de gestión escolar, buscando incorporar en ambos el quehacer y el saber comunitarios. Como lo vimos también en el caso boliviano, a raíz de los PEI y de la propuesta educativa indígena-originaria, el cuestionamiento al sistema escolar tradicional trasciende hoy la dimensión idiomática para situarse en un plano diferente que es tanto epistemológico como político.

Este nuevo escenario se hace cada vez más frecuente en la región y así como en los casos wayúu y quechua-cuzqueño también en Guatemala, en áreas rurales y urbanas, han surgido las escuelas mayas (López 2005a) y, en el Cauca, en Colombia, un proyecto educativo indígena se implementa desde hace más de treinta años, de conformidad con un

currículo propio que responde a las expectativas y decisiones comunitarias (cf. Bolaños, Ramos, Rappaport y Miñana 2004). En ambos casos, se trata de propuestas de raigambre indígena, que surgen de la insatisfacción parcial o total frente a la propuesta educativa estatal –la EBI en Guatemala o la etnoeducación en Colombia–, que buscan profundizar las políticas gubernamentales que ellos mismos ayudaron a construir, pero que hoy, bajo la dirección de una intelectualidad indígena a menudo producto de ese mismo sistema, busca radicalización en alineamiento con el proyecto de vida indígena, y, sobre todo, con la reafirmación del derecho a la diferencia.

Y es que sea que se trate de la lucha epistemológica que se centra hoy en el currículo escolar o la disputa por el control sobre el funcionamiento de la escuela, estamos ante cuestiones fundamentalmente políticas. A través del continente, los líderes e intelectuales indígenas conciben la EIB como una herramienta para avanzar en el arduo camino por arrebatar a los sectores criollo-mestizos espacios cada vez mayores en el control del aparato estatal. Por eso, líderes y organizaciones indígenas, a través de la región, aún reconociendo los avances gubernamentales en materia educativa y la ruptura que la adopción de la EIB o EBI significó en el continente, consideran que es menester avanzar mucho más y de forma más rápida y radical (López 2005b).

En un análisis reciente sobre las discrepancias que comienzan a surgir entre Estado y organizaciones indígenas, a raíz de que los primeros asumiesen a su manera demandas de las segundas, precisé que eran al menos cinco las cuestiones centrales que los indígenas hoy levantan:

- (i) el incremento de cobertura de la educación bilingüe, en un contexto en el cual, pese al reconocido avance gubernamental en búsqueda de una atención educativa culturalmente más pertinente, las escuelas bilingües y el enfoque de la EIB no han logrado extenderse ni siquiera a todas las comunidades rurales que requieren de este tipo de atención⁵⁶;
- (i) la extensión de la EIB, para que llegue también a las ciudades y centros poblados, incluidas las capitales, ahora que existe una creciente pre-

56 Por ejemplo, pese a que ya son más de 30 años desde que la política educativa oficial peruana asumió la educación bilingüe como parte integral de la oferta educativa estatal, la aplicación de este tipo de educación, por lo general, se limita todavía sólo a las comunidades más alejadas de un centro poblado y su cobertura difícilmente asciende al 11% de las escuelas rurales de ese país (Trapnell y Reina, en prensa). En Bolivia y en Guatemala la situación es parecida, pues, respectivamente, existe una cobertura de sólo 22% o 20% de las comunidades que requieren este tipo de educación.

sencia indígena urbana que en algunas metrópolis y entre algunos pueblos resulta hoy más evidente que nunca, como, por ejemplo, en Ciudad de México, Lima, Santiago de Chile o incluso Buenos Aires⁵⁷;

- (i) la necesidad de que los hispano-hablantes accedan también a algún tipo de educación bilingüe, para que aprendan algo de las lenguas indígenas y sean más sensibles a las culturas ancestrales y habida cuenta que no será posible erradicar la discriminación y el racismo si los criollo-mestizos no cambian;
- (ii) la urgencia de transformar el currículo oficial, de manera que éste reconozca, acepte e incluya el conocimiento indígena; y,
- (iii) el apremio de tomar medidas tendientes al salvataje y revitalización de los idiomas en mayor riesgo o de más alta vulnerabilidad.

Pero, y sobre todas las cosas, están las discrepancias relacionadas con el papel que la escuela y la educación juegan en un plano político de controversias y reivindicaciones no resueltas que cuestionan el carácter uniforme del Estado-nación y el consiguiente de una ciudadanía única e igual para todos. (López 2005b: 7)

Estas divergencias son producto del lugar y la posición desde los cuales se analizan las situaciones y se formula sea demandas o propuestas. Y es que el locus de enunciación (Bhabha, 1994), o en este caso el lugar desde el cual se plantean y formulan reivindicaciones y nuevos planes, resulta determinante para la forma en la que se concibe e implementa la EIB.⁵⁸ El lugar de enunciación parece incluso ser más determinante que el hecho que haya o no profesionales indígenas en la gestión gubernamental y a cargo de la formulación de políticas de EIB y de la gestión educativa. Es decir, resulta indispensable establecer cuál es el posicionamiento de los actores de la EIB: sea desde y para con el Estado o desde y para con el movimiento indígena. Consideramos que no basta por ello que exista una dependencia estatal responsable de la EIB a nivel oficial ni tampoco que ésta esté bajo la dirección de profesionales que se autoreconocen como indígenas, como hoy ocurre en un buen número de países de la región (Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, Panamá y Venezuela, entre otros), y como ha sido históri-

57 Sociedades indígenas como la mapuche y la wayuu concentran hoy un alto porcentaje de su población en ciudades. Se estima, por ejemplo, que más de medio millón de mapuches reside en Santiago de Chile y que si a esta cifra se suma la de aquellos mapuches que habitan en otras ciudades chilenas, se llegaría a que más del 50 o 60% de mapuches sería hoy urbano (López 2005b).

58 Desde este párrafo en adelante, con ligeros cambios, aprovecho también pasajes de mi aún inédito reciente artículo "Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina".

camente también la situación en México desde que el indigenismo de Estado tomó fuerza en ese país.

A ese respecto, tampoco resulta suficiente que los maestros y maestras hablen una lengua indígena o incluso que provengan de una comunidad indígena y ni siquiera que se autoidentifiquen como indígenas. Lo que parece estar en cuestión es precisamente el posicionamiento de estos individuos respecto a las sociedades indígenas, sus manifestaciones culturales y lingüísticas, y, sobre todo, con la condición de subalternidad y opresión que marca su devenir. Si bien y dada esta situación resta aún por hacer un estudio sobre el posicionamiento de los docentes y funcionarios de la EIB y acerca de su compromiso con el destino de las sociedades a cuyos educandos atienden, cabe recordar que, precisamente por haber pasado por al menos 15 años de escolaridad, un maestro o maestra que hoy atiende educandos indígenas, implementando una propuesta curricular que, al menos, dedica algún tiempo al trabajo con la lengua que hablan el y sus alumnos y con contenidos relativos a la comunidad local y a la cultura de la cual son parte los educandos, debe vivir un conflicto permanente, al menos durante los primeros meses y años de su *nuevo desempeño* y mientras él o ella misma pasa por un proceso de redescubrimiento personal y de reconstrucción biográfica que le permita superar los efectos de la invisibilidad y negación experimentados en su tránsito por una escuela negadora de la diferencia, así como durante el período en el cual aprendió a asumir su condición de funcionario gubernamental, y, en tanto tal, asumió la ideología uniformizadora y asimiladora del Estado-nación. Por ello y mientras la preparación de profesionales indígenas, continúe prestando atención casi exclusivamente al desarrollo técnico y profesional docente, y descuide en el proceso la *reconversión* subjetiva del docente indígena, la *recuperación* crítica de su autobiografía, la construcción colectiva de una *visión* igualmente crítica de la opresión colonial de la cual son objeto las sociedades indígenas y sus miembros, así como, junto a todo ello, el desarrollo de una *conciencia política* crítica de la subalternidad, el racismo y la discriminación pero también alineada con el movimiento indígena y el proyecto de vida de las sociedades con las que trabaja, ese mismo maestro o maestra, aún siendo indígena, privilegiará su condición de funcionario de Estado, sin contribuir significativamente y desde el privilegiado espacio escolar a la transformación del Estado uniformizador en plurinacional, tal como hoy lo anhelan los líderes y organizaciones indígenas.⁵⁹

59 Una primera aproximación al desarrollo de competencias docentes como las aquí sugeridas fueron esbozadas en López 1996, 2004 y 2005.

A través de este volumen he intentado mostrar cómo hoy la EIB, que nació como propuesta e incluso como resultado de una larga lucha indígena por apropiarse de uno de los aparatos privilegiados de la sociedad criollo-mestiza para la construcción ciudadana, es considerada por un buen número de líderes e intelectuales indígenas sólo como un componente más de la oferta educativa estatal. Y, si bien este modelo es considerado como el más pertinente y avanzando en tanto a lo largo de la historia ha logrado acercarse más a las necesidades de la población indígena, no es aún aquél que los líderes e intelectuales indígenas consideran como el más apropiado para el momento histórico actual.

El hecho que la EIB se encuentre frente a propuestas alternativas que reivindicán una educación *propia* tal vez sea el resultado del desencuentro de visiones y comprensiones como las que he intentado mostrar aquí. Pero lo que al parecer está en cuestión es el control sobre la escuela y la educación en general, de forma tal que en ella no sólo se reconozca la diversidad sino que se considere la diferencia como un valor en sí mismo y, por ende, como un instrumento para potenciar la construcción de un sentido alternativo de ciudadanía.

Por seguro existen otros espacios más de tensión entre las lecturas que de la EIB se hace desde distintos lugares de enunciación. Hemos privilegiado las dimensiones epistemológica y política, en tanto consideramos que el hilo conductor que las atraviesa es el mismo: la necesidad de re-imaginar la sociedad multiétnica en su conjunto, aceptando el derecho a la diferencia que les asiste a todos los segmentos que la conforman, pero, a la vez, reconociendo la necesidad de tender puentes de diálogo entre ellos de manera de aprender a vivir juntos. Y, aunque parezca irónico, surge más que antes la necesidad de privilegiar y potenciar lo local y lo propio, para, desde allí, aproximarse a lo reconocido como universal. Desde la actual visión indígena un proceso de reafirmación cultural o de intraculturalidad aparece como condición *sine qua nom* del diálogo intercultural.

Los líderes e intelectuales indígenas que hoy plantean una relocalización del conocimiento universal y que apelan a la visión indígena del mundo, identificando incluso algunos universales indígenas y adoptando, por momentos, al parecer con fines estratégicos y de una nueva correlación de fuerzas, posiciones esencialistas indígenas, no hubiesen llegado a estos niveles de reflexión de no haber sido por la experiencia y el avance logrado con la aplicación y el desarrollo de esa misma EIB que hoy buscan reinventar y superar. Y es que si uno analiza la experiencia reciente del movimiento indígena latinoamericano, es posible ver cómo, desde la subalternidad, ellos han aprendido que no hay forma otra de

avanzar que por el mecanismo de la aproximación sucesiva y por la estrategia de ir aprovechando las fisuras que se abren en los férreos muros de la mentalidad criollo-mestiza hegemónica para hacer de ellos espacios cada vez más grandes que permitan construir nuevas y más radicales demandas.

De lo que no cabe duda, y con razón y sin ella, es de la apuesta, a veces desmedida, que el movimiento, los líderes e intelectuales indígenas parecen haber puesto en la educación y en la escuela en particular para revertir su condición de subalternidad. La escuela parece estar siendo vista ya no sólo como el espacio y el mecanismo de apropiación de los baluartes de la sociedad hegemónica –la lengua europea y la lectura y la escritura–, sino también como ámbito y herramienta de recreación del conocimiento y saber local, e incluso de revitalización idiomática o de recuperación de una lengua en peligro de extinción. Tal vez ello se deba a la toma de conciencia por parte de los pensadores indígenas respecto de la importancia histórica que la escuela y la educación han tenido en la construcción nacional y en su propio desaprendizaje del conocimiento y formas de vida indígenas. Quien sabe si a ello se deban reivindicaciones anotadas en este libro respecto a que la escuela les devuelva la lengua que les arrebató o que el currículo escolar incluya también el conocimiento indígena, para uso y consumo de todos, indígenas y criollo-mestizos.

Y es que los indígenas son conscientes que su propia continuidad como diferentes y el ejercicio del derecho a serlo pende de un hilo, si es que la sociedad en su conjunto no cambia su percepción y su lectura de lo indígena y, por ende, de la multiétnicidad que la caracteriza. Es decir, para que los indígenas de América puedan continuar resistiendo el proceso de asimilación forzada en el que se embarcaron los Estados latinoamericanos, los sectores criollo-mestizos que ostentan el poder deben también abrir su razón y corazón a la diversidad que desde siempre caracterizó a los países de los cuales forman parte, a fin de reconocer y aceptar a la población indígena con sus propios valores y conocimientos, y descubrir que muchos de ellos pueden contribuir a solucionar problemas que la sociedad en su conjunto hoy enfrenta. Al decir de muchos líderes indígenas, mientras que en el caso indígena la escuela debe primero despertar un sentimiento intracultural, los educandos criollo-mestizos tendrían que descubrir en esa misma escuela la riqueza de la diversidad y aprender a apreciar y valorar el patrimonio cultural indígena, desde una perspectiva intercultural.

La pregunta ahora reside en si el Estado en América Latina estará dispuesto a construir propuestas educativas diferenciadas y si permiti-

rá una escuela que comience reforzando lo indígena y sus instituciones y conocimientos. Mi sospecha es que cuando se asumió abierta y rápidamente la posibilidad de interculturalizar la escuela, en muchos casos, se pensó solamente en la necesidad planteada por el multiculturalismo liberal de infundir un sentimiento de tolerancia, o incluso en recubrir de contemporaneidad el fracasado proyecto mesticista de antaño, y no en la posibilidad de re-imaginar y re-construir el tipo de Estado vigente en la región. Menos aún debió haberse pensado en lo que muchos indígenas americanos anhelan: el reconocimiento del derecho a una ciudadanía étnica que esté en relación de complementariedad con la ciudadanía nacional de hoy.

El nuevo escenario que ahora se abre en Bolivia nos hace ver este país con esperanza de que en esta tierras se logre concretar muchos de los sueños y de las utopías de una interculturalidad permanente y creciente que nos lleve a desterrar definitivamente el racismo y la discriminación, así como otras taras que aún marcan nuestra cotidianidad producto de una todavía no superada condición colonial. Es ese el contexto en el cual se ha situado históricamente el desarrollo del bilingüismo indígena. La cuestión ahora está en lograr trascender los espacios indígenas para avanzar hacia lo que en un día denominamos como un bilingüismo de doble vía (López 1987). Es promisorio por ello que la propuesta educativa del nuevo gobierno indígena-popular boliviano que asumirá funciones el 2006 se haya planteado la necesidad de una educación "intracultural, intercultural y bilingüe de doble vía, con base en la plurinacionalidad y el plurilingüismo del país, y de aplicación en todo el sistema educativo nacional" (MAS 2005).

El reto para quienes asumen ahora el poder en Bolivia es mayor que nunca y la necesidad de que todos, los indígenas y los no-indígenas, apoyemos el proceso desde una visión comprometida y solidaria es también enorme. De cualquier forma, no cabe duda alguna de que lo que en Bolivia ocurra en materia de interculturalidad, bilingüismo y educación marcará tanto la historia nacional como la del continente en su conjunto, pues el país tendrá a un campesino-indígena a la cabeza de lo que podría ser una verdadera revolución cultural sólo similar, salvando las distancias de diversa índole, a la que Tupac Amaru y Tupac Katari vieron frustrarse a finales del Siglo XVIII. La EIB reinventada no puede sino contribuir a que este nuevo escenario se concrete, formando a los nuevos ciudadanos de una sociedad reafirmada en su multiétnicidad, su pluriculturalidad y su multilingüismo pero también con un proyecto de sociedad y de futuro compartidos, de manera de hacer realidad la tan ansiada unidad en la diversidad.

Ahora [...] los niños están más despiertos, aprenden más, la mente se les abre más. Pero un poquito más lentos en la mano, en escribir, porque más se van en dibujitos, en pilchitas. Pero están más adelantaditos, más abiertos, no están esquivos. Porque antes no éramos así nosotros, éramos grandotes nosotros y no sabíamos salir a leer al frente porque empezábamos a temblar, o no salíamos a recitar porque nos poníamos llorar. Ahora ya no es así. (Mary Nancy Gutiérrez, docente guaraní, 2003)

Con la EIB actual hubo un avance profundo, aunque tenemos debilidades a nivel metodológico pero puedo considerar que la EIB es grande [...] hay algo muy rescatable a nivel de autoestima de nosotros como guaraní, de la identidad, la recuperación de la cultura [...] antes el guaraní estaba por el suelo, empezando por la lengua y la identidad cultural. (Oscar Aramayo, exDirector General INSPOC en el 2003)

Antes se cumplía por cumplir, antes era un pongo más del profesor, como su peón, ahora ya está avanzando algo porque realiza actividades más para la escuela [...] sobre todo trabajos como adobes, construcciones, trabajos agrícolas, ayuda en el servicio del desayuno escolar [...] pero falta asumir en la práctica las funciones teóricas que dice la ley según la Reforma Educativa. (Norberto Castro, padre de familia aimara, 2003)

Ahora podemos participar en sus reuniones, antes [los maestros] sólo nos mandaban. Ahora podemos vigilar la llegada de los profesores y los alumnos, pero necesitamos conocer más de las funciones que debemos cumplir. (Casiano Caro, junta escolar quechua, 2003)

Antes en las comunidades lo que había anteriormente era el comité de padres de familia sólo se buscaba cuando se necesitaba un apoyo, algún trabajo comunal para la escuela. Una función de la Junta Escolar, como representante legal de los padres de familia, es definir los contenidos del proyecto en aula y ver su ejecución. Sin embargo esto no está sucediendo porque nuestra organización recién está tomando el timón hace 8 meses. (Taller dirigentes COPNAG, Ascensión de Guarayos, 2003)

[Se requiere] incentivar la mayor participación de la comunidad en los procesos educativos apoyando el rescate de la cultura y tradiciones, por ejemplo que los ancianos participen ya que ellos son concedores de la historia. (padre de familia, guaraní, 2003).

Mira yo [estoy] muy preocupado y amargado, que soy parlamentario, todavía en Bolivia como en Latinoamérica hay racismo. Es culpa de la educación, la interculturalidad creo que nos puede levantar digamos no a un nivel del 100% pero sí a un nivel que tengamos lugar los indígenas, que tengamos autonomía, tengamos autodeterminación y además que la sabi-

duría andina tenga valor, valor legal, legítimo, moral, material, porque esos son los principios en que el ayllu se sostiene, su unidad productiva y familiar y todo eso. Entonces, tengo mucha esperanza y sueño todavía que la interculturalidad nos pueda sacar de la pobreza, de la marginación, de la miseria, de la exclusión, además de que termine con el racismo porque al final nosotros somos humanos, somos personas tenemos los mismos derechos pero que no estábamos digamos en la mapa. Entonces, la interculturalidad nos está colocando en un mapa educativo que realmente vamos a proyectar nuestro propio destino como indígenas, pero ya digamos profesionales con principios, valores éticos culturales que nosotros estábamos dejando. Estábamos olvidando [todo eso] porque la educación actual siempre nos ha ido quitando: que no hay que ir con abarca, no hay que ir con chulo, no hay que ir con poncho. Entonces la interculturalidad incorpora esa rutina, esa vestimenta que lleva el indígena, entonces yo tengo mucha esperanza, entonces personalmente yo estoy soñando que la interculturalidad nos va a dar, nos va a igualar, digamos el mundo andino, el mundo indígena frente a un mundo avanzado tecnológicamente. [...] Esta es la esperanza, por eso yo estoy apostando en seguir apoyando la interculturalidad, y eso estamos conversando con CENAQ y muchas otras instituciones para que esto siga y se amplíe. [...] Antes había vergüenza de hablar de la interculturalidad pero ahora ya todos hablan pero no practican, entonces también son responsable en que nosotros vayamos aplicando digamos que se operativice la palabra en los hechos. (Aurelio Ambrosio, Diputado nacional saliente, Uncía, 12.2004)

Los pueblos indígenas y originarios constituimos más del 62% de la población de Bolivia, que durante más de cinco siglos hemos sido excluidos, oprimidos y explotados sistemáticamente por el Estado y la sociedad boliviana, y nos han considerado como si fuéramos inquilinos en nuestro propio territorio. El sistema educativo colonial y republicano neocolonial, etnocida y castellanizante ha pretendido aniquilar nuestras culturas, lenguas, conocimientos y saberes; usurpar nuestros territorios, terminar con nuestros recursos naturales y las formas ancestrales de organización y funcionamiento comunitario. (Froilán Condori, 2005, diputado nacional electo)

La EIB tiene todavía muchos vacíos. Nos falta avanzar en el tema de la interculturalidad, en la enseñanza de las lenguas indígenas en el contexto urbano. No vaya a ser que el bilingüismo se nos quede sólo en el campo. Ese ha sido un pequeño sendero por el quisimos comenzar. Se trata ahora de que ese sendero se convierta en una gran carretera. (Celestino Choque, exViceministro de Educación escolarizada y alternativa. 28.11.05. En su discurso de inauguración del Seminario sobre Bilingüismo e Interculturalidad en Contextos Urbanos Andinos)

Post scriptum

Mientras este libro estaba en edición, cambios políticos de gran magnitud marcaron la escena política nacional. El 22 de enero, por primera vez en 180 años de vida republicana, un líder popular e indígena asumía la primera magistratura de Bolivia. Evo Morales Aima, líder cocalero de origen aimara, ganó las elecciones generales de diciembre con una votación igualmente inesperada. Frente a pronósticos de no más de un 38% del electorado, Morales superó el 53% de la votación nacional. La legitimidad con la que, producto de ello, cuenta, ha despertado apabullantes expectativas de cambio entre diversos sectores de la población nacional.

Junto al presidente Morales ocupa hoy la cartera de educación un sociólogo aimara, docente de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz. Félix Patzi pasó así de la cátedra y de la investigación académica a la gestión pública de uno de los sectores más grandes y complejos de la administración estatal. En su primer mes de gestión, el novel ministro debió enfrentar reivindicaciones distintas, resultantes de una suerte de desembalse de demandas que, al sentir de muchos sectores, un gobierno indígena-popular debía resolver sin dilación alguna. Entre ellas estaban las demandas de una mayor oferta estatal en formación docente, particularmente en la ciudad de El Alto, y también las de derogatoria inmediata de la Ley de Reforma Educativa, formuladas sobre todo por la Confederación de Trabajadores de la Educación Bolivia (CTEUB). Demás está decir que, tratándose de un período coincidente con el inicio del año escolar, las reivindicaciones magisteriales también planteaban un aumento salarial sin parangón en la historia reciente boliviana. Pero, frente a todo ello, el ministro debía también concertar con la cooperación internacional –actor fundamental del desarrollo educativo boliviano en por lo menos las últimas dos décadas–, la ejecución de la Estrategia Educativa 2005-2015, con la cual se comprometieron los dos gobiernos anteriores y que de hecho comenzó a ponerse en vigencia a mediados del año 2005, habida cuenta de la frustrada realización del II Congreso Nacional de Educación que debió haberla aprobado en diciembre 2004 o enero y marzo 2005.

Como es de esperar, este primer mes de la nueva gestión también estuvo caracterizado por anuncios sobre potenciales énfasis o cambios

en materia educativa, producto de entrevistas periodísticas a las nuevas autoridades. En primer lugar, destacaron las menciones relativas a probables cambios en materia curricular, que se alinearían con cuestionamientos sobre el carácter del conocimiento escolar. En ese mismo contexto, se comentó la dación de una posible norma que obligaría al aprendizaje de un idioma originario en ámbitos urbanos, y también en los centros educativos particulares. En segundo lugar, se anunciaron modificaciones de políticas en la formación docente, que implicarían el retorno a la obligatoriedad de un período de trabajo en provincias, previamente a la obtención del título profesional respectivo, así como también en cuanto a la titularización de los maestros interinos. Estos anuncios tuvieron también como marco la visita que le hizo al Ministro el Consejo Nacional de Educación y el acuerdo conjunto de convocar al II Congreso Nacional de Educación para junio 2006, contexto en el cual se revisaría la Ley 1565 y se formularía una nueva política educativa a someterse a consideración de la Asamblea Constituyente. El Ministro Patzi anunció que la nueva educación descolonizadora entraría en vigencia sólo a partir del 2007.

Pero, tal vez, lo que más atención atrajo de la opinión pública nacional fueron, por una parte, el inicio de un masivo plan de alfabetización, y, de otro, las controversias entre gobierno y magisterio en lo tocante al aumento demandado por los dos gremios docentes. Ambas cuestiones concitaron reiteradamente la atención de los medios de comunicación masiva a lo largo del mes de febrero de 2006. Ya a fines de enero los maestros urbanos habían descalificado al ministro Patzi por ser sociólogo y académico y no maestro-normalista.

El plan nacional de alfabetización, que busca erradicar el analfabetismo en un plazo de tres años, cuenta con el apoyo de los gobiernos de Cuba y de Venezuela. Aun cuando la prensa no recoja abiertamente el asunto, sin duda alguna, el plan nacional de alfabetización tendrá que tomar decisiones respecto al bilingüismo y a la interculturalidad, dado que la mayor parte de la población analfabeta del país es también indígena. Por ello surgen múltiples interrogantes respecto a las estrategias y metodologías cubanas –que, según afirman sus impulsores, probaron ser exitosas en Cuba y Venezuela– en un contexto predominantemente indígena y, por ende, históricamente ágrafo y en el cual un idioma originario es la lengua de uso predominante. ¿Bastará por eso con que se traduzcan los textos originalmente producidos en Cuba a las lenguas originarias y que se hagan adecuaciones culturales a los materiales y metodologías existentes? Será igualmente necesario definir por cuánto tiempo la alfabetización será monolingüe en el idioma originario y a

partir de cuándo se tornará en bilingüe, de manera que la población a atender sea tanto bilingüe como bi-letrada. Por lo demás y si lo que interesa es llevar a todas las comunidades y barrios del país hacia un proceso de literalización social, entonces será necesario plantearse estrategias educativas complementarias que conlleven a superar rápidamente la etapa inicial de apropiación de la lengua escrita, para hacer de este código un nuevo y complementario instrumento de comunicación que permita a las comunidades atendidas encontrar nexos y puentes, así como a la vez formas de complementación, entre la oralidad ancestral y la nueva escritura. De esta manera, aún siendo la escritura vehiculada por los idiomas de uso predominante de las poblaciones a atender, ésta no se desarrollaría en desmedro de la oralidad ancestral, forma privilegiada de comunicación y educación entre los pueblos indígenas y originarios. Como se puede entender, una educación descolonizadora como aquella a la que aspira el nuevo régimen no podría de modo alguno hacer abstracción de los patrones históricos que rigen la comunicación indígena y en las comunidades y barrios en los que los indígenas habitan.

Las discusiones magisterio-ministerio relacionadas con el aumento salarial anhelado por los maestros y maestras, llegaron a su fin cuando el propio Presidente de la República anunció un aumento para el año 2006 del 7%, el mayor incremento real de las últimas décadas, pues el promedio histórico de los últimos diez años fue de entre sólo 3,5% a 4,0%. Este aumento fue aceptado sólo por la CONMERB mas no así por la CSUTCB, quien aprovechó la ocasión para condicionar el desarrollo normal de clases a la derogatoria, en un plazo perentorio, de la Ley 2565. En su discurso a la nación, al cabo de su primer mes de gobierno, el presidente Morales instó a los maestros a aceptar el aumento y a contribuir con propuestas concretas para reemplazar la política educativa aún vigente. Al hacerlo, apeló a que el magisterio lo ayude a construir una educación revolucionaria, la misma que por implicancia debía ser también descolonizadora, como lo postula el ministro y hoy plantean distintos líderes sociales.

La educación boliviana parece encaminarse hacia una senda de profundización y radicalización de las políticas educativas vigentes, camino en el cual, sea hoy políticamente adecuado aceptarlo o no, la Reforma Educativa de la última década constituyó un hito importante. Al plantearse estos nuevos derroteros, la educación boliviana retoma ideas seminales que surgieran a raíz del Manifiesto de Tiwanaku de 1973 y que fueran posteriormente recogidas por la COB, cuando plantea que:

Frente a la Educación Colonizadora, de negación de la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidad y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas [...]. (COB 1989: 68)

De esta forma, “la Educación Intercultural Bilingüe como concepción educativa descolonizadora, orientada a superar los resabios colonialistas subsistentes, a través del rescate y fortalecimiento de la lengua y los valores culturales propios” (Quiroga 1989: 81-82), deberá contribuir, como de hecho ha venido ocurriendo desde hace al menos 15 o 20 años, a la refundación del país y a la construcción del Estado plurinacional que la sociedad boliviana anhela. Por eso, la EIB requiere ser reinventada y diversificada para dar cuenta de la nueva realidad en la cual ahora le toca desarrollarse. Eso no ha de ser óbice alguno pues en el curso de su historia este alternativo enfoque ha debido atravesar distintas situaciones políticas. Afortunadamente, la EIB nació del seno de las organizaciones populares y del movimiento indígena, en un momento en el cual la democracia boliviana comenzaba también a repensarse.

Hoy en un contexto de recomposición democrática, la EIB no puede sino seguir siendo parte integral del proceso de refundación plurinacional del Estado boliviano, en tanto se trata de una de las primeras medidas destinadas a interculturalizar su sector público, buscando transformar una de las instituciones privilegiadas de la construcción de la hegemonía. Como lo hemos destacado en este libro, de rescuicio en rescuicio, las organizaciones sociales e indígenas lograron abrir fisuras cada vez más grandes hasta llegar a los boquerones por los que hoy se construye una nueva hegemonía en el país. Dado que la EIB se fue construyendo de abajo hacia arriba, hoy desde el sector privilegiado que ocupan los indígenas en el mando del país, no cabe sino perfeccionar políticas y estrategias de actuación que lleven a restituir un adecuado balance entre pedagogía y política. En ese camino, habrá que reforzar también la ligazón entre EIB y participación popular, haciendo a los CEPO y a sus organizaciones matrices cada vez más participes de la construcción de esa nueva educación que deberá ahora también extenderse a las ciudades a través de una modalidad de doble vía. Al hacerlo su potencial descolonizador será cada vez mayor.

Felizmente el pueblo es sabio. Esa sabiduría del pueblo boliviano hay que reconocerla, hay que respetarla y hay que aplicarla. No se trata de importar políticas [...] o recetas desde arriba o desde afuera y la comunidad interna-

cional tiene que entender eso [...]. Las organizaciones sociales, los consejos de Amautas en el Altiplano paceño que admiro muchísimo, esos sindicatos del campo y de la ciudad son el reservorio de conocimientos científicos de la vida para defender la vida, para salvar la humanidad.

Presidente Evo Morales, Discurso de Investidura en el Parlamento Nacional. En Dirección de Comunicaciones. 2006. Discursos Presidenciales, La Paz: Ministerio de la Presidencia. P. 10.

Cochabamba 28 de febrero de 2006

Referencias

- AGUILAR, Luis Fernando (ed.)
1996 "Estudio introductorio". En su *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México, D.F.: Miguel Angel Porrúa - Editores. Segunda edición. 77-104.
- ALARCÓN, Florencio
2003 Entrevista. *La EIB en Bolivia*. Suplemento del Diario La Razón. La Paz.
- ALBÓ, Xavier
2002a. *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- 2002b *Informe de evaluación PAEBI*. Manuscrito.
- 2001a *Educación intercultural para todos. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz, Bolivia: Reforma Educativa, UNICEF y CIPCA.
- 2001b "Flexibilidad para la normalización en lenguas originarias". *Lexis XXV*. Nos. 1 y 2. 243-269. (Lima)
- 1999a *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. Cuadernos de Investigación No. 52. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- 1999b «Diversidad étnica, cultural y lingüística». En Fernando Campero (direc.). *Bolivia en el siglo XX. La formación boliviana contemporánea*. La Paz: Harvard Club de Bolivia. 451-482.
- 1995a *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. Volúmenes 1 y 2. Cuadernos de Investigación 44. La Paz: UNICEF y CIPCA.
- 1995b "Educar para una Bolivia plurilingüe". *Cuarto Intermedio*. 35. 3-37. (Cochabamba)
- 1991 "El retorno del indio". *Revista Andina*. Año 9, No. 18. 299-345. (Cuzco)

- 1987 "Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua: una reciente experiencia boliviana". *Allpanchis* XIX (29-30). 431-467. (Cuzco)
- 1979 *Las lenguas oprimidas de los Andes*. La Paz: CIPCA.
- ALBÓ, Xavier y Amalia Anaya
2003 *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF y CIPCA.
- ALBÓ, Xavier y Lucía D'Emilio
1990 "Lenguas autóctonas y educación en Bolivia". *Perspectivas* 75, XX(3). 359-368. (París)
- AMADIO, Massimo y Luis Enrique López
1993 *Educación bilingüe intercultural en América Latina: Guía bibliográfica*. Segunda edición revisada y aumentada. La Paz: CIPCA-UNICEF.
- AMADIO, Massimo y Madeleine Zúñiga
1989 *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Experiencias y propuestas*. La Paz: MEC/UNICEF.
- ANAYA, Amalia
2005 "Entrevista". *La EIB en Bolivia*. Suplemento del Diario La Razón. Año 3. No. 7. (La Paz)
1995. *La reforma educativa boliviana: una mirada desde adentro*. Mimeo. La Paz. Maestría de Gestión Pública. Programa de Recursos Humanos para el Desarrollo. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- ANAYA, Amalia y Luis Enrique López
1993 "Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social: claves para una reforma educativa". *Revista Unitas*, No. 11. 40-50. (La Paz)
- APCOB (Apoyo para el Campesino Indígena del Oriente Boliviano)
1994 *Población indígena de las tierras bajas de Bolivia*. Santa Cruz de la Sierra.
- ARCHONDO, Rafael
1989 "La camisa grande de la Reforma Educativa: un proyecto al que le urgen los puentes". Entrevista con Amalia Anaya, Gustavo Gotrret, Luis Enrique López y Mario Yapu. *Tinkazos* 4.

- ARAMAYO, Silvio
1998 Intervención. *I Congreso Educativo Guaraní*. Camiri: APG y CIPCA.
- ARISPE, Valentín
2003 *Mbaravikiyekua INSPOCpegua. Como irradia el trabajo del INSPOC. Una mirada evaluativa desde la participación de organizaciones indígenas y la práctica pedagógica*. Tesis de Maestría en EIB. Universidad Nacional Mayor de San Simón. Cochabamba.
- ARISPE, Valentín; María Eugenia Choque, Luz Jiménez, Hernán Lauracio, Vicente Limachi, Guido Machaca, Marcia Mandepora y Felipe Román
2004 *Percepciones de la EIB. Cochabamba: Tantanakuy y PROEIB Andes*.
- ARNOLD, Denise, Juan de Dios Yapita, Luisa Alvarado, Ulpiano Ricardo López y Nelson Pimentel
2000 *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA e ILCA.
- ARRATIA, Marina
2001 *Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocentricas y tiempos de escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua en Bolivia*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- ASAMBLEA del Pueblo Guaraní (APG)
1992 *Tamaraeme*. La Paz: Artes Gráficas Latina.
- ASAMBLEA del Pueblo Guaraní (APG) y Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) Regional Cordillera
1998 *I Congreso Pedagógico Guaraní. 6 al 8 de Noviembre de 1998*. Camiri, Santa Cruz: APG-CIPCA.
- AYMARA Yatichawi Ulaqa (Consejo Educativo Aymara-CEA)
2003 *Conquistas sociales del pueblo aymara en la educación boliviana*. La Paz: CEA.
- 2001 *Reglamento de organización y atribuciones de la junta escolar del pueblo aymara*. La Paz: CEA.
- AYLLÓN, Walter
1996 "Presentación". *Yuyayninchik*. Revista del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Año 3, No. 3. 3-4. (La Paz).

AYLLU SARTAÑANI

1993 *Pachamamax tipusíwa (La Pachamama se enoja)*. I: Qhurqi. Serie Cuál Desarrollo... La Paz: Ediciones Ayuwiri.

BARRERA, Susana

1997 *Rendimientos Escolares de 3° y 6° de Educación Primaria en Lenguaje y Matemática y Factores Asociados*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Reforma Educativa, SIMECAL.

BERRÍOS, Marlene

1995 *¿Quién le teme a la Reforma Educativa?* La Paz: CEDOIN.

BABHA, Homi

1994 *The location of culture*. Nueva York: Routledge.

BIDAmérica

1999 *Pueblos indígenas*. Washington, D.C.: BID.

BIERMAYR-JENZANO, Patricia

2001 *Intercultural Education for Quechua Women. A Participatory Study on Gender relations, Cultural Preservation and Identity Formation in Rural Bolivia*. Tesis doctoral. Cornell University. Estados Unidos.

BOLAÑOS, Graciela; Abelardo Ramos, Joanne Rappaport y Carlos Miñana

2004 *¿Qué pasaría si la escuela....? Treinta años de construcción educativa*. Popayan, Colombia: Consejo Regional Indígena del Cauca.

BOLIVIA. ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa).

1993a *Dinamización Curricular. Lineamientos para una política curricular*. Cuadernos de la Reforma. La Paz: Ministerio de Planeamiento y Coordinación.

1993b "Plan de expansión de la educación intercultural bilingüe. Documento de trabajo". Programa de Reforma Educativa. Mimeo. La Paz: ETARE.

1993c *Reforma educativa: Propuesta*. Cuadernos de la Reforma. La Paz: Ministerio de Planeamiento y Coordinación.

1993d *Seminario Taller. La educación intercultural y bilingüe*. Memoria. La Paz: Ministerio de Planeamiento y Coordinación.

BOLIVIA. Gobierno Nacional de la República de Bolivia

2001a *Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza*. La Paz: Ministerio de Hacienda.

- 2001b *Anexos. Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza*. La Paz: Ministerio de Hacienda.
- 2001c *Diálogo Nacional 2000*. La Paz: Ministerio de Hacienda.
- BOLIVIA. Instituto Nacional de Estadística / Unidad de Análisis de Políticas Económicas
- 2002 *Bolivia. Mapa de pobreza 2001*. La Paz: INE.
- BOLIVIA. Ministerio de Asuntos Campesinos, Pueblos Indígenas y Originarios
- 2001 *Pueblos indígenas y originarios de Bolivia. Diagnóstico nacional*. La Paz: MACPIO.
- BOLIVIA. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación (MDSP). Unidad de Políticas de Población, Investigación y Análisis
- 2000 *Aspectos de la población en Bolivia*. La Paz: MDSP.
- BOLIVIA. Ministerio de Educación. Dirección de Análisis
- 2004a *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: MINEDU.
- 2004b *La Educación en Bolivia. La experiencia de la asesoría pedagógica*. La Paz. MINEDU.
- 2003a. *Información estadística e indicadores escolares 1996 – 2002*. La Paz: MINEDU. CD Rom.
- BOLIVIA. Ministerio de Educación
- 2005a. *Estrategia de la Educación Boliviana 2005-2015*. Documento de trabajo. La Paz.
- 2005b *Estrategia de transformación de la educación secundaria*. Versión preliminar.
- 2004 *Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015*. Documento de trabajo. La Paz.
- 2003a *Estrategia de la Educación Boliviana 2003-2010*. Documento de Trabajo. La Paz.
- 2003b *Jeroata. Hablando de educación. La educación bilingüe*. No. 11. La Paz: VEA.
- 2003c. *Jeroata. Hablando de educación. Los temas transversales*. No. 12. La Paz: VEA.
- 2003d *Proyecto de educación intercultural Bilingüe en pueblos indígenas de tierras altas y tierras bajas. 2004-2008*. (Mimeo).

- 2002a *Proyecto de fortalecimiento de la calidad y equidad de la educación (PFCEE) 1999-2002*. La Paz: MECyD. (Informe final de gestión).
- 2002b *Estrategia indígena*. La Paz: MECyD. (Documento de trabajo).
- 2002c *Proyecto de fortalecimiento de la calidad y equidad de la educación (PFCEE)* La Paz: MECyD. (Documento de trabajo).
- 2002d *Cómo está la educación en Bolivia? Indicadores, cifras y resultados*. La Paz, Bolivia: MINEDU.
- 2001 *La Reforma avanza. Informes SISMECAL 1996-2000*. La Paz, Bolivia: MINEDU.
- BOLIVIA. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB)
- 2005 "Enseñanza de las lenguas originarias en centros educativos urbanos". Ponencia presentada por Felicidad Sacari e Inocencio Flores al "Seminario sobre lenguas andinas y su enseñanza en contextos educativos urbanos", Cochabamba, 26 a 28 de noviembre.
- BOLIVIA. Ministerio de Educación. Dirección de Comunicación Social
- 2004 *Boletín Educ@bolivia*. Números 1-6. La Paz.
- BOLIVIA. Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
- 1987 *Libro rosado: reforma de la educación*. La Paz: Editorial Educativa.
- 1984 *Libro blanco: reforma de la educación*. La Paz: Editorial Educativa.
- BOLIVIA. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD)
- 1999 *Resolución Administrativa No. ADM/038/99*. Del 20 de diciembre de 1999. La Paz.
- 1997 *Arasape*. La Paz: MECyD-UNICEF.
- BOLIVIA. Secretaría Nacional de Educación
- 1994 «Ley de Reforma Educativa». *La hora de la Reforma Educativa*. Fascículo VI. La Paz: SNE.
- BOLIVIA y Banco Mundial
- 2004 *Bolivia. Identificación de la nueva operación de apoyo al sector educativo en el marco de una estrategia sectorial. Misión de identificación*. Ayuda memoria suscrita el 4.11.2004 por la Ministra de Educación, el Viceministro de Inversión Pública y Financiamiento Externo y el Especialista en Educación del Banco Mundial.

- BONFIL Batalla, Guillermo
 1987 "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". *Papeles de la Casa Chata* 2(3). 23-43. (México, D.F.)
- BRIENEN, Marten
 2005 "Por qué Warisata no es lo que parece: la escuela ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena". En Nicholas Robin (ed.) *Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad*. Estudios Bolivianos. Volumen II. La Paz: Plural editores.
- BRIGGS, Lucy
 1983 "Bilingual education in Bolivia". En Andrew Miracle (ed.). *Bilingualism. Social Issues and Policy Implications*. Southern Anthropological Society Proceedings, No. 16. Athens, Georgia: The University of Georgia Press. 84-95.
- 1979 "Missionary, Patron and Radio Aymara". En Martha Hardman de Bautista (ed.) *The Aymara Language in its Social and Cultural Context*. Gainesville, Florida: University of Florida.
- BURGA, Elena
 2005 *Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*. Lima: DINEBI, Ministerio de Educación.
- BURNS, Donald
 1968 "Niños de la sierra peruana estudian en quechua para saber español". *América Indígena*. Vol. XXVIII. 105-179. (México, D.F.)
- CAEM (Centro de Apoyo Educativo Machaca)
 1996 *Proyecto CAEM 1996-1998*. Jesús de Machaca. Mimeo.
- CAEM y Comisión Episcopal de Educación (CEE)
 1998 *Centro de Apoyo Educativo Machaca*. No. 1. La Paz: CEE y FIS.
- CALDERÓN, Raúl
 1994 "La 'deuda social' de los liberales de principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900-1918". *Data. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos*. No 5. 53-84. (La Paz)
- 2000 (comp.) *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Balance y perspectiva*. La Paz: CEBIAE.

CALLA, Ricardo

- 1999 "Educación intercultural bilingüe y flexibilización laboral: temas de la Reforma Educativa en Bolivia". *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*. 28/3. 561-570. (Lima)

CAMACHO, Alfonso

- 1993 "Intervención en el panel sobre lecciones aprendidas de las experiencias de otros países". En ETARE 1993d. *Seminario Taller. La educación intercultural y bilingüe. Memoria*. La Paz: Ministerio de Planeamiento y Coordinación. 31-33.

CÁRDENAS, Víctor Hugo

- 2004 "Entrevista". *La EIB en Bolivia*. Suplemento del Diario La Razón. Año 3. No. 7. (La Paz).
- 1994 "Apuntes sobre la Reforma Educativa". En ILDIS. *Reflexiones sobre la Ley de Reforma Educativa. Foro Económico 35*. La Paz: ILDIS-Bolivia. 9-22.
- 1992 "La multiculturalidad en la escuela boliviana actual". En su *Los aymaras. Nuestros pueblos en la escuela*. Cuaderno de Trabajo No. 2. La Paz: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 9-22.
- 1991 "Hacia una educación intercultural". En ILDIS-Bolivia/Editorial Nueva Sociedad. *Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro*. Caracas: Nueva Sociedad. 47-50.
- 1988 "La lucha de un pueblo". En Xavier Albó (comp.) *Raíces de América: El mundo aymara*. Madrid: Alianza América / UNESCO: 495-532.

CARRARINI, Giovanna

- 2005 *Informe de trabajo de campo sobre la alfabetización de jóvenes y adultos en Bolivia*. Mimeo.

CARVAJAL, Juan

- 2005 Enseñanza y aprendizaje de la lengua aimara como L2 en unidades educativas de las ciudades de La Paz, El Alto y Oruro. Ponencia presentada al "Seminario sobre lenguas andinas y su enseñanza en contextos educativos urbanos", Cochabamba, 26 a 28 de noviembre.

CASTILLO, Martín

- 2005 *El tejido andino en la educación quechua. Aprendiendo con el corazón*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes y Plural Editores.

- CASTRO, María Virginia
2005 *La EIB en el marco de los Proyectos Educativos Indígenas del Departamento de La Paz. Informe de investigación presentado en cumplimiento parcial para la obtención del Diploma en Cultura, lengua y educación en los Andes y en la Amazonía.* PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón.
- CASTRO, María Dolores
1997 *La viva voz de las tribus. El trabajo del ILV en Bolivia, 1954-1980.* La Paz. Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios.
- CUARTO INTERMEDIO. No. 35. Todo lo que usted quería saber sobre la Bolivia plurilingüe, la educación bilingüe, las reformas a la Constitución. (Cochabamba).
- CEBIAE (Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa)
2000 *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Balance y perspectivas.* La Paz: Ayuda en Acción y CEBIAE.
- CEE (Comisión Episcopal de Educación)
1996 *Yuyaninchik. Revista del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.* Año 3, No. 3. Número monográfico sobre interculturalidad con artículos de Xavier Albó, Luis Enrique López, Alfredo Quiroz y una entrevista a Gustavo Gottret de José Luis Saavedra y Karen Saavedra.
- CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua)
2003 *Participación del Consejo Educativo de la Nación Quechua en los procesos educativos: de 1998 a 2002. Yachay kallpachaqkunap phichqa wata llank'aynin.* Sucre: Talleres Gráficos Tupak Katari.
- 2002 *Procesos de participación comunitaria de la nación quechua en acciones educativas. Tukuyninchik kawsayninchikmanjina sumayachayta mask'aspa.* Sucre: Talleres Gráficos Tupak Katari.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina)
1990 *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa.* Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPO (Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia).
2004 *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.* La Paz: GIG.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

1998 "Normalización y uso idiomáticos". En Luis Enrique López e Ingrid Jung (comps.) *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: PROEIB Andes, DSE, Morata Editores. 248-252.

1991 "Préstamos, elaboración léxica y defensa idiomática". *Allpanchis* 35-36- Vol. II. 361-392 (Cuzco).

1988 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". En Luis Enrique López (ed.) *Pesquisas en Lingüística Andina*. Lima-Puno: CONCYTEC, UNA-P, GTZ. 121-152.

CLAURE, Karen

1989 *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz, Bolivia: HISBOL.

COB (Central Obrera Boliviana)

1989 *Proyecto Educativo Popular*. La Paz, Bolivia: OFAVIM.

COMISIÓN Episcopal de Educación (CEE)

1988 *Educación y transformación social*. La Paz: CEE.

COMISIÓN Internacional sobre la Educación para el Siglo XX

1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones-UNESCO. (Informe Delors)

COMISIÓN Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO

1997 *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: Fundación Santa María-UNESCO. (Informe Pérez de Cuellar)

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA

2004 *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. La Paz: CEA.

CONDE, Ramón

1994 "Lucha por la educación indígena, 1900-1945". En. Reformas educativas en la historia republicana boliviana. *Data. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos* N° 5. 85-95. (La Paz)

CONDORI, Froilán

2002 "El currículo diversificado a partir de la cosmovisión territorial en educación primaria". En *Memorias del III Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos. Los pueblos indígenas y la propuesta curricular de la EIB*. Sucre-La Paz: CENAQ y CEA. 175-184.

- 2003 "La EIB: una reivindicación indígena". *La EIB en Bolivia*. Suplemento bimensual. Año 1. No. 2: 3. (La Paz).
- 2005 "Los CEPOs en la formación docente en Bolivia". Exposición ante el Seminario Formación Docente, Interculturalidad y Bilingüismo. Formosa, Argentina, 16 y 17 de marzo.
- CONGRESO de la Educación
- 1992 "Congreso Nacional de la Educación. Resumen de conclusiones." La Paz, Bolivia: *Diario Presencia*.
- CONMERB (Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia)
- 1984 *Plan Global de Reestructuración del Sistema Educativo Rural. De una educación opresora hacia una educación liberadora*. La Paz: CONMERB.
- CONSEJO Educativo Aymara
- 2001 *Juntas escolares. Participando en la escuela*. La Paz: CEA.
- CONSEJO Nacional de Educación (CONED)
- 2005a *Educación intercultural bilingüe. Interculturalidad y bilingüismo. Sistematización de los talleres nacionales y congresos departamentales*. Mimeo. La Paz, Bolivia: CONED.
- 2005b *Evaluación del Programa de Reforma Educativa*. Mimeo. La Paz: CONED.
- CONTRERAS, Alex
- 1991 *Etapa de una larga marcha*. La Paz: Asociación Aquí Avance. Educación Radiofónica de Bolivia Editores. Texto reproducido por la Reforma Educativa en su programa de bibliotecas escolares.
- CONTRERAS, Manuel
- 2002 "A comparative perspective of education reform in Bolivia: 1950-2000". En M. Grindle y P. Domingo. *Proclaiming Revolution. Bolivia in Comparative Perspective*. Cambridge, USA: David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University y Institute of Latin American Students, University of London.
- 1994 "Reformas y desafíos de la educación". En Fernando Campero (direc.). *Bolivia en el siglo XX. La formación boliviana contemporánea*. La Paz: Harvard Club de Bolivia. 483-507.
- CONTRERAS, Manuel y María Luisa Talavera
- 2003 *The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in*

Large Scale Education Reforms. Washinton, D.C.: The World Bank. Versión castellana de 2004, *Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz: PIEB-ASDI.

CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia)

1991 *Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi 15*. La Paz, Bolivia: Centro Cultural Jayma.

1988 *III Congreso de la CSUTCB. Un congreso inconcluso*. La Paz: CEDOIN.

CUMMINS, Jim

1981 The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (1st edition). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, 3-49.

1979 Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, Vol. 49. 222-251.

CHOQUE, Celestino

2005 *El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Un testimonio de parte*. La Paz: PROEIB Andes, PINSEIB y Plural editores.

1996 *Aplicación de la EIB quechua de Bolivia: Quinquenio 1990 – 1994*. Tesina de Segunda Especialización Profesional en EIB. Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación. Universidad Nacional del Altiplano.

1995 “Comentario al artículo de Xavier Albó”. *Cuarto Intermedio*. 35. 38-41. (Cochabamba)

CHOQUE, Roberto

1994 “La problemática de la educación indígena”. *Data. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos*. No 5. 9-34. (La Paz)

CHOQUE, Roberto y otros

1992 *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*. La Paz: Ayuwiri.

- D'EMILIO, Lucía
 1991 "Bolivia: la conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní chiriguano". En ILDIS-Bolivia/Editorial Nueva Sociedad. *Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro*. Caracas: Nueva Sociedad. 37-46.
- 2001 *Voices and Processes Toward Pluralism: Indigenous Education in Bolivia*. New Education Division Documents No. 9. Estocolmo: SIDA. Publicado en 2003, en castellano bajo el título de *Voces y procesos desde la pluralidad. La educación indígena en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- DÁVILA, Amílcar
 1993 *Ka'i' b'anob'al, jun tijob'al. Experiencia de la franja de lengua y cultura maya*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar (URL). Instituto de Lingüística.
- DANDLER, Jorge y José Torrico
 1984 "El Congreso Nacional Indígena de 1945 y la rebelión campesina de Ayopaya (1947)". En Fernando Calderón y Jorge Dandler (comps.) *Bolivia: La fuerza histórica del campesinado*. Cochabamba: CERES. 135-200.
- DORADO, Claudia
 2002 "Hitos y avances de la Reforma Educativa en primaria". *El Maestro. Revista de la Dirección General de Servicios Técnico Pedagógicos*. 8-10.
- DUTCHER, Nadine
 2001 *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- 1996 *The Use of First and Second Languages in Education*. Pacific Islands Discussion Paper, 1, East Asia and Pacific Region. Washington, D.C.: The World Bank.
- ELDER, Charles y Roger Cobb
 1996 "Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos". En Aguilar Villanueva, L.F. (ed.) *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa: 77-104.
- ESCOBAR, Alberto; José Matos Mar y Giorgio Alberti
 1975 *Perú ¿país bilingüe?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ESPINOZA, Plácida
 2003 *Proceso histórico de la educación boliviana. Interculturalidad*.

Identidad cultural. Cartilla de capacitación No. 4. La Paz: Aymara Yatichawi Ulaqa (Consejo Educativo Aymara).

FAIRCLOUGH, Norman (ed.)

1992 *Critical Language Awareness.* Londres y Nueva York: Longman.

FAUCHOIS, Anne

1998 *El quichua serrano frente a la comunicación moderna.* Quito: Abya Yala y Proyecto EBI.

FILGUEIRA, Fernando

2002a "Logros y desafíos de la Reforma Educativa en primaria". Presentación en el Seminario de Evaluación de la Reforma Educativa. Cochabamba 1 a 3 de mayo.

2002b *Evaluación de la Reforma Educativa en Bolivia desde parámetros de equidad, calidad y eficiencia interna: Retención, promoción, flujo y logros educativos en el subsistema primario.* Informe de consultoría. Manuscrito. La Paz.

FRANCIS, Norbert y Hamel, Rainer Enrique

1992 La redacción en dos lenguas. Escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22. 11-36.

FRANCIS, Norbert y Joan Reyhner

2002 *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education. A Bilingual Approach.* [Lengua y alfabetización para la educación indígena] Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

FREIRE, Paulo

1973 *Education for Critical Consciousness.* New York: Seabury.

1997 *Política y educación.* 2da. edición. México: Siglo XXI.

FUNDACIÓN ASUR

s/f. *Renacimiento de un arte indígena. Los textiles de Jalq'a y Tarabuco del centro sur de Bolivia.* Sucre: PROINSA.

GARCÉS, Fernando

En prensa "Situación de la educación bilingüe en Ecuador". Aparecerá en L.E. López (ed.) *La EIB en América Latina bajo examen.* La Paz: Plural Editores.

2005 *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman.* Plural editores y CENDA.

- GARCÉS, Fernando y Soledad Guzmán
 2001 *Sistematización de la experiencias educativa de CENDA en comunidades campesinas quechuas*. Cochabamba: CENDA. Mimeo.
- 2003 *'Educacionqa kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan'*. Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua. Sucre: CENAQ.
- GARVIN, Paul y Madeleine Mathiot
 1968 "The urbanization of the Guaraní language". En Joshua Fishman 1968. *Readings in the Sociology of Language* pp.365-374.
- GLAVE, Luis Miguel
 1990 "Grito de pueblos silenciados. Intermediarios lingüísticos y culturales entre dos mundos: historias y mentalidades". *Allpanchis*. 35/36 (2). 435-513 (Cuzco).
- GHAHRAMANI, Manya
 1996 *El PEIB y sus aportes para la Reforma Educativa*. Mimeo. La Paz: UNICEF.
- GIROUX, Henry
 1993 "La educación de los maestros y la enseñanza democrática". En su *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, D.F.: Siglo XXI Editores. 261-305.
- GLEICH, Utta von
 2004 "New Quechua Literacies in Bolivia". *International Journal of the Sociology of Language* 167. 111-146.
- GÓMEZ, Donato
 1994 "Validación de materiales de educación bilingüe". En José Mendoza (ed.) *La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la Reforma Educativa*. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés, Carrera de Lingüística e Idiomas. 207-214.
- GOYTIA, Lilian, Elda de Cárdenas, Juan Carvajal y otros
 1989 Mimeo. *Proyecto de Evaluación del Texto Rural Bilingüe Jitwasan Thakisa. Informe Final*. La Paz: CEE.
- GOTTRET, Gustavo Teresa del Granado, Waldo Solís y otros
 1995 *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe: Evaluación longitudinal*. Mimeo. La Paz: Servicio de Investigación Pedagógica.

GREBE, Ronald

- 2003 "El uso de las lenguas originaria en los medios de comunicación en Bolivia". En Goethe Institut. *Democratizar la palabra. Las lenguas indígenas en los medios de comunicación de Bolivia*. La Paz: Universität Hamburg, Goethe Institut, Universidad Católica Boliviana. 13-19.

GRINEVALD, Colette

- 1998 "Language Endangerment in South America: A Programmatic Approach". In L. Grenoble & L. Whaley (eds.) *Endangered Languages*. Cambridge University Press. 124-160

GRINEVALD, Colette y Carmen López

1999. "Lenguas amazónicas de Bolivia". Ponencia presentada ante el Seminario Internacional de Linguapax sobre El Estado de las Lenguas del Mundo: el Caso de las Lenguas Amerindias. Cochabamba 3 al 6 de Marzo. PROEIB Andes.

GUSTAFSON, Bret

- 2002 *Native Languages and Hybrid States. A Political Ethnography of Guarani Engagement with Bilingual Education Reform in Bolivia, 1988-99*. Tesis de doctorado. Universidad de Harvard.

GUTIÉRREZ, Walter

- 2005 "Los CEPOS y la EIB en Bolivia". Exposición ante el Seminario Formación Docente, Interculturalidad y Bilingüismo. Formosa, Argentina, 16 y 17 de marzo.

- 2003a "La EIB: Un instrumento de liberación". *La EIB en Bolivia*, Año 1. No. 1. Noviembre 2003. 3. (La Paz).

- 2003b *Fundamentos históricos. Ideológicos del pueblo aymara. Cartilla de capacitación No. 1*. La Paz: Aymara Yatichawi Ulaqa (Consejo Educativo Aymara).

GUZMÁN, Verónica

- 2005 "Formación de bachilleres pedagógicos. Una experiencia de formación pedagógica en contextos indígenas". Exposición ante el Seminario Formación Docente, Interculturalidad y Bilingüismo. Formosa, Argentina, 16 y 17 de marzo.

GUTMANN, Margit

- 1993 Visión andina del mundo y conceptos religiosos en cuentos orales quechuas del Perú. En Enrique Urbano (ed.)

- Mito y simbolismo en los Andes: la figura y la palabra*. Cuzco: Centro Bartome de las Casas. 239-258.
- HAMILTON, Roger
2001 "Peregrinaje a Warisata. Un santuario de la educación indígena". *BID América Informe Especial*. Pueblos Indígenas. Washington: BID. 7.
- HANEMANN, Ulrike, Uta von Gleich, Ligia Rodríguez, Valentín Arispe, Mauricio Casanovas, María del Carmen Choque, Luz Jiménez, Guido Machaca, Clemente Siñani
2005 *Nuevos y más maestros para Bolivia*. La Paz: Instituto de Educación de la UNESCO en Hamburgo y GTZ.
- HARRIS, Stephen
1990 *Two-way Aboriginal Schooling. Education and Cultural Survival*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- HERRERA, Enrique
2005 "La nueva legislación agraria boliviana y la construcción de lo tacana en el norte amazónico". En Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.) *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes y CENDA. 17-52.
- HORNBERGER, Nancy
2003 "Continua of biliteracy". En Nancy Hornberger (ed.) *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters. 3-34.
- HORNBERGER, Nancy y Luis Enrique López
1997 "Policy, Possibility and Paradox: Indigenous Multilingualism and Education in Peru and Bolivia". En Jasone Cenoz y Fred Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education*. Londres: Multilingual Matters. 206-242.
- HOWARD, Rosaleen, Françoise Barbira-Freedman y Henry Stobart
2002 "Introduction". En: Henry Stobart y Rosaleen Howard (eds.) *Knowledge and Learning in the Andes*. [Conocimiento y aprendizaje en los Andes] *Ethnographic Perspectives. Liverpool Latin American Studies. New Series 3*. Liverpool: Liverpool University Press. 1-13.
- HOWARD-Malverde, Rosaleen y Andrew Canessa
1995 "The School in the Quechua and Aymara Communities of

- Highland Bolivia". *International Journal of Educational Development* 15/3. 231-243.
- HP Consult / Secretaría Nacional de Educación
1997 *Componente Participación indígena para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el Oriente, Chaco y Amazonía*. Mimeo.
- HUANCA, Ramiro
2005 "La gestión intercultural del conocimiento. La propuesta indígena hacia el Congreso Nacional de Educación". *El Juquete Rabioso*. La Paz, Febrero 5, 2005.
- HYLTENSTAM, Kenneth y Birgitta Quick
1996 *Fact finding mission to Bolivia in the area of bilingual primary education*. Estocolmo: SIDA/DESO and Centre for Research on Bilingualism, Universidad de Estocolmo.
- IDIAZABAL, Itziar
1998 "Modernidad, desarrollo e idiomas minorizados". En L.E. López e I. Jung (comps.). *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: PROEIB Andes, DSE, Morata Editores. 213-247.
- ILDIS (Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales)
1994 *Reflexiones sobre la Ley de Reforma Educativa*. *Foro Económico* 35. La Paz: ILDIS-Bolivia.
- ILDIS-Bolivia y Editorial Nueva Sociedad
1991 *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*. Caracas: Editorial Texto.
- INSTITUTO Lingüístico de Verano (ILV)
1975 *Forjando un mundo mejor*. Ministerio de Educación y Cultura. La Paz: Instituto Lingüístico de Verano, 1955-1975.
- INSTITUTO Nacional de Estadística, Unidad de Análisis de Políticas Económicas
2002 *Bolivia. Mapa de pobreza 2001*. La Paz: INE.
- IPIÑA, Enrique
1996 *Paradigma del futuro. Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz: Santillana. Aula XXI.
- JIMÉNEZ, Germán
2001 *Percepciones de los maestros acerca de la docencia en el norte de Potosí: una mirada etnográfica a lo que dicen y hacen los docentes*. Tesis de Maestría EIB. Universidad Mayor de San Simón.

- JIMÉNEZ, Luz
2003 *Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana*. Tesis de Maestría en EIB. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: PROEIB Andes.
- JIMÉNEZ, Wilson
2004 "Diferencias de acceso a la educación primaria según condición étnica en Bolivia". En: Donal Winkler y Santiago Cueto *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Washington, D.C.: PREAL.179-208.
- JIMÉNEZ, Yolanda
2005 *El rol del enfoque bilingüe intercultural en la Reforma Educativa en Yura, Bolivia*. Memoria presentada como conclusión del trabajo de campo al Laboratorio de Estudios Interculturales del Departamento de Antropología de la Universidad de Granada, España. Cochabamba, Bolivia. Mimeo.
- JUNG, Ingrid y Luis Enrique López
1987 «Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú». En: *Allpanchis* 29/30. 483-509. (Cuzco)
- KALT, Susan
2001 *The Interpretation of Morpho-syntactic Features in a Second Language: A Study of Clitics in Southern Quechua-Spanish*. Tesis doctoral. Universidad de Southern California.
- KELLEY, John y Herbert Klein
1981 *Revolution and the Rebirth of Inequality: A Theory Applied to the National Revolution in Bolivia*. Berkeley, California: University of California Press.
- KIMLICKA, Will
1995 *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- La EIB en Bolivia. Boletín bimensual del Diario La Razón*
2003-2005 Números 1 a 12. Octubre 2003 a Diciembre 2005.
- LAYME, Félix
2004 "Esbozo histórico de la lengua aimara". En Esteban Ticona (comp.). *Los Andes desde los Andes. Aymaranakanq, qhichwanakana yatxatapiwa, lup'iwa*. La Paz: Ediciones Yachaywasi. 39-80.

LEMA, Ana María

1998 *Pueblos indígenas de la Amazonía boliviana*. La Paz: PNUD.

2001 *De la huella al impacto. La participación popular en municipios indígenas (Urubichá, Gutiérrez, Villa Montes)*. La Paz: PIEB.

LIMACHI, Vicente

2001 *‘Hasta ahora seguimos sufriendo...’ Gestión educativa y castellano como segunda lengua. Estudio del Núcleo Suma Qhantati, Cutusuma*. Tesis de Maestría. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.

LONCÓN, Elisa; Cristhian Martínez y Sabina Breveglieri

1997 *Construyendo una educación intercultural bilingüe mapuche. Propuestas y desafíos. Estudio participativo para establecer las bases técnicas para el desarrollo de la EIB en el área mapuche*. Temuco, Chile: CONADI.

LÓPEZ, Luis Enrique.

En prensa a *“Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in Latin America”*. En Tove Skutnabb-Kangas, Ofelia García y María Torres-Guzmán (eds.) *Imagining Multilingual Schools*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

En prensa b *“Bilingüismo y formación docente”*. En Nicole Nucinkis, Ricardo Cuenca y Virginia Zavala (comps.) *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: GTZ, Inwent y Morata.

2005a *“Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina”*. En PROEIB Andes. Biblioteca virtual: www.proeibandes.org/sbibliografico/biveib.php.

2005b *“Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina”*. En PROEIB Andes. Biblioteca virtual: www.proeibandes.org/sbibliografico/biveib.php.

2004a *“¿Dónde estamos con la enseñanza de castellano como L2 en América Latina?”*. En Ingrid Jung y Luis Enrique López *Abriendo la escuela*. Madrid: Morata-DSE-PROEIB Andes.

2004b *“Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente”*. *Tablero. Revista del Convenio Andrés Bello*. No. 68. 42-53. (Bogotá). Aparece también en Elsa Vilchez, Silvia Valdivia y María Rosales (eds.). 2004. *Interculturalidad y bilin-*

- güismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Lima: CILA-UNMSM. 17-34.
- 2004c *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Ciudad de Panamá: UNICEF-TACRO.
- 2003 “Desarrollo y uso de la primera y la segunda lengua en la educación bilingüe: introducción para planificadores de la educación en contextos multiculturales y multilingües”. En Elizabeth Uscamayta y Vidal Carbajal (eds.) *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. No. 1. 119-142. (Cochabamba)
- 2001 “Literacy and Intercultural Bilingual Education in the Andes”. En David Olson y Nancy Torrance (eds.). *The Making of Literate Societies*. Oxford: Blackwell. 200-224.
- 2000a “Pedagogical issues in mother tongue and bilingual education”. En *Language of Instruction in Basic Education: Materials for a Distance Learning Course*. Washington, D.C.: World Bank Institute.
- 2000b “Interculturalidad y educación en América Latina”. En TAREA. *Educación primaria al final de la década. Políticas curriculares en el Perú y los Países Andinos*. 179-190.
- 2000c “Cognition, culture, language and learning. An introduction for educational planners in multicultural and multilingual contexts”. *Language of Instruction in Basic Education: Materials for a Distance Learning Course*. Washington, D.C.: Instituto del Banco Mundial.
- 2000d “Conditions for success in designing and monitoring program delivery in multilingual settings”. En *Language of Instruction in Basic Education: Materials for a Distance Learning Course*. Washington, D.C.: Instituto del Banco Mundial.
- 2000e “The development and use of first and second languages in bilingual education: an introduction for educational planners in multicultural and multilingual contexts”. En *Language of Instruction in Basic Education: Materials for a Distance Learning Course*. Washington, D.C.: Instituto del Banco Mundial.
- 1999 “El lenguaje en el desarrollo de los conocimientos en ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural”. En Nora

- Mengo (comp.). 1999. Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos. La Paz: CEBIAE. 47-70.
- 1998 "Literacidades y educación intercultural bilingüe en la sub-región andina". En Hugo Carrasco (ed.). *Lengua y Literatura Mapuche*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.
- 1997a "To guaranize: a verb actively conjugated by the Bolivian Guarani". En N. Hornberger (ed.). *Indigenous Literacies in the Americas, International Journal of the Sociology of Language*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 321-53.
- 1997b "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingüe". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 17. 51-90. (Madrid) Texto originalmente escrito en 1995 y leído en el I Congreso Latinoamericano de EIB en Antigua, Guatemala.
- 1996a "Donde el zapato aprieta: tendencias y desarrollos de la educación bilingüe en el Perú". *Revista Andina* 14/2. 295-342. (Cuzco).
- 1996b "Sigue el debate sobre educación bilingüe". *Cuarto Intermedio* 36. 78-100. (Cochabamba).
- 1996c "The Bolivian Educational Reform: An ambitious but necessary adventure". *Education News* (UNICEF). (New York) Vol. 6/1, 30-33. Nueva York.
- 1996d "Intercultural bilingual education and the training of human resources: lessons for Bolivia from the Latin American experience". En Raúl Gagliardi, *Teacher Training and Multiculturalism*. Ginebra: UNESCO International Bureau of Education. 25-56.
- 1996e "Reformas del Estado y política lingüística en Bolivia". *América Indígena* Volumen LV/3. 9-22. Aparece también en *Boletín Internacional de Lenguas y Culturas Amerindias* 2, 3-14. Universidad de Valencia, España (Valencia) y en Francisco Queixalos y Odette Renault-Lescure (orgs.) 2000. *As linguas amazonicas hoje*. Sao Paulo: IRD, ISA, MPEG. 151-164.
- 1994a "La educación intercultural bilingüe en Bolivia. Ámbito para el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales". *Data. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos* N° 5. 97-124. (La Paz).

- 1994b "Educación, pluralidad y tolerancia. Apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana". *Revista UNITAS* 13/14: 35-48. (La Paz)
- 1988a "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursus histórico (1900-1970)". En Luis Enrique López (ed.) *Pesquisas en lingüística andina*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano. 265-332.
- 1988b *Lengua*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. Versión boliviana publicada bajo el mismo título en 1993. La Paz: UNICEF.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Pablo Regalsky
2005 (eds.) *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes y CENDA.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Fernando Prada
2005 "Educación superior y descentralización epistemológica". En CIESI. *I Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indígena. Construindo novos paradigmas na educacai. Anais. Barra do Bugres, Mato Grosso: UNEMAT*.
- LÓPEZ, Luis Enrique, Luz Jiménez y Guido Machaca
2004 *Interculturalidad, ciudadanía y educación*. Informe de avance. Mimeo.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang Küper
2002 *La educación intercultural bilingüe en América Latina.: balance y perspectivas*. Informe Educativo No. 94. Eschborn, Alemania: GTZ. Versión corregida y ampliada de un artículo del mismo nombre de 1999, publicado en *Revista Iberoamerica*.
- 2004 *La educación intercultural bilingüe en América Latina.: balance y perspectivas*. Segunda edición. Cochabamba: PROEIB Andes.
- LÓPEZ, Luis Enrique; Marina Arratia y María del Carmen Choque.
2000 *La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia*. Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Lucía D'Emilio
1991 "La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación peruano-boliviana". *Pueblos indígenas y educación*. 20. (Quito) 93-121. Reproducido en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 27, Abril 1992. 45-61.

- LÓPEZ, Luis Enrique; Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López
1991 "La educación bilingüe intercultural". En: M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.) *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS. 173-217.
- LUYKX, Aurolyn
1999 *The Citizen Factory. Schooling and Cultural Practice in Bolivia*. New York: State University of New York.
1998. "La diferencia funcional de códigos y el futuro de los idiomas minoritarios". En L.E. López e I. Jung (comps.). *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: PROEIB Andes, DSE, Morata Editores. 192-212.
- LUYKX, Aurolyn; Néstor Hugo Quiroga, Ana María Gpdtret, Ivonne Velarde y Víctor Hugo Arrázola
2001 "Education of indigenous adults in Bolivia: a national survey". En Wolfgang Küper y Teresa Valiente-Catter (comps.). *Adult Education in Africa and Latin America. Intercultural Experiences in a Multicultural Encounter*. Lima: GTZ. 347-390.
- MACHACA, Guido
2003 *La EIB en Piusilla a seis años de su implementación. Una aproximación cuantitativa y cualitativa*. Tesis de Maestría en EIB. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba. Publicado en el 2005 bajo el título de *Seis años de EIB en Piusilla: Una aproximación cuantitativa y cualitativa*. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes y PINSEIB.
- MANDEPORA, Marcia
2001 *Opaete jokuae reta jae participación (Todo eso es participación). Participación Guaraní y Gestión Educativa en las Comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri*. Tesis de maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Mayor de San Simón.
- MANZO, Luis y Carlos Westerhout
2003 "Propuesta de educación intercultural para contextos urbanos". *Cuadernos interculturales y del patrimonio*. Año 1, No. 1. Universidad de Valparaiso.
- MARIACA, Guillermo
2004 Transcripción de la entrevista sobre los temas de la interculturalidad y el bilingüismo en la nueva estrategia edu-

cativa boliviana, que sostuvo con los presidentes de los CEPO, en CENDA, en Cochabamba, el 08.10.2004. Copia digital.

MARCA, Miguel y Melva Laime

2004 *Currículo Diversificado: aula, escuela y distrito. Cuaderno de Trabajo*. La Paz: CEBIAE.

MARCA, Waldo

2005 *La educación de jóvenes y adultos en el área rural de Bolivia. Situación actual, aportes y desafíos*. Trabajo presentado para el Diplomado en Educación de jóvenes y adultos para el desarrollo de las comunidades rurales. CREFAL, México. En: www.crefal.edu.mx.biblioteca_digital.

MARTÍNEZ, Françoise

1999 “¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas”. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*. 28/3. 361-386. (Lima).

MARTÍNEZ, Françoise y Pablo Gisbert

1999 “Devanando el ovillo de la psique colectiva”. En Fernando Campero (dir.) *Bolivia en el Siglo XX*. La Paz: Harvard Club. 533-552.

MARTÍNEZ, Diego (coord.)

2003 *PROEIB Andes. Control de avance del Proyecto. Octubre 2000-Septiembre 2003. Informe Final*. Con Carmen Montecinos, Irmela Neu, Tarcila Rivera y Antonia Ágreda.

MARZANA, Teresa

2005 *Así enseñamos castellano a los quechuas*. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes y PINSEIB.

MAS (Movimiento al Socialismo. Instrumento Político para la Soberanía de los Pueblos)

2005 *Programa de Gobierno 2006-2010: Bolivia, digna, soberana y productiva para vivir bien*. La Paz.

MATHIOT, Madeleine y Paul Garvin

1975 “The Functions of Language. A Sociocultural View”. *Anthropological Quarterly*, 48 : 148-156.

MENDOZA, José (ed.)

1990 *El reto de la normalización lingüística en Bolivia*. La Paz, Boli-

- via: Universidad Mayor de San Simón. Facultad de Humanidades.
- 1994 *La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la Reforma Educativa*. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés, Carrera de Lingüística e Idiomas.
- MENDOZA José, Basilio Mamani, Donato Gómez, José Condori e Ignacio Apaza
- 1991 *Jach'a Sarta. Diccionario especializado*. La Paz, Bolivia: Proyecto Propuestas para el Desarrollo Educativo y Cultural de las Comunidades.
- MENEZES de Souza, Lynn Mario
- 2001 "Para uma ecología da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá". En Ines Signorini (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Coleção Idéias sobre Linguagem*. Campinas, San Pablo: Mercado de Letras.
- MENGOA, Nora. (comp.)
- 1999 Interculturalidad y calidad de los aprendizaje en ámbitos urbanos. La Paz: CEBIAE.
- MENGOA, Nora
- 1998 *Diversidad cultural y procesos educativos. Lineamientos para una propuesta de educación intercultural en escuelas de ámbitos urbano-populares de la región andina de Bolivia*. La Paz: CEBIAE.
- 1995 *Informe final de consultoría: Análisis de las estadísticas del PEIB 1990-1995*. Mimeo. La Paz: UNICEF.
- MENGOA, Nora, Virginia Piérola y Ricardo Claverías y otros
- 2003 *Diversidad cultural y procesos educativos. Lineamientos para una educación intercultural en escuelas urbanas populares de la región andina de Bolivia*. La Paz: CEBIAE.
- MINISTERIO de Educación y Cultura de Bolivia, UNICEF, OREALC-UNESCO, AECI
- 1990 *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas. Informe final*. La Paz: MEC, UNICEF, OREALC-UNESCO y AECI-ICI.
- MOLL, Luis y Greenberg
- 1990 "Creating Zones of Possibilities: Combining Social Contexts for Instruction" En Luis Moll (ed.) *Vygotsky and Education*.

Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. Cambridge, Nueva York & Melbourne: Cambridge University Press. 319-348.

MONTALUISA, Luis

1980 "El vocabulario general del quichua para el Ecuador". *Revista de la Universidad Católica*. VII/25. 99-118 (Quito)

MONTELLANO, Paul, Martha Clemente y Leticia Daza

2004 *Leer y escribir en quechua... ¿es necesario? Un estudio en tres unidades educativas de Chuquisaca*. La Paz: Archivo y Biblioteca Nacionales, Universidad San Francisco Xavier, Universidad Andina "Simón Bolívar" y PIEB.

MOSONYI, Esteban y Omar González

1974 "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela". En: Varios. *Lingüística e indigenismos moderno de América*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.

MOSONYI, Esteban y Francisco Rengifo

1983 "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural". En Nemesio Rodríguez, Emilio Masferrer y Raúl Vargas. *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. I. México, D.F.: Instituto Indigenista Interamericano y UNESCO-OREALC. 209-230.

MOYA, Ruth y María Mercedes Cotacachi

1990 "Pedagogía y normatización del quichua ecuatoriano". *Pueblos indígenas y educación*. 14. 101-202- (Quito)

MOORE, Michael

1998 *Gestión estratégica y creación de valor en el sector público*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

MUÑOZ, Héctor

1997 *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. Oaxaca, Cochabamba: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 20° de Oaxaca, PROEIB Andes, UNICEF.

MURILLO, David

1997 *Pueblos indígenas de tierras bajas. Características principales*. La Paz: PNUD. Mimeo.

- MURILLO, Orlando, Nicole Nucinkis y Alejo Juan Carlos
2004 *Incentivos a la modalidad bilingüe*. Cochabamba: Tantanakuy y PROEIB Andes.
- NINYONLES, Juan Lluís
1972 *Lenguaje y poder social*. Madrid: Cátedra.
- NUCINKIS, Nicole
En prensa "Situación de la educación intercultural bilingüe en Bolivia". Aparecerá en Luis Enrique López (ed.) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural editores.
- PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Programa para el Fortalecimiento de la Educación Bilingüe
2001 *El guaraní mirado por sus hablantes. Investigación relativa a las percepciones sobre el guaraní*. Asunción: MEC.
- PARDO, Elena y Rocío Achahui
2004 "Redescubriendo las raíces culturales: los niños y la biodiversidad en los Andes". *LEISA*. 20/2. En línea: www.leisa-al.org.pe/antiores/2002/34.
- PARI, Adán
2005a *Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1): Unidad Central del Núcleo de Rodeo*. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes y PINSEIB.
- 2005b Comunicación electrónica del 02.12.05 con balance de su gestión como Director de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Bolivia.
- 2004 Comunicación electrónica del 11.12.04, circulada a raíz de la realización del I Congreso Educativo de Pueblos Indígenas y Originarios de Bolivia.
- 2003 "Rodeo, una experiencia de formación continua a partir de la práctica". *El Maestro*. No. 11. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 17-21.
- PATRINOS, Harry y George Psacharopoulos
1992 *Socioeconomic and ethnic determinants of grade repetition in Bolivia and Guatemala*. The World Bank. Latin American and the Caribbean Region Technical Department. Policy Research Working Papers. 1028.
- 1993 «The cost of being indigenous in Bolivia: An empirical analysis of educational attainment and outcomes». *Bulletin of Latin American Research*. Vol 12, No. 3. 293-309.

PATZI, Félix

2000 *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz: Instituto de Investigaciones Sociológicas "Mauricio Lefebvre".

PÉREZ, Elizardo

1995 "Avelino Siñani y la primera escuela de Warisata". En G. Rossi (comp.) Avelino Siñani. Caudillo aymara quien quiso liberar a su pueblo. *Hombres para un nuevo mundo* 8. La Paz: Dirección Nacional de Escuelas de Cristo. 11-33.

1992 *Warisata: la escuela ayllu*. La Paz: CERES-HISBOL. (Segunda edición)

1962 *Warisata. La escuela ayllu*. La Paz: Editorial Burillo.

PÉREZ, Raúl

2001 *Participación social en la gestión educativa. Disposiciones en el aprendizaje y aplicación de políticas y normas de participación social en la gestión educativa*. Tesis de Maestría EIB. Universidad Mayor de San Simón.

PLAZA, Pedro

2004 "Normalización de la escritura del quechua en Bolivia". *Pueblos indígenas y educación* No. 54. Enero-Junio. 31-50. (Quito)

2002 "Why Nazario is Leaving School: Community Perspectives on Formal Schooling in Rural Bolivia". En Henry Stobart y Rosaleen Howard (eds.) *Knowledge and Learning in the Andes. Ethnographic Perspectives. Liverpool Latin American Studies. New Series* 3. Liverpool: Liverpool University Press.

2001 "Tendencias sociolingüísticas en Bolivia". En Peter Cole, Gabriela Hermon y Michael Martin (eds.) *Language in the Andes*. Newark, Delaware; University of Delaware. 1-26.

1993 *Informe de evaluación. Test de salida 2º grado, área andina, del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*. Mimeo. La Paz: UNICEF.

1989 "Verdades y falacias de la política lingüístico-educativa en Bolivia". En L.E. López, Luis Enrique y Ruth Moya (eds.). *Pueblos indios, estados y educación*. Quito - Lima: PEEB-P / PEPI / ERA. 45-69.

1977 (ed.) *Lingüística y educación. III Congreso de Lenguas Nacionales*. La Paz: IBC.

PLAZA, Pedro y Juan Carvajal

1985 *Etnias y lenguas de Bolivia*. La Paz: Instituto Boliviano de Cultura.

PLAZA, Pedro y Xavier Albó

1988 "Educación y planificación lingüística en Bolivia". *Signo. Cuadernos bolivianos de cultura*. No. 25. Sep-Dic. (La Paz) 167-198.

POSTERO, Nancy

2005 Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda de multiculturalismo. En Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.). *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. La Paz: Plural Editores, PROEIB Andes y CENDA. 53-92.

PROEIB Andes

2005 Seminario Nacional Enseñanza de Lenguas Indígenas en Contextos Urbanos Andinos. En: www.proeibandes.org/sbibliográfico/biveib.php

2004 Curso de herramientas para la implementación de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. Agosto 8-Octubre 30. Informe final. En PROEIB Andes. Biblioteca virtual: www.proeibandes.org/novedades/pdf/infofinalve.pdf

2001 *Estudios socioeducativos y sociolingüísticos en pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia*. Informe final. Cochabamba: PROEIB Andes. Mimeo.

PROGRAMA de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

2004a *Informe de desarrollo humano en Bolivia. Interculturalismo y globalización. La Bolivia posible*. La Paz: Rafael Archondo y Plural Editores.

2004b *Informe sobre desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: Edicione Mundiprensa.

2002 *Informe de desarrollo humano en Bolivia*. La Paz: Molina y Asociados y Plural Editores.

1996 Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas en Bolivia. 1994. La Paz: PNUD-Programa Indígena.

PROYECTO de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Equipo Técnico Nacional

1989 *Propuesta de perfil intercultural bilingüe para el ciclo básico rural del área andina*. Mimeo. La Paz: MEC, UNICEF y UNESCO/OREALC.

- PROYECTO de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) Región Quechua
1994 *Informe de actividades del quinquenio 1990-1994 de experimentación de la EIB en la región quechua*. Mimeo.
- PROYECTO Tantanakuy y PROEIB Andes
2004a *Módulos de capacitación docente en EIB*. Módulo 1: *Participación comunitaria* de Marina Arratia. Módulo 2: *Bases y fundamentos de la EIB* de Celestino Choque. Módulo 3: *Diversificación curricular* de Marco Salazar. Módulo 4: *Escuela multigrado* de Lady Barriga. Módulo 5: *Interculturalidad en el aula* de Nicole Nucinkis y Susana Guidugli. La Paz: Tantanakuy y PROEIB Andes.
- PROYECTO Tantanakuy y PROEIB Andes
2004b *Sensibilización de la EIB*. Serie de cinco videos producidos por Iván Molina. La Paz.
- QUIROGA, José
1988 *¡Salvemos la educación! Modelo educativo neoliberal versus proyecto educativo popular*. La Paz: Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés.
- QUISPE, Esteban
2005 *Formación Docente en Santiago de Huata*. La Paz: GTZ y Ministerio de Educación.
- 2001 *Estudio sobre la inserción laboral de los egresados de los INS-EIB en el Servicio Escolar Público II semestre/1999*. Documento de trabajo. La Paz: MECyD-VEIPS-DGCT-CFD.
- RIESTER, Jürgen y Graciela Zolezzi
1989 *Identidad cultural y lengua. La experiencia guaraní en Bolivia*. Quito, Ecuador: Abya Yala & APCOB.
- RIVERA, Jorge
1992 «Bolivia: Society, State and Education in Crisis». En: D. Morales-Gómez y C.A. Torres (eds.). *Education, Policy and Social Change: Experiences from Latin America*. Westport, Conn. Praeger.
- 1983 “Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular”. Ponencia presentada en el Seminario de Apoyo Regional al Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular de Bolivia. Informe Final. La Paz, 10 al 18 de Noviembre. Santiago de Chile: UNESCO.

RIVERA, Silvia

2003 *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Yachaywasi.

ROBINS, Nicholas

2005 Ed. Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad. La Paz, Plural editores.

ROBLES, Tomás

1993 *Informe de evaluación parcial del PEIB. Area guaraní. Año 1992*. Mimeo. Camiri: UNICEF.

1992 *Informe de evaluación parcial del PEIB. Area guaraní. Año 1991*. Mimeo. Camiri: UNICEF.

ROCKWELL, Elsie

2001 "The Uses of Orality and Literacy in Rural México: Tales from Xaltipan". En David Olson y Nancy Torrance (eds.). *The Making of Literate Societies*. Oxford: Blackwell. 225-247.

ROCKWELL, Elsie, Ruth Mercado, Dora Pellicer y Héctor Muñoz

1988 *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima-Puno: PEBP.

RODRIGUEZ, Gustavo

2005a Presentación de las políticas gubernamentales de educación superior indígena ante el Consejo Universitario de la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba. Resumen en *La EIB en Bolivia*.. Año 3/10.

2005b "La educación superior aparece en la radicalidad de los representantes universitarios, la propuesta indígena y la propuesta gubernamental. Entrevista con Gustavo Rodríguez, Viceministro de Educación Superior". *La EIB en Bolivia*, Año 3/3: 9.

RODRÍGUEZ, Luis Antonio

2000 "Estado de las lenguas indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos". En Odette Lescure y Francisco Queixalos (eds.) *As lenguas amazónicas hoje*. Sao Paulo: IRD, ISA, MPEG. 129-150.

ROMERO, Ruperto

1993 *La EIB en la CEE*. Mimeo.

1994 *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi*. La Paz: CEE.

ROSSI, G. (comp.)

1995 Avelino Siñani. Caudillo aymara quien quiso liberar a su pueblo. *Hombres para un nuevo mundo* 8. La Paz: Dirección Nacional de Escuelas de Cristo.

RUBIO, Fernando

En prensa "La situación de la EIB en Guatemala". En Luis Enrique López (ed.) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural Editores.

SAHONERO, Mónica

1997? "La educación intercultural bilingüe en Bolivia". En M. Restrepo (comp.) *III Jornadas Amazónicas*. Quito: CEDIME y UNICEF.

2003 "Territorio, dignidad, educación intercultural bilingüe". *El Maestro*. No. 11. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, Cultural y Deportes. 2-4.

SAINZ, Susana y otros

1999 "De alguna manera están picoteando con la L2..." *Una aproximación al estado de la enseñanza de castellano como segunda lengua en áreas rurales de Bolivia*. Mimeo. Cochabamba: PROEIB Andes.

SALAZAR, Marco

2005 *La diversificación curricular en los INS-EIB*. Informe de consultoría. Manuscrito.

2002 "Conocimiento, trabajo y ciudadanía. Pilares para la secundaria en Bolivia". *El Maestro. Revista de la Dirección General de Servicios Técnico Pedagógicos*. 11-13.

SALMÓN, Josefa

1997 *El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia. 1900-1956*. Colección Academia No 5. La Paz: Plural Editores / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y S. Heikkinnen

1991 "La reforma educativa en América Latina y el Caribe. Un programa de acción". *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. No. 37: 3-34.

SCHMELKES, Sylvia

2002 *La difícil relación entre la evaluación educativa y la calidad de la educación*. www.sep.gob.mx.

SCHROEDER, Joachim

1994 *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi Inca a Cuernavaca*. La Paz: Ediciones CEBIAE.

SECRETARÍA Nacional de Educación

1994 "Ley de Reforma Educativa". *En la hora de la Reforma Educativa*. Fascículo VI. La Paz: SNE.

SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular).

1983 *Hacia una educación intercultural y bilingüe*. La Paz: SENALEP.

SENSI, Dina

2003 *Misión de evaluación en Bolivia para la A.P.E.F.E. Evaluación de las intervenciones BL 99.05, BL 01.01, BL 02.06 et BL 01.03*. Altea, España: European Diversity Evaluation and Networking Ac.

SILES, Olga

2001 *Uso de los módulos quechuas en las unidades educativas de Pie de Gallo y Candelaria, Coloma, Cochabamba*. Tesis de Maestría EIB. Universidad Mayor de San Simón.

SIMECAL (Sistema Nacional de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación)

2000 *La reforma avanza. Presentación de resultados*. La Paz: MECyD.

SIÑANI, Dionisio

1994 *Informe técnico de 1994. Región aimara*. La Paz. (Ms)

SIÑANI, Tomasa

1995 "Mi padre Avelino Siñani". En G. Rossi (comp.) *Avelino Siñani. Caudillo aymara quien quiso liberar a su pueblo. Hombres para un nuevo mundo* 8. La Paz: Dirección Nacional de Escuelas de Cristo. 35-53.

SICHRA, Inge

2005a "Educación Intercultural Bilingüe en áreas urbanas: ¿un vacío inexplicable?" *La EIB en Bolivia. Suplemento Bimensual*. Año 3. Nro. 9. 2-3.

2005b "Presentación". En F. Garcés *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman*. La Paz: CENDA y Plural Editores.

2004 "El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística so-

- bre el contacto de lenguas". En PROEIB Andes. Biblioteca virtual: www.proeibandes.org/sbibliografico/biveib.php.
- 2003 *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz. Plural Editores y PROEIB Andes.
- 2001 *¿Para qué me enseñan quechua? ¿Acaso voy a ser dirigente campesino? La enseñanza del quechua en colegios de la ciudad de Cochabamba, Bolivia*. Mimeo. Cochabamba: PROEIB Andes.
- 1992 *Informe final de evaluación. Test de salida primer grado –área andina- del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*. Mimeo. La Paz: UNICEF.
- SICHRA Inge y Luis Enrique López
- 2003 "La educación en áreas indígenas de América Latina". En Elizabeth Uscamayta y Vidal Carbajal (eds.) *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. No.1. 15-26. (Cochabamba).
- SOTO, Veimar
- 2001 *La participación comunitaria en la Gestión Educativa en el marco de la Ley de Participación Popular y Reforma Educativa*. Tesis de Maestría en EIB. Universidad Mayor de San Simón.
- SPEISER, Sabine
- 2000 "Becoming and intercultural primary school-teacher: experiences from Bolivia. *Intercultural Education*. Vol. 11, No. 3. 225-238.
- STREET, Brian
- 1984 *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOBART Henry y Rosaleen Howard (eds.)
- 2002 *Knowledge and Learning in the Andes. Ethnographic Perspectives. Liverpool Latin American Studies. New Series 3*. Liverpool: Liverpool University Press.
- SUBIRATS, José
- 1984 *Análisis de la educación popular en Bolivia desde 1952*. Estudios Educativos No. 19. La Paz: CEBIAE.
- TALAVERA, María Luisa
- 1999 *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*. La Paz: PIEB.

TEKO Guaraní

1999 *Informe de evaluación. Decenio 1989-1999*. Camiri. (Mimeo)

THOMAS, William y Virginia Collier

1996 "Language-Minority Student Achievement and Program Effectiveness". *NABE News*, 19/6. 33-35.

1998 "Two Languages are Better than One". *Educational Leadership* 55/4. 22-26.

TICONA, Esteban. (comp.)

2004 *Los Andes desde los Andes. Aymaranakanq, qhichwanakana yatxatapiwa, lup'iwa*. La Paz: Ediciones Yachaywasi.

TICONA, Esteban y Xavier Albó

1997 *La lucha por el poder comunal. Jesús de Machaqa: La marka rebelde*. 3. La Paz: CEDOIN y CIPCA.

TRAPNELL, Lucy

2003 *Informe de evaluación del PAEBI*. Manuscrito.

TRAPNELL, Lucy y Eloy Reina

En prensa "Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú". En Luis Enrique López (ed.) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural Editores.

ULIBARRI, Héctor

1981 Rural Education I Project. Final Report. Submitted by the University of New México. Bolivia Office. Cochabamba. Mimeo.

UNESCO-OREALC

1986 *Informe final del Seminario Técnico de Políticas y Estrategias Educativo-Culturales con Poblaciones Indígenas*. Lima, Perú, 13-19 de noviembre de 1985. Santiago de Chile: UNESCO. UNESCO-OREALC.

1987 *Informe final del Taller Regional sobre Elaboración de Curriculum Intercultural y Preparación de Material Didáctico para la Enseñanza de y en Lengua Materna*. Buenos Aires, 13-17 de octubre de 1986. Santiago de Chile: UNESCO. UNESCO-OREALC.

1988 *Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural*. 5 tomos: *Cultura*, Emanuelle Amodio; *Lengua*, Luis Enrique López; *Educación bilingüe*, Madeleine Zúñiga; *Currículo, escuela y comunidad*, Luis Montaluisa; *Al-*

- fabetización*, Jorge Rivera. Santiago de Chile: UNESCO. Los 4 primeros títulos fueron adaptados al caso boliviano y publicados en La Paz por UNICEF y el Ministerio de Educación en el marco del PEIB, en 1993.
- UNIDAD de Lucha contra la Corrupción. Vicepresidencia de la República
2003 *Informe sobre el Programa de Reforma Educativa o Informe Cajías*. La Paz. Mimeo.
- UNIDAD de Políticas de Población, Investigación y Análisis. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación
2000 *Aspectos de la población en Bolivia*. La Paz: MDSP.
- URIOSTE, Carmen de
2002 "El proceso de diseño curricular en el marco del programa de reforma educativa. 1994-2002". Presentación ante el Taller de Evaluación de la Reforma Educativa. Cochabamba, 2 a 4 de mayo.
- VENTIADES, Nancy y Pedro Plaza
1996 *Evaluación de los Proyectos de Alfabetización en el Departamento de Chuquisaca*. Mimeo. La Paz: UNICEF.
- VENTIADES, Nancy y Augusto Jáuregui
1994 *Tataendi. El fuego que nunca se apaga*. Santa Cruz, Bolivia: UNICEF, PROCESO, Teko Guarani, APG.
- VAILLANCOURT, Francois y Francois Grin
2000 "La elección de una lengua de instrucción: los aspectos económicos". En: *Language of Instruction in Basic Education: Materials for a Distance Learning Course*. Washington, D.C.: World Bank Institute.
- YANDURA, Angel. (comp.)
1996 *Iyambae. Persona sin dueño. Testimonios de la alfabetización con los guaraní de Chuquisaca*. La Paz: Secretaría Nacional de Educación, Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos de Género y Generacionales, Concejo de Capitanes de Chuquisaca, Asamblea del Pueblo Guarani y UNICEF.
- YAPITA, Juan de Dios
1994 "Hacia una educación bilingüe en Bolivia. Un repaso del estado actual". En José Mendoza (ed.) *La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la Reforma Edu-*

cativa. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés, Carrera de Lingüística e Idiomas. 179-196.

YAPITA, Juan de Dios, Denise Arnold y Ulpiano Ricardo López
"Leer y escribir en aymara bajo la Reforma". *Tink'asos, Revista Boliviana de Ciencias Sociales* No. 3. 103-115.

YAPU, Mario y Cassandra Torrico

2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Tomo 1: Enseñanza de lecto-escritura y socialización*. La Paz: PIEB.

ZUAZO, Adolfo

2001 *Yachay munachi: aproximación a los procesos de gestión pedagógica en escuelas de EIB. Estudio de caso en la escuela central del "Núcleo Escolar Rodeo"*. Tesis de Maestría en EIB. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba.

ZÚÑIGA, Pozzi-Escot Inés y Luis Enrique López (eds.)

1991 *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

ZÚÑIGA, Madeleine, Juan Ansión y Luis Cuevas

1987 *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Lima-Santiago de Chile: UNESCO-OREALC/III.

Este libro contribuye a la construcción de la memoria educativa nacional, desde lo que a partir de las reivindicaciones indígenas y populares bolivianas se llamó educación intercultural bilingüe (EIB), en ese orden, y no como en el resto del continente, cuando a raíz de propuestas similares se denominó educación bilingüe a secas o a lo más educación bilingüe intercultural. Como aquí se demuestra, en este caso, el orden de los factores sí altera el producto por la preeminencia que cobra lo político y lo cultural. La sistematización que aquí ofrecemos da cuenta que, si bien se ha avanzado notablemente desde que las propuestas de interculturalidad y bilingüismo comenzaron a impregnar la educación pública ya a principios de los años '80, en muchos sentidos se trata aún de una acción contracorriente que es menester radicalizar. Los ámbitos en pugna siguen siendo los relativos a la gestión y al curriculum y es hacia allí donde ahora se dirigen los planteamientos indígenas en un afán descolonizador del sistema, que fuera ya avizorado por la COB, la CSUTCB y la CONMERB hace también dos décadas. Las reivindicaciones actuales, junto a ensayos llevados a cabo en distintos lugares, colocan a la educación boliviana en un escenario *sui generis* de cuestionamiento político y epistemológico que hoy trasciende el ámbito rural y el exclusivamente indígena para interrogar también a las zonas urbanas y a las poblaciones criollo-mestizas. En casi tres décadas de paralelo avance del movimiento indígena así como de una de intensa transformación educativa (1994-2004), la EIB boliviana ha transitado desde los iniciales resquicios que se abrieron en la educación y en el sistema político nacional, hasta llegar a las actuales grandes grietas o boquerones por los que avanzan los indígenas. Una Asamblea Constituyente a partir del 2006 deberá tomar posición también sobre el futuro de la educación boliviana y, por ende, de la EIB.