

2002b

# **Educando en la diferencia**

**Hacia una políticas  
interculturales y lingüísticas  
para el sistema educativo**



## CONTEXTO

**T**ercera etapa de una larga marcha que Xavier recorrió como miembro del Equipo de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE). La primera fue *Bolivia Plurilingüe* (1995), que excava en la Bolivia profunda y pone los cimientos para afirmar que en prácticamente todos los rincones del país está vigente el uso de al menos una y, a veces, varias lenguas originarias, además del castellano. Con el Censo de 1992 en las manos, nos muestra cantón por cantón y barrio por barrio, los detalles de esta realidad.

La segunda fue *Iguals aunque Diferentes* (2000) que sintetiza la reflexión y el debate en torno a la diversidad cultural y lingüística del país. Es un aporte al esfuerzo por traducir en políticas públicas y en práctica social el reconocimiento y valoración de las diferentes lenguas, culturas y pueblos originarios de conforman nuestra sociedad nacional y que requieren una atención particular y diferenciada.

En esta tercera etapa, anclado en los preceptos de la ley de reforma educativa de 1994, propone un conjunto de políticas públicas que abarcan todo el sistema educativo, insistiendo en sus dos ejes vetembradores: la interculturalidad y la participación popular.. Con la minuciosidad y practicidad que le caracteriza, incursiona en todos los ámbitos: lengua, interculturalidad, participación desde las bases, formación de docentes, situaciones que requieren enfoques diferenciados, producción de materiales, medición de la calidad de la educación y expansión de la reforma a la educación secundaria y superior.



# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>255</b>
1.1. LO AVANZADO Y LO PENDIENTE	257
1.2. ALCANCES Y LÍMITES DE ESTA PUBLICACIÓN	260
<b>2. EL MARCO GENERAL</b>	<b>265</b>
2.1. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES	266
2.2. OBJETIVOS	267
2.3. CRITERIOS LINGÜÍSTICOS	268
2.4. CRITERIOS INTERCULTURALES	276
Interculturalidad, ¿entre qué pueblos y culturas?	277
Propuesta de políticas	282
<b>3. LENGUAS EN LA EDUCACIÓN</b>	<b>291</b>
3.1. SOBRE LA LENGUA PRIMERA ORIGINARIA	291
3.2. SOBRE EL CASTELLANO COMO L2	295
3.3. EL BILINGÜISMO UNIVERSAL COMO META	299
3.4. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS INTERNACIONALES	305
<b>4. INTERCULTURALIDAD</b>	<b>307</b>
4.1. LA INTERCULTURALIDAD COMO COMPETENCIA EDUCATIVA	311
4.2. LA SISTEMATIZACIÓN CONJUNTA DE CADA CULTURA	313
4.3. FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA PRIMERA ORIGINARIA	316

4.4. ACCESO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS A UNA CULTURA COMÚN	320
4.5. VALORACIÓN DE LO AJENO Y LO PROPIO EN LOS OTROS GRUPOS SOCIALES	322
4.6. DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES	324
4.7. EL AMBIENTE INTERCULTURAL DE LA INSTITUCIÓN	325
4.8. DE LAS ACTITUDES AL TINKU CREATIVO DE COSMOVISIONES	330
Los alcances de la interculturalidad	330
¿Cómo dialogar sin sordera cultural?	331
<b>5. LA PARTICIPACIÓN DESDE LAS BASES</b>	<b>337</b>
5.1. LAS DISPOSICIONES LEGALES Y SU EVOLUCIÓN	339
El primer reglamento	341
La evolución de las juntas	344
5.2. LOS CONSEJOS EDUCATIVOS DE PUEBLOS ORIGINARIOS (CEPO)	349
5.3. LAS JUNTAS EDUCATIVAS	355
5.4. EL MAGISTERIO EN LA PARTICIPACIÓN POPULAR	361
<b>6. LOS DOCENTES DE HOY Y DE MAÑANA</b>	<b>363</b>
6.1. DOCENTES CON PERFIL INTERCULTURAL BILINGÜE	364
Calificación intercultural bilingüe básica	365
Calificación adicional en núcleos de transformación con EIB	365
6.2. CAPACITACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO	370
Los maestros y la reforma educativa	370
Propuesta de políticas	372
6.3. LA FORMACIÓN INICIAL DE NUEVOS PROFESORES	375
6.4. EL BACHILLERATO PEDAGÓGICO	385
De interinos a bachilleres pedagógicos	386
Propuesta de políticas	387
<b>7. SITUACIONES DISTINTAS, ENFOQUES DIFERENCIADOS</b>	<b>393</b>
7.1. EN ÁREAS RURALES TRADICIONALES	393
7.2. EN ÁREAS RURALES ANDINAS MULTILINGÜES	396
La frontera quechua-aymara	396

La minoría uru	398
7.3. EN ÁREAS RURALES BILINGÜES	399
7.4. POLÍTICAS ADICIONALES PARA GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS	403
7.5. POLÍTICAS PARA NUEVOS ASENTAMIENTOS RURALES	411
7.6. EN CIUDADES ANDINAS PLURILINGÜES	413
Políticas comunes a todos los centros urbanos andinos	414
En escuelas en que un tercio o más sabe alguna lengua originaria	415
7.7. EN REGIONES MONOLINGÜES CASTELLANAS	422
Políticas complementarias para la segunda situación	423
7.8. EN ÁREAS CON INFLUENCIA EXTRANJERA	424
Portugués de Pando	424
Áreas de colonización extranjera	426
<b>8. PUNTO Y SEGUIDO...</b>	<b>427</b>
8.1. PRODUCCIÓN DE MATERIALES	428
Módulos y guías	428
Otros materiales de apoyo en lenguas originarias	430
8.2. MEDIR LA CALIDAD EN UN ENFOQUE INTERCULTURAL	434
Medir la competencia bilingüe	434
Medir la interculturalidad	436
Comparar con equidad intercultural	437
8.3. EXPANDIENDO LA REFORMA	439
Educación de adultos y adultas	439
Educación secundaria	443
Educación superior	447
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>451</b>

**A Caco Catalá, amigo de siempre.**  
Maestro rural,  
creador de las Yachay Wasi,  
pioneras de la  
participación popular  
en educación

# UNO

## INTRODUCCIÓN

Este texto se dirige ante todo a los planificadores, ejecutores y acompañantes del proceso educativo en su sentido amplio, sean o no parte del Estado o del personal docente y administrativo, estén ya o todavía no inmersos en el proceso mismo de ejecución de la reforma educativa. No es un texto pensado para los teóricos sino para los operadores. Esperamos que sirva como un *vademecum*, en el sentido literal de esta expresión latina. Es decir, un acompañante fiel y regular de quienquiera que se interese en una educación realmente intercultural que como tal contribuya a la transformación de nuestra sociedad.

En agosto de 1999 publiqué el volumen *Iguals, aunque diferentes* subtítulo “Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia”, como parte de un proyecto más amplio apoyado conjuntamente por el ministerio de Educación, Cultura y Deportes [MECYD], el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado [CIPCA] (Albó 1999a)<sup>1</sup>. Aquel volumen se refería solo a analizar los rasgos más

---

<sup>1</sup> En adelante me referiré a la última edición de ese trabajo (2002) como IaD más el número de página o con c. más el número de capítulo y/o sección. A él remito, principalmente para los diversos conceptos relacionados con la lengua, cultura e interculturalidad.

generales del problema, al diagnóstico, a los conceptos básicos y a una primera aproximación a los objetivos y políticas más globales, que debieran tomarse en cuenta al afrontar esta problemática, tan central en nuestra realidad nacional, desde cualquier ámbito. El asunto respondía sin duda a una necesidad sentida, pues desde su publicación ya han sido precisas dos reediciones y una cuarta actualizada. El siguiente paso es aplicar aquellos principios generales a los diversos ámbitos temáticos. La tarea ha sido iniciada con este volumen en torno a la educación formal, con un énfasis muy particular en la educación fiscal primaria, que es el ámbito específico en que ya se está aplicando la reforma educativa y en el que, por tanto, es más perentorio contar con planteamientos cada vez más concretos y operativos. Sobre otros niveles y sectores vinculados también con la educación, aquí solo podremos adelantar algunas consideraciones embrionarias muy preliminares.

No es necesario gastar mucha tinta para justificar de nuevo la necesidad teórica, pedagógica y política de que el sistema educativo boliviano tenga un enfoque pluricultural y plurilingüe, tal como exige ya nuestra legislación. Si el país es multiétnico, pluricultural y plurilingüe, es natural que la educación también lo sea, por razones tanto didácticas como éticas y políticas. En el plano didáctico, el principio fundamental es enseñar a partir de lo que ya se tiene interiorizado, en este caso, la lengua y cultura materna de cada pueblo. En el plano ético y político, hay que reconocer el derecho que tiene cada pueblo y cultura a desarrollarse en sus propios términos; y, para satisfacer la necesidad política de desarrollar la nación multiétnica y pluricultural que postula el artículo 1° de nuestra Constitución Política del Estado [CPE], es indispensable una educación que facilite la comunicación y convivencia entre los que son distintos. Todos estos son razonamientos que ya he desarrollado abundantemente en un plano más general en IaD<sup>2</sup> y tienen una aplicación privilegiada en el sistema educativo, que forja las nuevas generaciones de ciudadanos.

---

2 Ver particularmente los capítulos 2 y 4. Para el rol prioritario y concreto que corresponde a la educación en la construcción de una nueva sociedad plural y equitativa, en su heterogeneidad cultural y lingüística, ver las pp. 5849-50 y 126-127. Sobre esta relación entre educación intercultural bilingüe [EiB] y la construcción de la nueva sociedad, ver también las seis tesis propuestas por Speiser (1999).

En Bolivia, el campo en el que hasta ahora más se ha avanzado en la fijación de políticas interculturales y sobre todo lingüísticas es, sin duda, el de la educación formal, al menos para los primeros años de primaria, como uno de los dos ejes vertebradores de la reforma educativa, junto con la participación popular. Esta reforma, cuyo diseño es reconocido internacionalmente como uno de los más creativos<sup>3</sup>, se empezó a gestar a través del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa [ETARE] durante el gobierno de Jaime Paz; se aprobó en 1994, durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada; y se puso en marcha a partir del año escolar 1995. La continuidad de este esfuerzo, a lo largo de varios gobiernos democráticos hasta el día de hoy, da bastante garantía de que el tema ya se ha convertido en una política de Estado. Gracias a todos estos avances, en este tema educativo podemos bajar a un nivel de detalle y precisión, que sería prematuro en otros ámbitos. Aquí me concentraré directamente en proponer, a título evidentemente personal, un esbozo sistematizado de políticas específicas para el sector. Se dan por supuestas las caracterizaciones históricas y geográficas, y la conceptualización de carácter general desarrolladas ya en IaD. Solo recordaré brevemente, antes de entrar en materia, cómo se fue avanzando en este campo en las últimas décadas<sup>4</sup>, qué es lo que ya se ha logrado y qué es lo que sigue pendiente.

## 1.1. LO AVANZADO Y LO PENDIENTE

Superada la fase de simples proyectos piloto<sup>5</sup>, la primera señal de que el Estado boliviano empezaba a tomarse en serio la dimensión intercultural bilingüe fue el sistema de educación masiva de adultos, en el campo y la ciudad, llamado Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular [SENALEP] que se puso en marcha tras la restauración de la democracia en 1982. Contó con el apoyo de la Organización de las

---

3 El alemán Wolfgang Küper (1999: 80-81), buen conocedor del panorama regional, afirma que la reforma curricular de Bolivia “es considerablemente la más avanzada de todos los países andinos”. Para una comparación detallada de los planteamientos hechos en los tres países centrales andinos, ver Costa (1999) y Hornberger (2000).

4 Para mayores detalles, ver “Historia de una reivindicación”, en IaD C.I.2.

5 Las principales experiencias anteriores han sido evaluadas por Amadio y Zúñiga (1989).

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y de UNICEF, entre otros, y con una alta y activa participación de organizaciones sociales como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia [CSUTCB] el magisterio, la Central Obrera Boliviana [COB] e instituciones públicas y privadas de educación popular. Tuvo planteamientos hasta entonces inauditos no solo con relación al uso de la lengua materna sino también sobre el fortalecimiento de las diversas culturas y la convivencia entre distintos. En los años siguientes el reto fue recogido primero (desde 1981) por iniciativas locales, como la Comisión Episcopal de Educación [CEE] en comunidades quechuas y aymaras) y (desde 1987) por el Taller de Educación y Comunicación Guaraní [TEKO Guaraní] con la Asamblea del Pueblo Guaraní [APG]. Desde 1988 se les sumó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] de UNICEF, que se expandió hasta un total de 150 escuelas distribuidas en las tres principales regiones lingüístico-culturales. Este programa experimental de cinco años, debidamente evaluado, sentó la base sólida para lanzar la ambiciosa propuesta de la reforma educativa. Además, en coordinación con la maestría en lenguas andinas de Puno (Perú), facilitó una mayor capacitación de recursos humanos autóctonos, que después han desempeñado un rol fundamental en la reforma. Toda esta experiencia acumulada desembocó finalmente en definir que interculturalidad y participación popular eran los dos ejes centrales de una educación que sirviera para avanzar hacia una nueva visión de país.

Hay, con todo, una serie de problemas prácticos para la concreción operativa del eje intercultural, objeto central de esta publicación. El primero es, sin duda, el peso que sigue teniendo todo el lastre colonialista del Estado y la sociedad boliviana, a pesar de los cambios realizados desde 1952. Este lastre halla eco, hasta el día de hoy, en la resistencia de diversos sectores públicos y privados a la construcción de un sistema escolar que ya no se base, exclusivamente, en el uso e imposición del castellano y de la cultura dominante hispano-criolla. Un segundo problema, vinculado al anterior, es la magnitud misma de la tarea y, de forma más global, de toda la transformación del sistema educativo y pedagógico. Con el gran esfuerzo realizado por el Estado boliviano en el sistema educativo, a partir de los años 50, se logró efectivamente una impresionante proliferación de escuelas en las áreas rurales. Pero la calidad de esta educación sigue

siendo muy baja, entre otros muchos motivos, por no haber tenido en cuenta el entorno lingüístico y cultural del alumnado. Hay que dar una nueva orientación a casi todo el personal docente, reinventar el sistema de formación docente y producir suficientes materiales didácticos y literatura de apoyo en este nuevo enfoque. El punto de partida para una literatura en lenguas originarias es aún demasiado cercano a cero, aunque muestra alentadores avances, como veremos en el último capítulo. En tercer lugar, la implementación del nuevo modelo es aún bastante limitada, por ser un proceso necesariamente lento y gradual. Se puso en marcha en un número limitado de *núcleos*<sup>6</sup> de transformación y, dentro de ellos, solo en sus primeros cursos. Solo los pocos que empezaron el proceso en 1995, el año 2002 ya han iniciado su octavo y último año del nivel primario, si han tenido la debida continuidad de docentes y acceso a los materiales. Los núcleos que se han ido incorporando al proceso en los siguientes años han avanzado, naturalmente, en menos cursos. Hasta ahora casi todo el esfuerzo de implementar el eje intercultural (con su doble modalidad de lengua y sus varias didácticas) se ha concentrado en regiones de mayor población indígena. En áreas urbanas y semiurbanas, la implementación es más limitada y tardía, con muy poco desarrollo de este eje. En otros niveles y lugares, donde solo hay núcleos o aulas de “mejoramiento”, sigue totalmente pendiente el desarrollo operativo del eje intercultural.

Dentro de estas limitaciones de cobertura, al nivel didáctico se ha avanzado sobre todo en la utilización de la lengua primera [en adelante, L1] –sea originaria o castellana, según el caso– en los primeros cursos. Recién desde el año 2000 se ha dado toda la atención que merece a la en-

---

6 El sistema de núcleos escolares, compuestos de una escuela central, con su director, y varias escuelas seccionales, ha caracterizado el sistema escolar rural boliviano desde la creación de la escuela indígena de Warisat'a en los lejanos años 30. La reforma educativa de 1994 ha adoptado este mismo sistema, con el criterio de dar un uso óptimo a ciertos recursos educativos inevitablemente escasos, y ha sugerido incluso expandir el esquema también al sistema urbano. Pero en este, por la densidad de población y escuelas, el núcleo toma otras formas que pueden ir desde su identificación con una única escuela de gran tamaño, quizás con varios turnos al día, hasta la creación de una red o mancomunidad de escuelas entre las que se distribuyen los diversos servicios, sin que ninguna de ellas tenga claramente el rol de central con relación a las otras por su mayor concentración de autoridad y recursos. Otra alternativa complementaria, para ciertas concentraciones de escuelas urbanas, parece ser el esquema de centros múltiples de servicios educativos, al estilo del Centro de Multiservicios Educativos [CEMSE] creado en La Paz desde antes de la reforma.

señanza del castellano como segunda lengua [L2] entre los niños que tienen otra lengua materna. Pero está aún poco resuelto el asunto de cómo enfocar la interculturalidad y un currículo diversificado en esos mismos grupos originarios y, más que nada, sigue pendiente todo el tema de cómo afrontar y hacer operativo el eje intercultural y el bilingüismo en los otros grupos, que necesitan enfoques diferenciados. Finalmente, la reforma por el momento solo incide en la educación primaria en el sistema fiscal. Recién se están dando los primeros pasos para ponerla en marcha en los niveles de educación inicial, secundaria y superior (fuera de la formación de bachilleres pedagógicos como maestros de primaria, relanzada el año 2000). No se ha incidido aún en el influyente sector de la educación privada, salvo por algunas pocas iniciativas espontáneas dentro del mismo. Sin una presencia significativa en todos esos niveles, la sociedad futura y los niveles más influyentes dentro de ella seguirán pensando con los esquemas colonialistas del pasado.

## 1.2. ALCANCES Y LÍMITES DE ESTA PUBLICACIÓN

Este volumen se concentra en el ámbito de la *educación formal*, con un énfasis muy particular en la *educación fiscal primaria*, y solo algunas sugerencias embrionarias y preliminares para otros sectores y niveles educativos. El ideal hubiera sido sin duda presentar un cuerpo más completo, pero aquí no nos queda más que aplicar el sabio principio de que lo mejor es enemigo de lo bueno. Es preferible contar ya con algo incompleto y, por definición, perfectible, que esperar indefinidamente una obra global y definitiva. Hay que dejar constancia, desde un principio, que –aun cuando se hayan apoyado también en talleres y consultas con personal de la reforma– el último responsable de las propuestas que siguen es el autor de esta publicación, sin que representen necesariamente una postura oficial del MECyD. No es este un texto prescriptivo sino solo un conjunto de sugerencias que, se espera, podrán contribuir a la reflexión de todos sobre este importante tema de la interculturalidad. Hay que tomar en serio el matiz “*hacia* unas políticas” del subtítulo de todos los volúmenes de esta serie. No son más que un nuevo “aporte al esfuerzo por traducir, en políticas de Estado y en práctica social, el reconocimiento y valoración de las diferentes culturas y pueblos que conforman nuestra sociedad”,

por repetir la apreciación utilizada por la entonces viceministra de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y después ministra del MECyD, Amalia Anaya, en su presentación de IaD. Por otra parte, muchas de las propuestas ya están de forma explícita o implícita en la cada vez más abundante documentación de la reforma educativa. Incluirlas aquí no quiere decir que son nuevas sino buenas y útiles. Lo más nuevo aquí es su sistematización en un cuerpo relativamente coherente centrado en la temática intercultural bilingüe, con una proyección de mediano y largo plazo y una cobertura geográfica y temática que va más allá de lo ya realizable en los planes operativos anuales más inmediatos.

¿Se trata de una propuesta de estrategia?, ¿de políticas públicas?, ¿de simples sugerencias? Nos enfrentamos aquí con un problema irresuelto de normalización conceptual, pues casi cada autor da sentidos y alcances diversos a términos de uso común en la planificación, como política(s), estrategia, finalidad, objetivos, metas, programa, proyecto, etc., de acuerdo con su corriente teórica y el nivel en que se desarrolla cada propuesta. Sin querer entrar directamente en este debate, podríamos caracterizar la presente propuesta como una sistematización de *criterios que deben orientar la acción*, en diversas esferas y niveles vinculados con la educación, referidos siempre a la implementación del eje intercultural (y, de ahí, también el bilingüismo) que rige toda la reforma. Estos criterios pueden ser de carácter más general o particular, según la esfera y el nivel en que nos vayamos moviendo en cada parte del texto. Para ser coherentes con el uso iniciado en el volumen previo IaD, mantenemos aquí el término de *políticas* para referirnos a todos estos criterios, sin distinguir su nivel de concreción. El alcance de esta palabra, así en plural, es en sí mismo mucho más modesto que el de una “política” (en singular) y el de una “estrategia”, para todo el sector educativo. Se acerca más a esta última lo que ya se dijo en el capítulo 5 de IaD, y que aquí se resume y adapta en el siguiente capítulo. Por otra parte, junto con las políticas más específicas para cada sector o situación educativa, en los comentarios se incluyen diversas sugerencias operativas que esperamos sean útiles en el siempre difícil tránsito del papel a la práctica cotidiana.

Dentro de estos límites, en los capítulos 1 a 6 se cubren los rasgos y elementos más generales a ser tomados en cuenta en todo el proceso educativo. En el resto del volumen bajamos a aspectos más específicos.

El capítulo 2 es un puente entre las políticas de carácter general, planteadas en IaD, y una primera adaptación al sector educativo. Son como los grandes principios, objetivos y políticas globales que deben regir todo su eje transversal intercultural y, de ahí, también lingüístico. Se incluyen también algunas consideraciones con relación a la estrategia de implementación de la propuesta, a partir de lo ya desarrollado y de las tareas que siguen pendientes. Los siguientes cuatro capítulos (3 a 6) forman el núcleo central, que propone políticas más específicas pero fundamentales para todo el proceso educativo. El capítulo 3 se fija más en lo que ya se está haciendo dentro del nuevo enfoque –que es lo relativo a la *lengua*– y sugiere vías para completar el proceso hacia un bilingüismo de doble vía. Los dos capítulos siguientes, se concentran en dos puntos más descuidados que, sin embargo, son considerados desde los documentos fundacionales como los dos ejes vertebradores de toda la nueva propuesta educativa, a saber, la *interculturalidad* (capítulo 4) y la *participación popular*, sin la cual se corre el riesgo de que la interculturalidad se reduzca a un lirismo engañoso (capítulo 5). Finalmente, el capítulo 6 está dedicado a los ejecutores cotidianos de la reforma, a saber los *docentes*, presentes y futuros, con un énfasis particular en la formación de estos últimos.

Desde otra perspectiva, los dos primeros capítulos de este núcleo central se refieren a qué se debe buscar en el ámbito de las lenguas (capítulo 3) y de la interculturalidad (capítulo 4) y los dos siguientes (5 y 6) dan criterios para asegurar que quienes deben implementar la propuesta estén realmente presentes y reúnan las condiciones adecuadas para ello. Estos actores claves se agrupan en torno a dos polos que se complementan mutuamente. Por una parte, la contraparte esencial de todo el proceso, que son los consejos, juntas educativas y organizaciones de base, catalizadores de la participación popular (capítulo 5); y, por otra, toda la gama de docentes, a quienes el sistema educativo encarga y la comunidad confía a sus hijos e hijas durante todo el proceso (capítulo 6). El capítulo 7 es el complemento indispensable que cruza toda la propuesta anterior, matizando los criterios globales de los capítulos precedentes de acuerdo a una serie de especificidades propias de cada situación sociolingüística, dentro de la tipología señalada ya en IaD c.3.1. No tomar en cuenta esta variedad de situaciones podría poner en riesgo toda la propuesta didáctica y política de la interculturalidad, tan central en toda la reforma. Finalmente,

en el capítulo 8 se esbozan de una forma aún muy preliminar otros dos aspectos complementarios, a saber, la producción de materiales escritos y la medición de la calidad en términos del bilingüismo y de la dimensión intercultural. A continuación, se concluye el texto con algunas pistas, igualmente preliminares, para expandir el enfoque intercultural en tres ámbitos educativos hasta ahora no cubiertos por la reforma educativa: los niveles secundario, universitario y este vasto campo que es la educación de adultos. Viene a ser el embrión de nuevos estudios y desarrollos, aún pendientes, sin los cuales no será posible implementar plenamente la educación que necesita el país.

Para que el lector pueda diferenciar mejor el nivel en que se mueve la argumentación, el texto distingue los siguientes tipos de letra:

- En “letra normal” se presenta la contextualización y la articulación general de todo el texto.
- En “LETRA VERSALITA” vienen los criterios y las propuestas o “políticas”, propiamente dichas. Para facilitar ulteriores referencias a ellas, están además numeradas de acuerdo a su orden de aparición dentro de cada capítulo<sup>7</sup>.
- En “letra menor”, después de haber presentado la propuesta en forma sintética, añadimos un apartado de comentarios adicionales para justificar o explicar en mayor detalle aquellas propuestas que lo requieran.
- En los tres casos, ocasionalmente se resaltan en *cursiva* algunos conceptos o puntos de énfasis.

En la medida de lo posible, las PROPUESTAS O POLÍTICAS se presentan al principio de cada sección, precedidas de un mínimo de contextualización. Pero no siempre es posible. En varios casos hemos considerado oportuno desarrollar previamente, con cierta amplitud, el estado de la cuestión o diagnóstico, con énfasis en los logros y problemas, como una información indispensable para entender la propuesta. Un lector desprevenido podría sentirse abrumado por el gran número de políticas incluidas en este volumen. En realidad, la mayoría de ellas no son sino

---

<sup>7</sup> La referencia de cada política tiene primero el número del capítulo, antes del punto, y a continuación un número consecutivo dentro del mismo. Así, la referencia 2.5 indica la política 5 explicada en el capítulo 2.

aplicaciones operativas del grupo mucho más reducido de principios y políticas generales presentadas en IaD, recordadas aquí en nuestro capítulo 2. He optado además por reiterar las mismas políticas, cuando resultaba pertinente, al hablar de cada sector o situación. Cada lector debe fijarse solo en lo que corresponde a su tema de interés y al área geográfica o sociolingüística en que se mueve y entonces observará que el número de políticas que le atañen es muy manejable.

El presente trabajo se ha beneficiado de la participación del autor en cinco evaluaciones interinstitucionales de la reforma educativa entre 1996 y 2000, con énfasis en su componente intercultural bilingüe y otras, más específicas, del aporte de UNICEF y de la Agencia Danesa de Cooperación Internacional [DANIDA, por sus siglas en inglés] a este mismo componente. Cuatro borradores previos han sido refundidos una y otra vez, gracias a los comentarios de diversos lectores y de los aportes de dos talleres de revisión, coauspiciados por el MECyD, UNICEF y CIPCA, en los que participaron responsables de la reforma educativa, de los consejos educativos de los pueblos originarios [CEPO] y de diversas instituciones públicas y privadas, incluidos docentes y directivos de diversos países en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos [PROEIB Andes], con sede en Cochabamba. Diversos talleres y debates en que he debido participar durante este período de maduración, dentro y fuera del país, me han ayudado también a modificar y refinar las diversas propuestas.

Es imposible agradecer personalmente a todos los que han contribuido a mejorar el texto, pero no quiero dejar de mencionar los aportes y apoyos muy particulares de la entonces viceministra Amalia Anaya y los de Salustiano Ayma, Susana Barrera, José Barrientos, Celestino Choque, Gladys Márquez, Tomás Robles y Carmen Urioste, dentro del equipo de la reforma; así como los de Walter Gutiérrez y Froilán Condori desde los CEPO, de Luis Enrique López desde el PROEIB-Andes y de Nancy Ventíades y Gerardo Roloff desde UNICEF, en diversos momentos claves del proceso. Para esta última versión, ha sido definitivo el interés, la cuidadosa lectura y atinados comentarios de Marco Antonio Salazar. Gracias a todos.

# DOS

## EL MARCO GENERAL

Antes de bajar a aspectos más concretos, en este capítulo haremos una primera aproximación a los grandes principios, objetivos y políticas de la interculturalidad en el campo educativo, a partir del tratamiento general hecho en el capítulo 5 de IaD. Como marco contextual general, nos ayudará recordar los consensos a los que en este mismo tema llegó el diálogo nacional de octubre 1997, que juntó a gobernantes, partidos de la oposición y representantes de principales sectores de la sociedad civil, en su mesa sobre equidad:

“Es necesario mejorar y profundizar la reforma educativa. Para alcanzar este objetivo debe existir un gran entendimiento nacional que comprometa al Estado, la sociedad y los actores involucrados...

El rol de los maestros y de la comunidad debe ser considerado central en el desarrollo y ejecución de la reforma educativa...

Debe concebirse la equidad étnica y de género como factor cualitativo determinante para garantizar que la educación no reproduzca inequidad...

La equidad étnica exige un enfoque intercultural no solo en las regiones de mayor densidad originaria, sino en todo el país, incluidas las ciudades, las regiones y las zonas más castellanizadas. Asimismo, dicho enfoque debe prevalecer en los medios de comunicación.”

Este mandato consensuado por las diversas fuerzas sociales y políticas del país enmarca toda nuestra reflexión.

## 2.1. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Los tres principios fundamentales, sobre los que se construirá todo el sistema de políticas, se refieren ante todo al eje intercultural, más englobante, pero –por su importancia en el proceso educativo– explicitamos también en ellos el aspecto lingüístico, que es uno de sus componentes. El primero es más ético y los otros dos apuntan más a la acción, uno al nivel del desarrollo personal e interpersonal y el otro al del desarrollo institucional. Son los siguientes:

- 2.1. **TODO BOLIVIANO –ALUMNO, PADRE DE FAMILIA O MIEMBRO DE LA SOCIEDAD– TIENE EL DERECHO A UTILIZAR SU PROPIA LENGUA Y CULTURA Y A IDENTIFICARSE DE ACUERDO A ELLA EN LOS DIVERSOS ÁMBITOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN, TANTO PRIVADA COMO PÚBLICA, SIN QUE ELLO SEA MOTIVO DE NINGUNA FORMA DE DISCRIMINACIÓN SOCIAL.**
- 2.2. **LAS DIVERSAS INSTANCIAS EDUCATIVAS DEBEN PROMOVER LOS MECANISMOS ADECUADOS PARA QUE TODOS LOS BOLIVIANOS PUEDAN EXPRESARSE Y COMUNICARSE ENTRE SÍ, CADA UNO DESDE SU PROPIA PRÁCTICA E IDENTIDAD CULTURAL Y A TRAVÉS DE LA LENGUA O LENGUAS VIGENTES EN LA REGIÓN, ENRIQUECIÉNDOSE MUTUAMENTE CON LAS EXPERIENCIAS DE UNOS Y OTROS.**
- 2.3. **LOS PROGRAMAS, ACTIVIDADES, INSTITUCIONES Y NORMAS PÚBLICAS DEL SECTOR EDUCATIVO DEBEN TENER UN ENFOQUE INTERCULTURAL Y UN CONTENIDO PLURICULTURAL Y PLURILINGÜE, DE ACUERDO A LAS CARACTERÍSTICAS DE CADA REGIÓN Y DE SUS POTENCIALES USUARIOS.**

### Comentarios

El *principio* 2.1. subraya que, para construir una interculturalidad positiva, que lleve al enriquecimiento mutuo entre las partes, hay que tomar en cuenta, ante todo, sus dos polos fundamentales: la propia identidad y la alteridad. Sin dejar de ser cada uno lo que es, respeta a los “otros” que son diferentes. Es un principio ético de equidad social y un derecho humano, que se deriva del artículo 6 de la CPE, según el cual todos los bolivianos somos iguales sin distinción de raza, idioma, condición social, etc. Es, por tanto, algo básico para cualquier persona e institución que forme parte del Estado o sociedad boliviana.

El *principio* 2.2. combina el anterior criterio ético con la necesidad más pragmática de asegurar una comunicación e intercambio fluido entre todos los que constituyen este país, llamado Bolivia, que el art. 1° de nuestra CPE define como “multiétnico, pluricultural... fundado en la unión y solidaridad de todos los bolivianos”.

El *principio* 2.3. sienta las bases para que los dos principios anteriores encuentren una base estructural e institucional tanto en la forma en que se constituye y funciona el Estado como en la sociedad civil. Sin ello se corre el riesgo de que los dos principios anteriores se queden en una carta de buenas intenciones.

Estos principios afectan a todo el sistema educativo, en sus diversas modalidades, por una doble vía. En primer lugar, se los debe tomar en cuenta en la forma en que dentro del sistema se trata a los alumnos, padres de familia y demás personas que se vinculan con él, tanto en las actitudes de todos sus personeros como en la manera en que sus diversas instancias y unidades están estructuradas. En segundo lugar, su acción educativa debe apuntar a que los educandos desarrollen la actitud mencionada en el primer principio y las destrezas básicas mencionadas en el segundo. Estos son los criterios que orientan los siguientes objetivos.

## 2.2. OBJETIVOS

Los tres principios fundamentales se concretan en dos grandes objetivos, uno al nivel estructural institucional (vinculado con el principio 3)<sup>8</sup> y el otro al nivel de las actitudes y destrezas que se deben conseguir en los educandos que pasen por el sistema (vinculadas con los principios 1 y 2). Bastaría formular estos dos objetivos en función de la interculturalidad pues esta engloba todos los aspectos de la cultura y, por tanto, incluye también la lengua. Sin embargo, para poder planificar y evaluar<sup>9</sup> mejor las acciones encaminadas al logro de estos objetivos, cada uno ha sido desglosado en dos formulaciones, la primera más referida al tema *cultural* e intercultural, que es más amplio (2.4 y 2.6 *infra*), y la otra centrada en el caso particular de las *lenguas* (2.5 y 2.7 *infra*):

8 Aquí invertimos el orden, con relación al de los principios, para subrayar la importancia que tiene lo estructural institucional como condición de partida para lograr mejores resultados al nivel de actitudes.

9 Naturalmente, no podemos entrar aquí en la tarea complementaria de transformar estos objetivos en indicadores y metas evaluables en el tiempo.

### Objetivos para la estructura institucional

- 2.4. QUE TODA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, TANTO ESTATAL COMO PRIVADA, RECONOZCA Y EXPRESE EN SU MISMA ESTRUCTURA LA DIVERSIDAD CULTURAL DE SU ENTORNO Y TENGA LA CAPACIDAD INSTALADA PARA ESTABLECER RELACIONES SATISFACTORIAS CON Y ENTRE SUS USUARIOS REGULARES, DE ACUERDO CON LAS VARIADAS CARACTERÍSTICAS E IDENTIDADES CULTURALES DE TODOS ELLOS.
- 2.5. QUE TODA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, TANTO ESTATAL COMO PRIVADA, TENGA LA CAPACIDAD INSTALADA PARA ESTABLECER UNA COMUNICACIÓN EFICAZ Y SATISFACTORIA CON Y ENTRE SUS USUARIOS REGULARES EN SU PROPIA LENGUA, DE ACUERDO CON LAS CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE CADA REGIÓN.

### Objetivos para los usuarios del sistema

- 2.6. QUE DE MANERA CRECIENTE TODO EL SISTEMA EDUCATIVO, EN SUS *DIVERSAS MODALIDADES*, DESARROLLE EN SUS USUARIOS DE DIVERSAS TRADICIONES CULTURALES LA CAPACIDAD DE RELACIONARSE Y COMUNICARSE ENTRE SÍ DE MANERA POSITIVA Y CREATIVA, A PARTIR DE LAS CULTURAS DE SU ENTORNO Y RESPETANDO SUS DIVERSAS IDENTIDADES.
- 2.7. QUE DE MANERA CRECIENTE TODO EL SISTEMA EDUCATIVO, EN SUS DIVERSAS MODALIDADES, DESARROLLE EN SUS USUARIOS LA CAPACIDAD DE COMUNICARSE EN SU PROPIO IDIOMA Y EN LA OTRA LENGUA O LENGUAS DE SU ENTORNO.

Las diversas políticas interculturales y lingüísticas del sistema educativo deberán apuntar a la consecución creciente de esta doble pareja de objetivos. Para completar este marco general, a continuación señalaremos algunas consecuencias inmediatas de carácter general para que, a partir de los tres principios fundamentales, el sistema educativo contribuya al logro de estos objetivos. Para fines prácticos, mantenemos el tratamiento diferenciado entre lengua e interculturalidad, empezando por el caso de la lengua, cuya formulación es más sencilla.

## 2.3. CRITERIOS LINGÜÍSTICOS

Dividimos las políticas en dos grandes bloques. El primero se refiere a la implementación del objetivo estructural (ver 2.5, *supra*); es decir el estatus institucional otorgado a cada lengua dentro del sistema educativo.

El segundo se refiere al otro objetivo, orientado a los usuarios del sistema (ver 2.7, *supra*); es decir, da criterios sobre qué destrezas lingüísticas deberían lograr estos usuarios y, para ello, qué ritmos, dosificación y combinación de lenguas deben adoptarse.

### **Estatus de cada lengua**

- 2.8. EN LAS DIVERSAS INSTANCIAS Y ESTABLECIMIENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO, TODOS LOS IDIOMAS NACIONALES DE BOLIVIA TIENEN ESTATUS DE OFICIALES: EL CASTELLANO EN TODO EL TERRITORIO NACIONAL Y LOS DIVERSOS IDIOMAS ORIGINARIOS DENTRO DE SU TERRITORIO Y ÁREA DE INFLUENCIA.
- 2.9. EL SISTEMA EDUCATIVO CONTRIBUYE AL DESARROLLO DE UNA NORMA LINGÜÍSTICA MÍNIMA COMÚN EN CADA UNA DE LAS LENGUAS, PARA FACILITAR LA MUTUA COMUNICACIÓN EN ELLA, SIN QUE ELLO IMPLIQUE EL RECHAZO O SUBVALORACIÓN DE SUS DIVERSOS DIALECTOS GEOGRÁFICOS, SOCIALES O SITUACIONALES.

### **Combinación de castellano y lenguas originarias**

- 2.10. EL PUNTO LINGÜÍSTICO DE PARTIDA PARA EL DESARROLLO PEDAGÓGICO ES LA LENGUA PRIMERA Y PRINCIPAL DEL ALUMNO.
- 2.11. A LO LARGO DE TODO EL PROCESO EDUCATIVO SE BUSCA QUE EL ALUMNO TENGA PLENO DOMINIO ORAL Y ESCRITO EN SU LENGUA PRIMERA Y/O PRINCIPAL Y LOGRE UN ACCESO ADECUADO –MAYOR O MENOR SEGÚN LAS CIRCUNSTANCIAS– A LA OTRA LENGUA MÁS COMÚN EN LA REGIÓN.
- 2.12. EL SISTEMA EDUCATIVO PROVEE LOS MEDIOS PARA EL BUEN MANEJO DEL CASTELLANO A TODOS, EN CUALQUIER GRUPO LINGÜÍSTICO DEL PAÍS, POR SER ESTA LA LENGUA MÁS COMÚN Y EXTENDIDA EN TODO EL TERRITORIO BOLIVIANO Y POR EXISTIR UNA MOTIVACIÓN GENERAL PARA CONOCERLA Y UTILIZARLA, DEBIDO A LAS VENTAJAS SOCIALES Y ECONÓMICAS QUE CON ELLA PUEDEN ADQUIRIR.
- 2.13. EL FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA COMÚN CASTELLANA DEBE IR SIEMPRE ACOMPAÑADO DEL RECONOCIMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE LOS DIVERSOS IDIOMAS LOCALES, TANTO EN LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL COTIDIANA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO COMO EN LA FIJACIÓN DE METAS PARA LA CAPACITACIÓN LINGÜÍSTICA.

**2.14. EL SISTEMA EDUCATIVO PROVEE LOS MEDIOS Y ESTIMULA MOTIVACIONES PARA QUE LOS HABLANTES NATIVOS DEL CASTELLANO LLEGUEN A TENER UN CONOCIMIENTO ADECUADO DE LA PRINCIPAL LENGUA ORIGINARIA DE SU CONTORNO.**

Al combinar todo este conjunto de criterios con los anteriores, se llega casi necesariamente a la conclusión de que alguna forma de *bilingüismo de doble sentido* en castellano y en alguna otra lengua nacional es ideal para el conjunto del país, como se expresa en la *política 2.10.*, en consonancia con el art. 2 de la ley de reforma educativa<sup>10</sup>. Pero el nivel de destreza varía según el idioma meta y el de partida:

- Pleno dominio oral y escrito, en la lengua primera (sea castellano u originaria)
- “Buen manejo” del castellano, cuando es solo la L2 de hablantes de alguna lengua originaria. En su aplicación, la reforma precisa que ello implica tener “un dominio más avanzado... ya que durante su escolaridad, [el] aprendizaje será también en esta lengua” (nota de la Unidad de Desarrollo Curricular [UDC], 19-4-2002).
- Al menos un conocimiento “adecuado” de alguna lengua originaria, cuando es solo la L2 o L3 de quienes tienen el castellano como su L1. El nivel de conocimiento variará según cada lugar (ver capítulo 7). En términos de la utopía de equidad y paridad de lenguas, ¿cabrá que algún día lleguen también a un “buen manejo” y “dominio avanzado” de alguna lengua originaria aprendida como L2?

## Comentarios

De los elementos básicos de toda planificación lingüística, señalados en IaD 81 s, el primer paquete de políticas, más estructural, retoma la oficialización de las lenguas originarias dentro de las instituciones educativas; y su normalización, tarea en la que el sistema educativo tiene mucho que decir, a través de

<sup>10</sup> Este artículo define dos “modalidades de lengua”: Una es llamada, efectivamente, “bilingüe”, y se aplica a quienes tienen una L1 originaria, que desde un principio deben desenvolverse bien en esta y progresivamente también en castellano. Pero significativamente la otra modalidad, a pesar de llamarse “monolingüe” –por desarrollarse desde un principio en su L1 que ya es el castellano– incluye también “el aprendizaje de alguna lengua nacional originaria”. La única diferencia es pues la intensidad con que se aborda el aprendizaje de la L2 en una u otra modalidad, para que al fin (a) todos se manejen bien en la lengua común, que es el castellano; (b) los originarios hagan otro tanto en su L1; y (c) los que inicialmente eran monolingües en castellano, hayan logrado al menos cierto “aprendizaje” (no se precisa cuánto) de una lengua originaria. Desarrollaremos más este tema en la sección 3.3.

sus expertos, y mucho más que hacer, a través de sus operadores. El segundo paquete está más centrado en los resultados a lograr en los alumnos.

### **Sobre el estatus de cada lengua**

Nuestros comentarios se centran en las lenguas originarias, pues ya es un hecho aceptado el carácter oficial y la normalización de la lengua castellana.

*Política 2.8.* La oficialización de las lenguas originarias de Bolivia ha sido solicitada por las organizaciones sociales desde los años 70 y es una consecuencia natural del reconocimiento explícito y público, por parte del Estado, de la igualdad anunciada en los artículos 1° y 6 de la CPE. En diversos momentos se han promulgado instrumentos legales –ninguno con rango de ley– declarando el carácter oficial de algunos idiomas originarios. El más reciente y de mayor alcance es el DS 25894 del 11-XI-2000, cuyo artículo 1° dice literalmente:

“Se reconocen como idiomas oficiales las siguientes lenguas indígenas: Aimara, Araona, Ayoreo, Baure, Bésiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chimán, Ese ejja, Guaraní, Guarasúwe (Pauserna), Guarayu, Itonama, Leco, Machineri, Mojeño trinitario, Mojeño ignaciano, More, Mose-tén, Movima, Pacawara, Quechua, Reyesano, Sirionó, Tacana, Tapieté, Toromona, Uru-chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki y Yuracaré.”

Esta lista, que pretende ser exhaustiva, incluye desde el quechua y aymara, hablados por el 55% (cuatro millones y medio) de los bolivianos, hasta idiomas como el guarasúwe, el leco o el pacawara que ya casi no tienen hablantes. Es inevitable ver la declaratoria de oficialización de las lenguas originarias y sus posteriores aplicaciones prácticas como parte de un proceso, que no tiene el mismo ritmo de implementación en cada sector, por la anterior práctica colonialista, por la falta de gente preparada, la distinta repercusión demográfica y pública de cada lengua e incluso por la resistencia de muchos que deben tomar decisiones. Pero es precisamente en el sistema educativo donde se puede y debe avanzar más rápido, por su propia naturaleza y porque es ahí donde ya se está implementando una reforma que incluye esta perspectiva. Es, por ejemplo, el sector público en que los expertos en lenguas originarias tienen mayores oportunidades de contratación. Sin embargo, cuando aquí formulamos esta oficialización dentro del propio sistema educativo, ya se percibe que incluso en este campo restringido estamos todavía lejos de haber logrado la equidad lingüística que exige una nación pluricultural y plurilingüe. Pero el criterio es claro y debiera ser objeto de una estrategia de implementación dentro del sistema educativo, tanto público como privado. A lo largo del texto se irán haciendo mayores precisiones, sobre todo en los capítulos 3, 4, 5 y 6.

*Política 2.9.* El tema de la normalización de las lenguas originarias es complejo y delicado, por lo que aquí necesitamos tratarlo con cierto detalle. Normar (o estandarizar) una lengua es establecer criterios y acuerdos para compatibilizar

el uso de este instrumento básico de comunicación en medio de su gran diversidad de dialectos. Las grandes lenguas mundiales tienen todas su norma, sin que ella sea óbice para que cada lugar tenga sus particularidades. Por ejemplo, el castellano tiene significativas variantes fonológicas, léxicas e incluso gramaticales de un lugar a otro (La Paz, Santa Cruz, España o Puerto Rico). Pero, gracias a esta norma común, todos pueden entenderse cuando se utiliza en los medios de comunicación o en textos escritos. Esta es la ventaja que se busca también para las lenguas originarias, como parte de su fortalecimiento.

En el caso de las lenguas originarias de Bolivia partimos casi de cero. Se empieza en la fijación concertada del alfabeto y se va avanzando al nivel de la gramática y el diccionario, dando preferencia a los usos más comunes e interdialectales. Incluye también algunos otros criterios relacionados con la escritura, como las normas de puntuación. Su objetivo debe ser siempre “facilitar la mutua comunicación” entre los que utilizan diversas variantes; no entorpecerla. Lo poco que ya se ha avanzado, en unas lenguas más que en otras, se inició en los años 80 con el SENALEP y el PEIB. Ha habido nuevos progresos desde que en 1994 se inició la reforma educativa, pero en la forma que se está llevando a cabo hay el riesgo de que el aspecto puramente técnico lingüístico y académico quiera correr más que la aceptación didáctica y social. Por eso, a veces ya se oye hablar, con rechazo, del aymara o quechua “de la reforma”<sup>11</sup>. Es fundamental evitar una excesiva rigidez al fijar la norma y sobre todo un ritmo demasiado acelerado al querer imponerla. Por eso en esta política se habla de un proceso gradual: “ir desarrollando una norma mínima común”, evitando saltar etapas que en las lenguas hoy bien normadas han supuesto siglos. Hay para ello dos razones didácticas y otra tercera social e incluso política.

La primera razón didáctica es la misma que, desde el célebre informe de la UNESCO en 1953, alienta el uso de la lengua materna en el proceso de alfabetización. Para enseñar algo nuevo, como la lecto-escritura, hay que partir siempre de lo que el alumno ya domina; en este caso, de la lengua que el alumno aprendió y utiliza en su hogar. Pero esta es, evidentemente, la variante local de la lengua, que no siempre coincide con la forma estándar. Con el tiempo los alumnos deberán sin duda tener acceso a esta norma común más universal, pero no necesariamente en el momento mismo de alfabetizarse. La segunda razón didáctica coincide con las nuevas técnicas de aprendizaje que ha llevado a la reforma a flexibilizar también el manejo temprano de las normas ortográficas del castellano sea como L1 o como L2. Lo primero y principal, para el de-

---

11 Este problema, intrínseco a todo proceso de normalización, ya apareció en los intentos de normar el quechua en el Perú, Ecuador y Bolivia en décadas pasadas. Ver Escobar, (comp. 1972) y Ministerio de Educación del Perú (1975), para este país; Montaluisa (1980), para el Ecuador; y Albó (1987), para Bolivia. Sobre “el aymara de la reforma” y sus antecedentes más cercanos, ver el detallado e incisivo análisis de Arnold y Yapita (2000: 102-127) y la encuesta de comprensión realizada por Alavi (1999). Melià encuentra, en el Paraguay, problemas muy semejantes en “el guaraní de la reforma” (comunicación personal).

sarrollo del lenguaje, es una comunicación eficaz y estimulante. Si insistimos prematuramente en una norma que recién se está gestando ¿no estaremos frenando esta comunicación, precisamente en lenguas que hasta ahora han desarrollado sobre todo la flexibilidad propia del uso oral? ¿No estaremos insistiendo demasiado y de forma rígida –para la lengua originaria– en algo que recién estamos aprendiendo a relativizar para una lengua de larga tradición normativa, como es el castellano?

Pero la más importante es la razón social y política, a saber, la aceptación social de la escritura en una lengua originaria hasta hace poco discriminada y con escaso material escrito. Supuesta la dificultad inicial por superar estos obstáculos actuales, la aceptación por parte de los padres de familia, la comunidad, los maestros y otros sectores locales involucrados, se facilita mucho más si ven una clara semejanza entre la lengua oral local y la lengua escrita. De lo contrario, se quejan de que el aymara (quechua, etc.) no es el de ellos sino el de alguna otra parte. Sin ninguna necesidad, se brindan en bandeja nuevos argumentos a quienes se oponen al cambio. Estratégicamente lo primero que debe lograrse es que la población, sobre todo la adulta<sup>12</sup>, acepte y vea con gusto que se lee y escribe en *su propia* lengua. Una vez asegurado esto, ya es más fácil trabajar todos juntos hacia mayores refinamientos normativos interdialectales. Finalmente, hay que evitar que con la normalización se reproduzca al nivel dialectal la situación de diglosia o discriminación que se pretende superar con todo el conjunto de políticas. Tanto la norma como las variantes locales deben ser reconocidas y valoradas. La primera, porque facilita una comunicación más amplia en la lengua antes rechazada; cada variante local, porque es el habla de gente concreta. Por eso en la política que comentamos se añade: “sin que ello implique el rechazo o subvaloración de los diversos dialectos geográficos, sociales o situacionales”. La normalización debe ser un instrumento de ayuda a la comunicación, pero no una imposición autoritaria ni menos una fuente de prestigio elitista para los pocos que la puedan manejar bien.

Es claro que las anteriores argumentaciones no pretenden negar la necesidad de ir avanzando hacia una creciente normalización también de las lenguas originarias, pues son muchas las ventajas que esta reporta, tanto de cara a la mayor comunicación entre todos como de cara a su producción escrita y el uso que de ella se haga, y al mayor estatus social que adquiere toda lengua escrita y normalizada a nivel interdialectal. Todos los pueblos originarios y sus organizaciones sociales han insistido, y siguen insistiendo, en el reconocimiento oficial de sus lenguas y reclaman la oficialización del alfabeto –que es el primer paso hacia la normaliza-

---

12 Según algunos docentes, los niños que aprenden ya con la ortografía normalizada tienen menos dificultad en adoptarla y a la vez adaptar la pronunciación a sus variantes locales. No faltan con todo ejemplos de otros niños que solo hacen una lectura mecánica, distorsionando la pronunciación local (por ejemplo, de las vocales mudas aymarás), a veces estimulados por sus mismos maestros.

ción— como una conquista incluso política<sup>13</sup>. Es también interesante que, mientras algunos quechuas y aymaras se quejan de la nueva escritura interdialectal de sus lenguas, algunos guaraní del Chaco boliviano que hace unos años normaron su alfabeto prescindiendo de la ortografía estándar, existente ya en el Paraguay y otros países<sup>14</sup>, empiezan a pensar que las decisiones entonces tomadas fueron tal vez prematuras y deberían ser objeto de nuevas reflexiones e intercambios con lingüistas y hablantes de otros dialectos. “Estamos formando un *ghetto*”, nos dijeron. Es precisamente por la importancia de la norma, que hemos considerado también oportuno llamar la atención sobre los riesgos que se correrían si no se afronta el tema con la debida flexibilidad y a un ritmo adecuado. Naturalmente, cuando hablamos de flexibilización de las normas ortográficas, tanto en las lenguas originarias como en el castellano, nos referimos principalmente a los usos que adoptan los niños y otros usuarios de una determinada variedad local tanto al leer como al escribir. Pero es evidente que desde la misma reforma es imposible producir materiales diversificados desde cada variedad local. El desafío es entonces cómo a la larga los usuarios aprenden a utilizar la norma común sin violentar sus variantes locales, como ocurre, por ejemplo, cuando los niños cruceños leen y reinterpretan automáticamente, en su dialecto local castellano, textos escritos de acuerdo a la norma internacional<sup>15</sup>.

### Combinación de castellano y lenguas originarias

Un rasgo lingüístico central del sistema escolar promovido por la reforma educativa es el *bilingüismo*. En la modalidad llamada “bilingüe”, para aquellos cuya L1 no es el castellano, es todo un sistema en lengua materna y castellano. Por extensión, en la modalidad llamada “monolingüe”, para quienes tienen ya el castellano como L1, la enseñanza es *en* esta única lengua pero se añade el “aprendizaje” de una lengua originaria (art. 2 de la ley). Esta tiene entonces la misma condición y estilo que pueda tener el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, con la diferencia de que es la única explicitada por la ley.

13 Quechuas y aymaras lo lograron, después de otros intentos fallidos que se remontan a los años 50, con el llamado “alfabeto único”, oficializado con el DS 20227 del 10 de abril de 1984. Los guaraní lo consiguieron, después de un importante evento interno, mediante la resolución ministerial 2419 del 7 de octubre de 1987. Otros pueblos de las tierras bajas, incluyeron esta demanda en el pliego de peticiones entregado al gobierno en julio de 2000. Fue uno de los acuerdos pactados poco después entre el МЕСУД y la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia [CIDOB] y ha sido recientemente objeto de un estudio técnico específico (Olivio, s/f).

14 Las tres principales diferencias, con efectos en cadena, surgen de que la vocal gutural, típica de esta lengua (y que, como ítem léxico, significa ‘agua’), en Bolivia se escribe con *i* y en Paraguay con *y*. De ahí, la semivocal alta [*y*] es, respectivamente, *y/j*, y la fricativa [*h*], *j/h*. Para otros contrastes, ver la nota introductoria a Farré (1991: 9-12), que optó por la norma paraguaya, y Domingo (1999) y Gustafson *et al.* (1999), que usan la norma boliviana.

15 Retomaremos el tema en el próximo capítulo (3.1) y al hablar de los módulos en el capítulo 8.1.

*Política 2.10.* Se basa en el principio didáctico de que conviene partir siempre de aquello que el alumno ya conoce, en este caso una determinada lengua. En el caso de los niños que recién entran en el sistema escolar –al que se refiere esta política– esta suele ser la primera lengua [L1], es decir aquella en que el alumno ha aprendido a hablar en su hogar, y que suele ser también la principal, es decir, la más utilizada.

*Política 2.11.* Expresa el ideal, tanto para el desarrollo del individuo como para la convivencia social, de que es mejor ser bilingüe que monolingüe, como explicamos en mayor detalle en IaD c.4.1. Si la L1 y principal es originaria, la L2 será sin duda el castellano; si es ya el castellano, debiera ser la lengua originaria más usada en aquel contorno geográfico. Se retoma así, a un nivel de mayor abstracción, lo que ya está insinuado en el art. 2 de la ley de reforma educativa, al postular cierto bilingüismo, mayor o menor de acuerdo a cada una de sus dos modalidades de lengua (ver nota 10). Nótese que la L1 de algunos alumnos mayores tal vez ya no sea la principal ni la que mejor manejan, sobre todo si viven en ambientes distintos de aquellos en que se criaron. Entonces, el pleno dominio oral y escrito debe lograrse ante todo en su lengua principal y más habitual pero debe procurarse que mantengan o recuperen un acceso adecuado en su L1. Las siguientes políticas dan el criterio general para afrontar estas dos posibilidades, aunque el detalle, de acuerdo a cada situación sociolingüística, se desarrollará en el capítulo 7.

*Política 2.12.* Se deriva del segundo principio (2.2.) y del correspondiente objetivo (2.7.). Es tan pragmática como el principio del que se deriva y es válida en la medida que sea también correcta la constatación y motivaciones que se le añaden: “por ser esta la lengua más extendida en todo el territorio boliviano y por existir una motivación general para conocerla y utilizarla, debido a las ventajas sociales y económicas que con ella pueden adquirir”. Estas motivaciones son las que dan legitimidad a esta propuesta, sin que por ello se quiera desconocer que en sus orígenes históricos pudo haber una injusta imposición. Si no existieran tales motivaciones, esta importancia dada al castellano podría ser vista como una nueva coacción colonialista y “civilizadora”. Por eso esta política solo exige que haya una buena oferta para todos, como de hecho ya está ocurriendo, evitando hablar de una imposición obligatoria. Pero en la práctica, son muy pocos los monolingües en lengua originaria que no desean el acceso complementario al castellano para sí o por lo menos para sus hijos. Más bien una de las razones más frecuentemente escuchadas en labios de los padres de familia, para rechazar el bilingüismo de la reforma, es el temor de que, con el énfasis en la lengua vernácula, se deje a un lado la enseñanza del castellano y, con ello, sus hijos sufran como ellos. Sin embargo, si se tomara de manera aislada, esta política podría conducir una vez más hacia una visión uniformadora en torno al castellano, de una manera no tan distinta de aquella política impuesta desde la época colonial, que llevó a las situaciones excluyentes que seguimos lamentando. Por tanto, hay que añadir las dos políticas siguientes, que se derivan del primer principio o derecho global (2.1.), más relacionado con la *ética* y la *equidad social*.

*Políticas 2.13. y 2.14.* Con estas dos políticas se busca un equilibrio con la política precedente al explicitar que, para lograr el objetivo de una plena comunicación entre los bolivianos (ver 2.7.), no basta un bilingüismo de las lenguas originarias hacia el castellano sino que se requiere también un bilingüismo complementario del castellano hacia las lenguas originarias. De lo contrario, caeríamos una vez más en la diglosia y asimetría de siempre sin llegar a una verdadera equidad. La *política 2.13* siendo aún bastante vaga, dice más que el criterio general señalado en el primer principio (2.1.), pues al “derecho” allí señalado añade el “fortalecimiento” condicionando el desarrollo del castellano al desarrollo simultáneo y complementario de las lenguas originarias tanto en los individuos como en las instituciones. No hay un pleno paralelismo en la formulación de la *política 2.14.* y la anterior *política 2.12.*, que se refiere al bilingüismo de sentido contrario, pues las motivaciones son muy distintas en uno y otro caso. Como resultado de la diglosia ya mencionada, son pocos los monolingües castellanos que desean acceder a la lengua originaria. Por tanto, más que hablar de una simple oferta para que la aprovechen solo quienes lo deseen, aquí se debe diseñar una política que estimule cierta motivación aún no existente. En la medida que esta se logre, se podrá ser más o menos audaz en el nivel de destreza pretendido con el aprendizaje de la L2 originaria, desde una simple aceptación sin pretender comprenderla (meta mínima pero insuficiente) hacia una comprensión básica (meta operacional programable), hasta un buen manejo (meta ideal).

## 2.4. CRITERIOS INTERCULTURALES

Hay cierta correspondencia entre algunas de las siguientes políticas y las anteriores, referidas a la lengua, que es solo uno de los componentes de la cultura. Sin embargo, el paralelismo es solo parcial, por las distintas características de la lengua y de la cultura: la lengua es uno de los componentes más simbólicos y estructurados de la cultura, mientras que la cultura, tomada globalmente, es algo mucho más complejo, difuso y permeable (ver IaD c.4). Por eso, en el primer caso, se puede hablar de oficialización y normalización de una u otra lengua, pero no cabe lo mismo al hablar de la cultura en general: lo “oficializado” en este ámbito es que se reconozca al país como *pluricultural*. Por lo mismo, en el primer caso se busca como resultado ideal que todos los egresados del sistema educativo “aprendan” y desarrollen ciertas *destrezas cognoscitivas* en una o varias lenguas, caracterizadas como L1, L2, etc. En cambio, en el ámbito más complejo de las culturas y la interculturalidad, lo que pasa a primer plano es la actitud de quienes se identifican con determinada cultura frente a los que se identifican con otra y con sus productos culturales.

En los procesos interculturales se adquieren destrezas cognoscitivas y prácticas, por ejemplo, cuando se va sintiendo la necesidad de compartir un número creciente de elementos de la cultura común que va emergiendo en el país dentro de un mundo cada vez más relacionado y globalizado. Pero entonces ya es mucho más discutible la adscripción de tales elementos a una u otra cultura: si un guaraní o un uru maneja bien la lecto-escritura o incluso el internet, innovaciones de una cultura común y de carácter universal, no por ello se distancian automáticamente de su identidad originaria; bajo ciertas circunstancias, puede que con ello más bien refuercen y prestigien esta identidad. Por tanto, hablar aquí de cultura primera [C1], segunda [C2], etc., tiene menos interés, salvo en un sentido figurado, limitado probablemente a ciertos componentes simbólicos más asociados con la identidad de cada grupo cultural (IaD 87s). Es mejor hablar aquí del enriquecimiento de todos con el aporte de todos sin que por ello se pierdan ni diluyan las identidades específicas de cada uno. De ahí también la centralidad del concepto *intercultural*. Debido a este carácter más complejo y difuso de la temática cultural, frente a la relativa nitidez de su componente lingüístico, es indispensable hacer aquí algunas precisiones conceptuales y terminológicas, antes de presentar la propuesta de políticas.

### **Interculturalidad, ¿entre qué pueblos y culturas?**

En un polo, debemos seguir hablando de diversos pueblos y culturas originarias, aun cuando hayan adoptado un número mayor o menor de rasgos de otras culturas, sobre todo de la que trajo e impuso la Colonia y después el Estado republicano, en parte a través del sistema escolar. Sus expresiones actuales son, sin duda, muy distintas de las que tenían antes de haberse establecido el sistema colonial, con sus imposiciones y también atractivos. Pero estos pueblos son hasta ahora identificados, por ellos mismos y por los otros, como los que mantienen ciertos rasgos específicos y una continuidad histórica con quienes vivían en esta tierra antes de la llegada de los conquistadores de ultramar. De ahí el nombre de *originarios*,<sup>16</sup> que aquí preferimos por ser el nombre genérico acuñado

---

<sup>16</sup> Tal vez por esto, *originario* es también el término que ha tenido más dificultades para ser aceptado por parte de algunos sectores prominentes de la sociedad no indígena. Estos últimos se sentían rebajados, quizás por primera vez, al no poder afirmar efectivamente que ellos también pueden remontarse a los orígenes más profundos de las sociedades estable-

por ellos mismos –aparte del propio de cada pueblo– y por no estar viado por connotaciones discriminatorias. Es además el que ha adoptado también la reforma educativa, por ejemplo, al hablar de los CEPO. Pero, ¿cómo definir y caracterizar hoy y aquí a la “otra” cultura? ¿Es una cultura castellana?, ¿hispano criolla?, ¿urbana?, ¿boliviana?, ¿latinoamericana?, ¿occidental?, ¿dominante?, ¿global? Después de haber dado muchas vueltas al asunto, no hemos quedado plenamente satisfechos por ninguna alternativa, ni siquiera las que habíamos adoptado pragmáticamente en las primeras ediciones de IaD<sup>17</sup>. Al final, tanto aquí como en la cuarta edición de IaD (2002), hemos decidido más bien distinguir entre dos culturas y situaciones, evitando confundirlas en un único término:

- a) Una *cultura hispano-criolla*, de carácter histórico y social
- b) Una *cultura común*, más universal y de carácter propositivo.

a) La cultura *hispano-criolla*, al igual que las culturas originarias, nos refiere a un grupo histórico y social concreto, en este caso, a aquel grupo humano que se siente histórica y/o culturalmente identificado con los descendientes de los conquistadores y colonizadores españoles y, como tal, claramente diferenciado de las culturas originarias. Por el momento, hemos optado por seguirla identificando con su nombre histórico, a falta de otro más convincente, pues otros nombres –como los mencionados más arriba– o resultan demasiado pretensiosos o pueden llevar a confusiones con respecto al futuro soñado para el país. Por extensión se aplica también a gente *culturalmente* identificada ya con este grupo, aunque físicamente sea de otro origen, como de otros países europeos o incluso de un pueblo originario. Desde la perspectiva originaria, los miembros de esta cultura recibirían nombres como *misti*, *q'ara*, *karai* o

---

cidas en este territorio hoy llamado Bolivia. Cuando hacia 1990 surgió este uso del término *originario* (diferenciado ya del uso colonial, que distinguía entre las categorías tributarias de “originarios”, “agregados” y otros, dentro de las comunidades andinas), no faltó un historiador que reclamara: “¿Originarios, desde cuándo?”. Argüía que también estos pueblos indígenas habían llegado de otras partes, algunos de ellos –como los guaraní– apenas un siglo antes que los españoles o incluso menos. Desde la perspectiva de la construcción de una sociedad post-colonial, la respuesta es simple: es pueblo originario cualquiera que, por su cultura e historia, sigue identificado como descendiente de quienes ya estaban establecidos aquí cuando llegaron los europeos.

17 En las primeras ediciones de IaD habíamos adoptado, según el contexto, las expresiones cultura “castellana” y “dominante”, en contraposición a cultura “originaria” o “subordinada”. Solo en la 4ª edición (IaD 83s, 110s) se desarrolla el mismo enfoque que aquí presentamos.

*karayana*, aunque todos estos términos mantienen hasta ahora una carga negativa. Los miembros de este grupo y su cultura siguen ocupando un lugar de poder en la actual sociedad boliviana. Sin embargo, evitamos definirla aquí como la cultura “dominante”, por no ser este el sueño de la equidad intercultural. Tal caracterización podría ser apropiada para un diagnóstico de la situación actual pero ya no para una propuesta, como la que aquí se intenta. En la propuesta, esta cultura hispano-criolla –o como se la quiera finalmente llamar– es una de las muchas que constituyen y que sin duda seguirán constituyendo este país multiétnico y pluricultural, pero ya no debe ser necesariamente la que monopoliza en su seno el poder ni tampoco los rasgos comunes compartidos por todos.

Ejemplos de la cultura hispano-criolla, que no tienen por qué pasar a ser parte de la cultura común, pueden ser la manera de llevar a cabo sus fiestas sociales, determinadas normas de etiqueta social, hábitos de comida y bebida, sus celebraciones y creencias religiosas. En la medida que esta cultura es la propia de gente que ocupa el poder, muchas de sus expresiones culturales sirven también para resaltar esta posición social y contrastarla con la de los demás, por ejemplo, en su forma de vestir, de relacionarse y de festejar, en sus asociaciones exclusivas y, en general, en todo su nivel y estilo de vida y de consumo. Por extensión cabría distinguir, dentro de ella, varias (sub)culturas e identidades locales o regionales (por ejemplo, la chapaca, la rural camba, etc.), cuyas raíces originarias o no existen o han quedado ya muy diluidas. En cambio, por las razones explicadas en laD 91 s, evitamos hablar de una (sub)cultura “mestiza”. Pensamos que en la nueva concepción de país multiétnico y pluricultural, muchos grupos intermedios hoy llamados “mestizos” se irán decantando más bien, en términos de su *identidad* cultural, a considerarse originarios (en sus múltiples identidades: quechua, guaraní, etc.) o hispano-criollos (con sus variantes regionales), independientemente de la densidad de rasgos culturales que todos vayan adquiriendo de unos y otros. No descartamos con todo que pueda haber también otras soluciones.<sup>18</sup> ¿Cómo irán reaccionando, por ejemplo, los quechuas de los valles centrales de Cochabamba, que

---

18 Ver el sugerente estudio de Gordillo (2000), particularmente el capítulo 5 y la conclusión. Para completar el panorama, hay que mencionar además otras minorías extranjeras, ni originarias ni hispano-criollas, unas antiguas y ya muy cercanas a esta última; otras más recientes y diferenciadas, como los menonitas y japoneses.

en el pasado se identificaron mayormente como “mestizos” y en los años 50 como “campesinos” pero siempre como *qhochalas*?

b) La cultura *común* –a diferencia de las hasta aquí caracterizadas– no se refiere a ningún grupo social específico distinto de cualquier otro y tiene una perspectiva más programática que actual. Por lo tanto, su conformación es también un proceso gradual. Es más exacto hablar de *elementos de una cultura común* o, si se prefiere, una especie de *común denominador cultural*. El nivel en que se comparten esos elementos culturales comunes puede ser más o menos amplio, sin que ello implique inevitablemente la pérdida de identidades locales. Por ejemplo, Bolivia, los países andinos, Latinoamérica, Indoamérica<sup>19</sup>, las llamadas civilización occidental, o islámica, o china, etc. (Huntington 1997), el mundo globalizado... Una cultura común puede incorporar elementos de múltiples orígenes culturales, siempre que sean deseados y apropiados por todos. Por ejemplo, la utilización de medios modernos de comunicación social e incluso la lengua castellana (y, al nivel global, ¿internet?, ¿inglés?) para vincularnos entre todos. Podría llegar a incorporar valores como la solidaridad, de raíces a la vez originarias y cristianas; y una nueva relación con la naturaleza, en que converge la visión originaria y una nueva conciencia ecológica<sup>20</sup>.

La distinción aquí sugerida y sobre todo las propuestas de posibles contenidos son pragmáticas y, sobre todo, programáticas, a partir de una propuesta de país, de sociedad continental y hasta de una sociedad global alternativa, construida desde lo local. Sin embargo, no pretendemos sentar ninguna conclusión de alcance más teórico ni fijar tampoco cuáles de sus contenidos provienen de qué culturas. Se podría seguir dis-

19 Aunque, en rigor, ninguno de estos dos nombres resulta convincente por derivarse ambos de elementos foráneos y prestados. La expresión más sugerente para referirse al sueño de una sociedad continental plural y equitativa es la que han propuesto y utilizan ya nuestros pueblos originarios: *Abya Yala*, expresión de origen kuna (Panamá) que se traduce aproximadamente “la tierra virgen, madura para ser fecunda”. ¡Un excelente programa para nuestros países!

20 No debe confundirse nuestra propuesta de cultura común, con la cultura elitista de esta nueva y creciente generación de funcionarios, empresarios y expertos “globalizados” –y, por tanto, distintos de los diplomáticos de un determinado país– que nacieron y provienen de cualquier país, hoy están aquí y mañana van a cualquier otro país. Algunos mantienen mayores vínculos con su país de origen pero otros los van diluyendo y casi todos, dondequiera que ejerzan sus funciones, cultivan su propia subcultura burocrática internacional y aparecen ante la población local, sobre todo del Tercer Mundo, como un grupo elitista más vinculado entre sí que con el resto de la sociedad.

cutiendo, por ejemplo, qué elementos de la cultura común deben (o no) provenir de la cultura traída (o impuesta) acá primero por los conquistadores y colonizadores hispano-criollos y ahora también por otros poderes internacionales; cuáles debieran (o no) ser los aportes incorporados en ella desde cada cultura originaria; y cuáles son parte de una cultura global, de mil orígenes y compartida ya en muchos otros ambientes y países, al margen de cuál haya sido su raíz histórica o lingüística. Tal precisión no debe ser algo definido *a priori* (¿por quién?) sino el fruto de un largo proceso, difícilmente rectilíneo, en que participen a pie de igualdad todos los implicados.

Para comprender mejor la complejidad de este proceso, puede ser útil reflexionar sobre lo que ya ha sucedido históricamente en nuestro medio, a partir de la crónica relación asimétrica entre la cultura hispano-criolla y las culturas originarias. Hasta ahora, gran parte de los rasgos hoy “comunes” fueron entrando en nuestros pueblos originarios a través del grupo hispano-criollo que, desde la conquista, se apropió del poder político y económico, estableciendo la estructura colonial y neocolonial que sigue marcando nuestra sociedad boliviana. No llegaron ni llegan por vía de consensos sino por imposición indiscriminada desde arriba, como parte de la cultura impuesta y dominante. Fueron y son parte de un proceso colonizador o “civilizador”, del que la escuela ha sido un catalizador clave. Sin embargo, con el tiempo, no solo se producen resistencias y conflictos por parte de los pueblos originarios. Ocurren también apropiaciones, aspiraciones y reclamos desde abajo, tanto en la adopción pragmática de tecnologías (por ejemplo, en los medios de transporte y de comunicación) como en los códigos simbólicos (por ejemplo, en la indumentaria, el poder de los papeles escritos, la escuela, los santos y templos...) e incluso en la organización política propia (cabildos mojeños, capitanías guaraní, partidos kataristas...). Más aún, si desde el poder hispano-criollo se les niega alguno de estos elementos que puede darles una mayor presencia nacional –como el acceso a mercados, a medios de comunicación propios, al poder eclesiástico o a un municipio indígena– pueden surgir protestas y movilizaciones. ¿Será solo o siempre por una creciente alienación? ¿Será una simple estrategia, dada la correlación actual de fuerzas? ¿O hay también la apropiación de elementos hacia este común denominador cultural? Si así ocurre desde una situación de opresión, ¿qué po-

dría vislumbrarse desde una de mayor equidad, o por lo menos desde una posición algo más abierta a la diferencia en busca de una creciente equidad? Difícil es preverlo. Por eso aquí, dejando claro este objetivo, nos concentramos sobre todo en los pasos iniciales operativos, en las actitudes y las condiciones estructurales que puedan desatar el proceso grande con pie firme. Y aun esto, por la especificidad y limitaciones propias de este texto, solo lo planteamos desde la perspectiva educativa.

## Propuesta de políticas

Como en la sección anterior, también aquí hay un primer acápite, con una política de índole estructural, referida al estatus institucional de cada cultura (ver 2.4., *supra*, y la siguiente *política* 2.15.) y un segundo bloque referido a los usuarios del sistema, para dar criterios sobre qué actitudes y destrezas culturales e interculturales deberían lograrse y, para ello, qué ritmos y dosificación deben adoptarse (ver 2.6., *supra*, y las siguientes *políticas* 2.16 a 2.20). Pero la mayor complejidad de la tarea intercultural nos obliga a añadir aquí otros dos acápites de políticas: uno para superar la asimetría social que surge del cruce entre cultura, sociedad neocolonial y estructura socioeconómica (*políticas* 2.21 y 2.22) y otro para salir al paso a la frecuente objeción de que el fomento del pluralismo cultural podría conducir a intolerancias fundamentalistas (*políticas* 2.23 y 2.24).

### Estatus de cada cultura

- 2.15. DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO, EN SUS DIVERSAS INSTANCIAS, ORGANIZACIÓN INTERNA Y ESTABLECIMIENTOS,
- A) CUALQUIER CULTURA Y GRUPO CULTURAL EXISTENTE EN EL TERRITORIO BOLIVIANO TIENE EL MISMO ESTATUS.
  - B) EL AMBIENTE, ESTRUCTURA, PERSONAL Y FUNCIONAMIENTO FAVORECE LA CONVIVENCIA Y ENRIQUECIMIENTO INTERCULTURAL, ANTICIPANDO EL ESTILO DE SOCIEDAD PLURICULTURAL QUE SE DESEA CONSTRUIR.

### Práctica cultural y relaciones interculturales

- 2.16. EL PUNTO DE PARTIDA PARA EL DESARROLLO PEDAGÓGICO DE LA INTERCULTURALIDAD SON LAS VIVENCIAS CULTURALES DEL ALUMNO.

- 2.17. **A LO LARGO DE TODO EL PROCESO EDUCATIVO SE BUSCA QUE EL ALUMNO CONSOLIDE Y DESARROLLE SU PROPIA PRÁCTICA E IDENTIDAD CULTURAL EN UN CONTEXTO DE APERTURA INTERCULTURAL RESPETUOSA QUE ENRIQUEZCA A TODOS CON LOS APORTES DE TODOS.**
- 2.18. **EL SISTEMA EDUCATIVO PROVEE LOS MEDIOS PARA QUE TODOS PUEDAN TENER**
- A) LA NECESARIA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA HISPANO CRIOLLA
  - B) EL MANEJO SELECTIVO DE ELEMENTOS QUE CONTRIBUYAN A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA COMÚN, DE RASGOS MÁS UNIVERSALES.
- 2.19. **LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA HISPANO-CRIOLLA Y AL DESEMPEÑO EN UNA CULTURA COMÚN DEBEN IR SIEMPRE ACOMPAÑADAS DEL RECONOCIMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE LAS DIVERSAS CULTURAS E IDENTIDADES ORIGINARIAS.**
- 2.20. **EL SISTEMA EDUCATIVO PROVEE TAMBIÉN LOS MEDIOS Y MOTIVACIONES PARA QUE LOS MIEMBROS DE LA CULTURA HISPANO CRIOLLA**
- A) ACEPTEN A LOS MIEMBROS DE LAS DIVERSAS CULTURAS ORIGINARIAS DEL PAÍS,
  - B) LLEGUEN A TENER UNA COMPRENSIÓN BÁSICA DE LA(S) OTRA(S) CULTURA(S) DE SU CONTORNO REGIONAL, Y
  - C) ADOPTEN CIERTAS PRÁCTICAS Y VALORES CULTURALES DE ELLAS, COMO PARTE DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA COMÚN.

### **Alteridad y asimetría social**

- 2.21. **SE DESARROLLAN MECANISMOS ESPECIALES PARA INCENTIVAR LA AUTOESTIMA DE LOS MIEMBROS DE LAS CULTURAS ORIGINARIAS, HISTÓRICAMENTE DISCRIMINADAS, MEDIANTE LA VALORACIÓN PÚBLICA DE ESTAS EN LOS DIVERSOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.**
- 2.22. **TANTO EN EL PERSONAL DOCENTE COMO EN LOS USUARIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO, SE DA PRIORIDAD AL DESARROLLO DE ACTITUDES DE RESPETO Y APERTURA EN QUIENES SE SIENTEN PORTADORES DE UNA CULTURA “SUPERIOR”<sup>21</sup>, EN TODAS SUS RELACIONES CON LOS MIEMBROS DE LAS CULTURAS QUE ELLOS CONSIDERAN “INFERIORES”.**

---

<sup>21</sup> Siempre que usamos “superior”, “inferior” u otras calificaciones semejantes, estas deben entenderse “entre comillas”, es decir, solo como apreciaciones subjetivas de la gente. No implica que haya culturas realmente superiores o inferiores.

### Antídotos al fundamentalismo

- 2.23. EN TODOS LOS AMBIENTES –ORIGINARIOS O NO– SE DEBE ENFATIZAR LO MUCHO EN COMÚN QUE A TODOS NOS UNE, INCLUIDA LA VALORACIÓN COMPARTIDA DE NUESTRA VARIEDAD CULTURAL.
- 2.24. DEBE EVITARSE QUE LA PROPIA IDENTIDAD CULTURAL –SEA ESTA ORIGINARIA O NO– SIRVA COMO EL ÚNICO MARCO DE REFERENCIA GRUPAL. DE MANERA COMPLEMENTARIA SE ESTIMULARÁN OTRAS FORMAS DE ASOCIACIÓN QUE CRUCEN Y UNAN A GENTE DE DIVERSAS CULTURAS EN VARIAS DIRECCIONES.

### Comentarios

Como vimos, en este campo más amplio de la interculturalidad lo primero es llegar a tener una *actitud* de respeto y apertura al nivel interpersonal, es decir, desarrollar los valores de la alteridad, en este caso de la *alteridad* étnica y cultural. Lo que hace más difícil lograrlo en nuestro medio es que esta alteridad debe conseguirse entre grupos culturales muy *asimétricos* en su forma histórica y actual de acceder al poder social, político y económico (IaD 105 s). Quienes se identifican con la cultura heredera histórica de los antiguos conquistadores y colonizadores españoles –y, por su medio, del Primer Mundo y de las nuevas oleadas globalizadoras– están encaramados en la parte superior de la pirámide social y económica, desde donde controlan las decisiones políticas, económicas y –más indirectamente– también las culturales. El resto, más o menos asociado con las culturas originarias, está en la base. En términos culturales, la minoría de “arriba”, cerca del poder, se siente además “superior” –entre comillas– por ser “la que sabe”, despreciando en cambio a quienes considera “inferiores”, “primitivos” o “ignorantes”. Con el correr de los siglos, también mucha gente de la base ha interiorizado este discurso, perdiendo confianza en su propia identidad y práctica cultural y piensa que su liberación pasa por abandonar su propia cultura y adoptar la de quienes la dominan y se aprovechan de ella. Quienes lo logran, aunque sea de una manera parcial y ambigua, también empiezan a sentirse “superiores” frente a los que no han dado este paso. El sistema educativo ha cumplido un rol histórico fundamental en consolidar esta actitud escapista, sobre todo desde su masificación en el campo a partir de la revolución de 1952. No han sido pocos los maestros de origen rural y popular que, previamente “indoctrinados” en las normales, se han sentido también portavoces de esta buena nueva “civilizadora” frente a sus hermanos. Dada esta larga tradición, alimentada desde el Estado por la minoría social y cultural que lo controla, no será fácil revertir una tendencia tan arraigada, ahora que el paradigma ha cambiado. Las políticas que aquí comentamos pretenden contribuir a ello.

### **Estatus de cada cultura**

*Política 2.15.* Se da aquí una formulación más general de lo que ya se dijo en la *política 2.8.* en el ámbito más restringido de las lenguas. Si la educación intercultural pretende sentar las bases para una sociedad pluricultural equitativa, su propia estructura y funcionamiento internos deben tender a anticipar este estilo de sociedad. Este criterio tiene incidencia en aspectos tan diversos pero relacionados entre sí, como las políticas de contratación de personal de diversos orígenes culturales tomando también en cuenta sus destrezas lingüísticas, las normas internas de relación con los usuarios, la ambientación interna del establecimiento, etc. Así, por ejemplo, el ambiente y contexto de aquellas situaciones e instancias institucionales en que regularmente coinciden usuarios de diversa tradición o identidad cultural (una dirección departamental, una escuela suburbana, una publicación o programa de radio, etc.) debe estimular en ellos actitudes de apertura y la convivencia con los que son distintos, respetando las formas expresivas y operativas de cada uno de ellos y evitando imponer estilos ajenos y uniformadores. En cambio, se deben establecer mecanismos para sancionar negativamente las actitudes de prescindencia o de rechazo.

### **Práctica y relaciones interculturales**

Las políticas en este acápite (2.16. a 2.18.) son una formulación más general (y a la vez más compleja) de las *políticas 2.10.* a 2.14., restringidas al caso de la lengua. Aquí tiene menos sentido hablar de una cultura primera, segunda, etc. por la mayor permeabilidad que tiene toda cultura para incorporar elementos de otras sin que ello implique pasarse de una a otra.

*Política 2.16.* Fuera del uso de la LI, en que se han logrado mayores avances (a pesar de los problemas técnicos), y de la incorporación de algunos elementos culturales propios en el material gráfico de la reforma, es aún poco lo que se ha hecho en el aprovechamiento pedagógico de la sabiduría cultural, que ya traen los niños y niñas a la escuela desde el hogar, y menos aún para consolidar esta perspectiva a lo largo del proceso. En los contextos rurales y populares, la apertura intercultural a otras experiencias no suele ser todavía una expansión del crecimiento desde lo propio sino algo que llega más o menos abruptamente desde afuera tanto en los materiales como en las tareas escolares. No es ni será fácil superar el estilo escolar “civilizador” de siempre, más allá de los bonitos discursos<sup>22</sup>. Esta política toca de lleno la tarea aún poco desarrollada de los complementos especializados del currículo local pero también todo el enfoque

---

22 Arnold y Yapita (2000: 100-127, 135-145, etc.) analizan diversos ejemplos de este enfoque incluso en los módulos de la reforma. En el caso de Qaqachaka, Oruro, una de las carencias más típicas es ignorar las destrezas de las niñas en la matemática y semiótica de los tejidos, por parte de los educadores (capítulo II). Al mismo tiempo, muestran cómo la comunidad se apropia a su vez de la escuela (pp. 142-145, 149-167, etc.).

didáctico de la docencia. Para implementarla, serán necesarias investigaciones y sistematizaciones locales o regionales hechas con enfoque interdisciplinario (al menos, pedagogos, lingüistas y antropólogos), en un diálogo permanente con las juntas y consejos escolares, autoridades, sabios locales y padres de familia (ver capítulos 4 y 5).

*Política 2.18.* Como en el caso de la lengua castellana, la oferta de estos medios es a todos, en respuesta a la demanda generalizada por parte de los usuarios del sistema educativo, incluidos los que provienen de los pueblos originarios. De lo contrario, esta política podría interpretarse como una imposición más. Como explicamos al principio de esta sección, distinguimos entre la “comprensión” de la cultura *hispano-criolla*, como parte de una relación intercultural, y el “manejo selectivo” de algunos elementos de una cultura *común*, vinculados o no a la cultura hispano-criolla, con miras a la construcción de un común denominador cultural, sea en el conjunto de Bolivia o en ámbitos más amplios. De momento, en nuestro medio, la cultura “más común” sigue ciertamente muy asociada al idioma castellano y a la cultura hispano-criolla, que se impuso por la conquista y la dominación. Pero más allá del uso del castellano, adopta constantemente nuevos elementos de cualquier otro origen, tanto en sus componentes tecnológicos o prácticos, como en su sistema de valores y símbolos. Este es, actualmente, el principal canal hacia la adopción de rasgos, conocimientos, tecnologías, símbolos y valores más universales, compartidos por muchas culturas, dentro de lo que a veces se llama una cultura global o planetaria, en un mundo cada vez más articulado. Llegar a compartir todo ello entre muchos tiene sus ventajas, no solo de cara al entendimiento mutuo sino también por la mayor calificación que así se puede lograr para conseguir puestos de trabajo que exijan determinadas destrezas (idiomas, computación, tecnología, etc.). Por eso, existe una motivación general de los sectores populares para conocer y desenvolverse en la cultura que ellos perciben como hispano-criolla (*q'ara, karai*, etc.) sin hacer la sutil distinción entre ella y la cultura común, que nosotros hemos introducido. Es la misma motivación que existe para adquirir el castellano y que justifica tanto la *política 2.12.* como la que ahora comentamos. Pero está siempre presente el riesgo de confundir una cultura realmente común y compartida con la imperceptible pero paulatina imposición de los valores e intereses de solo los sectores dominantes, sean ellos las minorías que manejan nuestro país o las que manejan la actual globalización económica de enfoque neoliberal excluyente. La distinción arriba señalada, junto con las siguientes políticas, pretenden minimizar este riesgo demasiado real.

*Política 2.19.* Un problema en el acceso de los pueblos originarios a la cultura común, catalizada o no por la cultura hispano-criolla, es que casi siempre se da de una manera desigual y asimétrica, con imposiciones –burdas o sutiles– desde arriba y reducciones excluyentes hacia abajo. Cualquier elemento innovador de esta cultura llega como una avalancha o una invasión indiscriminada

de elementos y estilos provenientes de los sectores dominantes a través de sus múltiples instrumentos, como el mercado, los migrantes urbanos, los medios de comunicación, las instituciones públicas y privadas y el propio sistema educativo tanto formal como informal. El riesgo de deterioro en la identidad originaria es entonces mucho mayor. El sistema educativo debe asegurar que las innovaciones por él promovidas se den siempre en un contexto de respeto mutuo. Debe ir creando al mismo tiempo un esquema de valores y un sentido crítico tal, que permita a los grupos originarios tener acceso propio, autónomo y selectivo a aquellos elementos e innovaciones de la cultura común que ellos consideren más apropiados para su propio desarrollo.

*Política 2.20.* El punto clave aquí (como en la política lingüística 2.14.) es motivar a quienes, por sentirse ya “superiores”, entre comillas, no tienen ninguna predisposición para aceptar ni menos aprender de aquellos a quienes consideran “inferiores” e “ignorantes”. Dentro de una creciente actitud intercultural positiva (IaD 97s), planteamos un proceso escalonado que empieza por la aceptación de los “otros” y de sus prácticas, avanza hacia una mayor comprensión de las expresiones (incluido el idioma), lógica y valores de aquellas culturas con las que deban tener una relación más cercana en su propio medio y, de ahí, prosigue hasta la apropiación de elementos de estas culturas, por ejemplo, valores de reciprocidad y convivencia comunal y manifestaciones artísticas. Este crecimiento desde la simple aceptación hacia una gradual apropiación de elementos de las culturas originarias, hasta ahora discriminadas, se basa en que estas no son, ni mucho menos, solo algo local o regional, predestinado a ser totalmente tragado por una cultura global uniformadora. Las culturas originarias son un referente fundamental a las raíces más hondas de nuestra identidad nacional; algunas se extienden por varios países más allá de las actuales fronteras del Estado boliviano y, con frecuencia, plantean alternativas y paradigmas culturales muy sugerentes de cara a una globalización desde la base y no excluyente<sup>23</sup>. Por eso la política que comentamos ha sido planteada como una vía para que también la cultura hispano-criolla se acerque a una cultura común para la nueva Bolivia pluricultural con equidad, en la que se incorporen elementos y valores surgidos de las culturas originarias. Solo así se podrá avanzar hacia la equidad intercultural.

### **Alteridad y asimetría social**

Las prioridades señaladas por las *políticas 2.21.* y *2.22.*, cada una dirigida a un polo opuesto de la actual pirámide social, buscan corregir siquiera uno de los factores que obstaculizan la *interculturalidad positiva*, tanto en los miembros de las clases y culturas subordinadas como en los miembros de las clases y culturas dominantes. Tenemos plena conciencia de que la solución de raíz a

23 Ver, por ejemplo, la síntesis del paradigma alternativo “amerindio”, propuesta por el reciente ensayo de Javier Medina (2000: 317-328). Volveremos a este tema al final del capítulo 4.

este problema es estructural y va, por tanto, mucho más allá de nuestra temática: hay que transformar la pirámide en una especie de esfera social, cuya base sea la equidad entre todos. Aparte de otros componentes, sobre todo políticos y económicos, esta tarea tiene también un importante componente educativo tanto en la adquisición de destrezas como sobre todo en la configuración de los valores básicos de la persona en la sociedad. Pero aquí no podemos entrar en este tema que debería ser objeto de otros trabajos específicos. Consideramos solo la vertiente mucho más limitada de cómo empezar a desarrollar una interculturalidad positiva incluso en esta situación social tan poco equitativa. No será el motor de arranque que logre transformar todo lo demás, pero sí puede ser un punto de apoyo para esta ardua tarea sobre todo política y económica. Haber creado una atmósfera de aceptación mutua es un buen comienzo para buscar después mayores acuerdos políticos hacia la equidad. Por otra parte, el fortalecimiento de la conciencia e identidad étnica puede contribuir a fortalecer en sus reivindicaciones a las organizaciones de estos pueblos ahora oprimidos. Así ocurrió con los aymaras sobre todo en la emergencia katarista de los años 70 y 80, con la APG desde los años 80 y con otros pueblos indígenas de las tierras bajas a partir de la marcha “por la tierra y la dignidad” de 1990.

### **Antídotos al fundamentalismo**

El fundamentalismo es una actitud psicológica cerrada consistente en absolutizar de forma rígida el sistema de valores, creencias, estilos y acciones del propio grupo, como lo único aceptable. Tiende también, por tanto, a la intolerancia, a rechazar y hasta a destruir al que es distinto, dentro o fuera del grupo. El término se aplicó primero a grupos religiosos fanáticos, pero encaja también perfectamente en la política de las identidades étnicas y culturales. Muchos de los conflictos recientes en el Viejo Mundo –por ejemplo, en la ex Yugoslavia y el Próximo Oriente– tienen un fuerte componente fundamentalista. A partir de esta experiencia, algunos temen entonces que la actual apertura del Estado al reconocimiento de nuestras culturas originarias podría desembocar también en un conflicto fundamentalista, hacia la “balcanización” del país. Nosotros pensamos que es más bien el desconocimiento de esta dimensión étnico cultural (como ocurrió precisamente en la Europa oriental durante la época “comunista”) la que ha agudizado aquellos conflictos, por no haber desactivado la olla de presión a su debido tiempo. En rigor histórico y sociológico, hasta ahora el fundamentalismo más común entre nosotros ha sido el que proviene de los grupos de poder, que se han sentido portadores de la verdad única y la han tendido a imponer a los demás. Han surgido también de manera ocasional actitudes fundamentalistas desde “abajo”, pero casi siempre como una reacción reivindicativa frente a las imposiciones e intolerancias desde arriba. Hay además una diferencia fundamental entre las demandas y propuestas de los pueblos originarios en Bolivia (y Latinoamérica) y las posiciones de los ban-

dos beligerantes en los actuales conflictos étnicos en Europa oriental y en el Próximo Oriente. Allí cada grupo en conflicto es intolerante frente al otro y, por tanto, tiende incluso a querer transformarse en una nación-Estado soberana, lo más homogénea posible desde el punto de vista étnico y cultural. En cambio, las propuestas aquí, tanto desde el Estado como desde el movimiento indígena, apuntan más bien a un único Estado pluricultural (o plurinacional) que, por definición, está constituido por grupos culturales diferenciados que se relacionan entre sí. No debe descartarse de todos modos el riesgo de que aumente una actitud intolerante y fundamentalista sea en algunos grupos de poder o en algunos sectores de los pueblos originarios, como lo muestran diversos conflictos sociales recientes. Ante esta posibilidad, aparte de lo ya dicho en las páginas anteriores, proponemos las dos siguientes políticas preventivas, en cuya implementación el sistema educativo puede contribuir mucho. Ambas deben aplicarse tanto en ambientes de los pueblos originarios –cuya identidad consolidada algunos otros ven con temor– como en los de los sectores dominantes no indígenas, cuyo fundamentalismo *de facto* no suele recibir este nombre.

*Política 2.23.* No nos referimos solo a los rasgos más modernos o universales que se vayan adquiriendo de la cultura común sino también y principalmente a todo lo relacionado con nuestra evolución histórica y con la pertenencia a una misma nación-Estado, sean logros, problemas o desafíos. Subrayamos que entre los últimos está precisamente la valoración compartida de nuestra variedad cultural: juntos soñamos en una Bolivia, la base de cuya identidad nacional sea la riqueza y variedad de tradiciones culturales, sin que ningún grupo humano se sienta ya “extranjero en su propia tierra”.

*Política 2.24.* Conviene evitar que todas las referencias organizativas giren en torno a una única forma de identidad, pues entonces es más probable que se generen cotos cerrados, con muchos círculos concéntricos y fronteras de identidad en torno a un único referente. Cuando así ocurre, son mayores los riesgos de caer en un fundamentalismo intransigente. En cambio, la existencia de varios círculos entrelazados, con referentes variados, facilita encontrar rasgos comunes más allá de la identidad cultural. Un determinado individuo puede sentirse muy marcado por su identidad cultural A, pero puede coincidir con otros de la cultura B, C o N en su común problemática y reivindicaciones ecológicas, económicas o regionales. Si es mujer puede también compartir su problemática de género con otras mujeres de cualquier origen social y cultural. Puede que unos y otros se agrupen en cambio con otras personas de acuerdo con sus preferencias religiosas, políticas o simplemente deportivas. Por otra parte, tal vez todos ellos escuchan los mismos programas de radio y por ellos siguen las mismas vicisitudes de la realidad nacional. En un momento se movilizarán los que comparten una misma reivindicación étnico cultural, en otro serán los que comparten una misma demanda económica, después será la campaña política o de género... Puede que muchos coincidan en varias de estas

demandas e incluso conformen alianzas para tener más fuerza, pero a la vez cada uno estará más abierto a las de otros, gracias a estos vínculos cruzados. De esta forma nuestra realidad nacional pluricultural no será un mero mosaico, en que cada unidad cultural está encerrada en si misma, sino más bien una combinación de mosaico y tejido intercultural, en que todos se enlazan con todos a través de este juego múltiple de identidades, afinidades e intereses.

# TRES

## LENGUAS EN LA EDUCACIÓN

A partir del marco general del capítulo anterior, aquí bajaremos a mayores concreciones en los tres escenarios en que se necesitan todavía otras políticas adicionales: la lengua primera originaria [L1], el castellano como L2 y las diversas modalidades de bilingüismo.

### **3.1. SOBRE LA LENGUA PRIMERA ORIGINARIA**

Una de las primeras innovaciones prácticas de la reforma educativa fue introducir el uso masivo de las lenguas originarias en los primeros núcleos de transformación de habla quechua, aymara y guaraní en que se empezaba a aplicar. No se partía de cero sino de la experiencia previa del PEIB (1988-93). Esta práctica acumulada nos da la base para precisar las siguientes políticas, que apuntan a que lo ya comenzado pueda tener una adecuada continuación.

- 3.1. CON LA INCORPORACIÓN DE LA L1 ORIGINARIA EN LA ENSEÑANZA, SE PRETENDE LLEGAR A UN PLENO DOMINIO ORAL Y ESCRITO TAMBIÉN EN ESA LENGUA. NI SE BUSCA EL MONOLINGÜISMO EN ELLA NI EL BILINGÜISMO DE TRANSICIÓN A SOLO CASTELLANO.**

- 3.2. EL RITMO Y DOSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN Y SOBRE LA LENGUA ORIGINARIA SE DETERMINAN EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE CADA REGIÓN.
- 3.3. SE DEBE ASEGURAR LA PRODUCCIÓN CONTINUA Y DIVERSIFICADA DE MATERIALES DE LECTURA EN CADA LENGUA INDÍGENA, ACLARANDO SIEMPRE EL SENTIDO DE SU NORMALIZACIÓN ESCRITA Y QUE ESTA NO SE CONTRA-PONE A LA PRONUNCIACIÓN Y VARIANTES DIALECTALES DE CADA LUGAR.
- 3.4. SE DEBE INCENTIVAR LA UTILIZACIÓN DIVERSIFICADA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LOS VARIOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL, DE ACUERDO CON LAS CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DEL ÁREA POTENCIAL DE COBERTURA DE CADA MEDIO.
- 3.5. SE FOMENTA LA REALIZACIÓN DE EVENTOS Y CONGRESOS, INCLUSO INTERNACIONALES, Y LA CONSTITUCIÓN DE EQUIPOS INTERDIALECTALES DE TRABAJO SOBRE CADA LENGUA ORIGINARIA PARA CONOCER MEJOR SU ESTRUCTURA Y SUS VARIANTES DIALECTALES Y, CON ELLO, IR CONCERTANDO UNA NORMALIZACIÓN OPERATIVA Y EMPRENDER OBRAS DE MAYOR ENVERGADURA.

## Comentarios

Damos por descontado y aceptado que partir de la lengua primera [L1] del alumno –regularmente, la materna– es pedagógicamente lo mejor, porque así lo nuevo, incluido el aprendizaje de la lectoescritura, se va construyendo sobre lo que ya se sabe. Así lo han reiterado las evaluaciones realizadas primero al proyecto pionero de EIB, de UNICEF (Gottret y del Granado 1995), y más recientemente también a su expansión en la reforma (Benson 1999). Lo mismo prueban –en un plano más general– las investigaciones realizadas en tantas otras partes, como muestran los panoramas sintéticos de Nadine Dutcher (1995) y Luis Enrique López (1997).

*Política 3.1.* No hace sino sintetizar desde esta perspectiva lo que ya se dijo en la sección 2.3. del capítulo precedente. Es oportuno reiterarlo pues no siempre se tiene en cuenta al nivel operativo y la propuesta sigue teniendo influyentes opositores<sup>24</sup>. Con relación al monolingüismo en lengua materna, el temor de

---

24 Durante el año 2000 ha habido cálidas controversias en diversos medios de comunicación masiva en pro y en contra del fortalecimiento de las lenguas originarias. La iniciativa salió de los que están en contra –entre los que terciaron Eduardo Pérez, director de *Radio Fides* que, sin embargo, tiene programas y reportajes diarios en aymara y quechua, Robert Brockman, subdirector del periódico *La Razón*, y el columnista Ramiro Velasco– arguyendo que estas lenguas ya no pueden responder a los retos del mundo moderno. Entre los que participaron a favor, estaban el exvicepresidente Víctor Hugo Cárdenas, con artículos en respuesta a Velasco, la viceministra Amalia Anaya, entrevistada en varios canales de televisión, y la decisión del diario *Presencia* de incluir, desde el 23-VIII-2000, una página diaria en quechua y otra en aymara. El

que la educación en lengua originaria se haga a expensas del castellano ha sido uno de los principales motivos de resistencia por parte de padres de familia mal informados, alentados a veces por algunos profesores o por un manejo inadecuado de los instrumentos didácticos. Pero tal idea va totalmente en contra del carácter “intercultural bilingüe” de toda la reforma. La idea de un bilingüismo de simple transición al monolingüismo castellano está también totalmente descartada por el texto mismo de la ley y así lo han entendido, correctamente, las instancias técnico-pedagógicas que deben implementarla. Dice, por ejemplo, el reglamento sobre la organización curricular:

“La educación bilingüe persigue la preservación y desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano. Entiéndase por educación bilingüe de preservación y desarrollo [...] 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.” (DS 23959, I-II-1995, art. 11).

Sin embargo, la vieja idea de un bilingüismo de transición que desemboque en el castellano como lengua principal de los egresados del sistema educativo (y, a la larga, la única de las siguientes generaciones) sigue implícita en la práctica de algunas autoridades educativas, que no pretenden expandir el uso de la lengua originaria más allá de las primeras fases de la educación y de las regiones con altos niveles de monolingüismo en lengua indígena. Buscan una justificación en las resistencias arriba indicadas o apelan a razones de costos y eficiencia administrativa. Pero en el fondo, si se impone esta tendencia, seguirá primando la lógica colonialista.

*Política 3.2.* Hechas estas aclaraciones, es evidente que cada situación exige enfoques distintos, pero tal flexibilidad no siempre se ha tomado en cuenta o no se ha sabido cómo afrontarla. Hay que tener claridad ante todo sobre cuál es realmente la LI del alumno y, en segundo lugar, cuáles son los niveles de lealtad y de motivación hacia esta lengua por parte de la comunidad y los padres de familia. En función de ello, las estrategias lingüísticas podrán ser muy variadas, como se verá en el capítulo 7. Para lograr el objetivo propuesto, la utilización de las lenguas originarias en el aula será complementada con otras políticas fuera del aula, que deben ser fomentadas también, de alguna manera, por las autoridades educativas. A ello apuntan las siguientes políticas.

*La política 3.3.* responde a un típico temor de muchos padres de familia de que el esfuerzo de sus hijos por aprender a leer y escribir en su propia lengua resulte inútil porque después no tendrán qué leer en ella. Supuesto que el objetivo final de toda la reforma, a la luz del art. 1° de la CPE, va más allá de un simple pragmatismo didáctico inmediatista, la tarea iniciada en la escuela debe ir acompañada

---

debate ocupó también varias páginas en tres números de la revista *El Juguete Rabioso*. Para un resumen, ver el n° 47 del *Boletín Informativo Mensual* de PROEIB Andes.

de medidas complementarias como las señaladas en estas políticas. Se propone que la producción de materiales en cada lengua sea continua, con una permanente renovación y una creciente masificación. Debe ser también diversificada en sus géneros y estilos, en sus contenidos y en sus potenciales usuarios. De esta forma se aumenta la audiencia y se desarrolla el potencial comunicativo de la lengua. No todo puede quedar en manos de la reforma educativa, pero desde ella se pueden lanzar buenos estímulos también a otras instancias. Sugerimos además que, como práctica rutinaria, al menos en los materiales escritos producidos por la reforma, además de adoptar la ortografía aprobada, se aclare siempre el sentido de la normalización y que esta no implica rechazar las variantes y pronunciaciones de cada dialecto local (ver la política 2.9. del capítulo anterior). Esta pequeña nota podría contribuir a despejar los prejuicios y malentendidos que todavía existen en muchos maestros y usuarios.

*La política 3.4.* amplía el criterio de diversificación más allá de los textos escritos. En ella se nos recuerda que la escuela no es la única institución ni es siempre la principal para fortalecer la lengua originaria y que los textos impresos no son tampoco el único canal para difundirla. Algunos medios de comunicación, especialmente la radio, han jugado ya en Bolivia un papel histórico tanto o más importante y pueden ser mucho mejor aprovechados también dentro del proceso educativo como un refuerzo del trabajo en el aula. A través de la televisión, cabría dar también un atractivo impulso a las lenguas originarias precisamente en aquellos medios urbanos en que hay mayor resistencia, incluso por parte de los inmigrantes que ya las saben, pero tienden a olvidarlas<sup>25</sup>.

*La política 3.5.* en realidad ya se está empezando a ejecutar con las tres principales lenguas originarias: quechua, aymara y guaraní. Pero todavía se ha avanzado poco hacia un mayor conocimiento interdialectal. Por ejemplo, poco sabemos aún sobre las variantes en la pronunciación/supresión de vocales del aymara (que es el tema más controvertido de la norma propuesta). Tampoco existe una sistematización de las experiencias en la aplicación de la normalización en cada área dialectal, tanto en el aula como entre la sociedad adulta<sup>26</sup>. Más allá de este asunto normativo, pensamos que los tiempos ya están maduros para emprender trabajos más arduos y que exigirán mayores recursos y

---

25 En otro volumen de esta serie esperamos desarrollar una estrategia de fondo y un sistema de políticas específicas para el uso de las lenguas y el fomento de la interculturalidad en los medios de comunicación social, más allá del ámbito educativo.

26 Volviendo al caso aymara, según algunos docentes, los niños que aprenden ya con la ortografía normalizada tienen menos dificultad en adoptarla y a la vez adaptar la pronunciación a sus variantes locales (comunicación personal de Salustiano Ayma). Con todo, no faltan ejemplos de otros niños que solo hacen una lectura mecánica, distorsionando la pronunciación local, estimulados a veces por sus mismos profesores (Alavi 1999). Nos sospechamos que en el caso del quechua la resistencia social puede ser mayor porque se han adoptado algunas variantes de dialectos peruanos, con los que en Bolivia hay aún pocos contactos, e incluso consideraciones de tipo histórico.

equipos interdialectales, como la elaboración de un diccionario general, que diferencie los usos de cada región, e incluso una enciclopedia de las lenguas y culturas ya más trabajadas. De cara a su consolidación, a su uso en niveles educativos avanzados y al aumento general de su estatus, consideramos que este tipo de esfuerzos pueden ser más productivos que gastar mucho tiempo queriendo remedar la rigidez normativa de algunas academias de la lengua.

### 3.2. SOBRE EL CASTELLANO COMO L2

El interés por asegurar lo más innovador, que era la introducción masiva de las lenguas originarias, allí donde estas eran la L1 de los nuevos alumnos, originó retrasos en el diseño e implementación del castellano como L2 en estos mismos lugares, a pesar de ser uno de los aspectos que siempre ha motivado más a los padres de familia de habla originaria para tener escuela. Por suerte, el desfase ya se está empezando a superar. Las tres políticas siguientes pueden contribuir a fortalecer este empeño:

- 3.6. ASEGURAR LA PRODUCCIÓN CONTINUA DE MATERIALES DIDÁCTICOS COMPLEMENTARIOS, TANTO ESCRITOS COMO AUDITIVOS, SOBRE CASTELLANO COMO L2 PARA USO DE ALUMNOS EN DIVERSOS CONTEXTOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES.
- 3.7. INTENSIFICAR LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES EN UNA GAMA DIVERSIFICADA DE TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE LA L2, CON ACTIVIDADES PRÁCTICAS PRESENCIALES EN AULA Y GUÍAS COMPLEMENTARIAS DE APOYO.
- 3.8. REALIZAR EVALUACIONES, NUEVAS EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES PRÁCTICAS PARA MEJORAR LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE DEL CASTELLANO COMO L2 EN DIVERSOS CONTEXTOS LINGÜÍSTICO-CULTURALES.
- 3.9. DESARROLLAR TÉCNICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CASTELLANO SOCIALMENTE MÁS ACEPTADO EN ÁREAS DONDE PREDOMINAN VARIANTES POPULARES DEL CASTELLANO CON UN FUERTE SUSTRATO DE ALGUNA LENGUA ORIGINARIA.

#### Comentarios

Como acabamos de ver, una de las principales objeciones de los padres de familia a la implantación de la EIB, incluso en áreas de alto monolingüismo en lengua originaria, ha sido el temor de que sus hijos solo aprenderán en lengua materna originaria. Tal desconfianza es infundada por lo que se refiere a los

planteamientos teóricos de la reforma educativa. Pero en los hechos podía tener visos de verdad por la lentitud con que se elaboraron, publicaron y distribuyeron los primeros materiales para este fin y por la poca preparación mostrada por algunos docentes con relación a la enseñanza del castellano como L2.

Es oportuno hacer aquí un repaso del proceso recorrido, para reforzar nuestra propuesta. En los primeros años de la reforma, las aulas de transformación en lengua originaria carecían de textos nuevos en y de guías didácticas para profesores sobre la enseñanza oral del castellano como L2, que era lo recomendado. No faltaron entonces incluso algunos maestros que, al percatarse de la rapidez con que los alumnos aprendían en la lengua materna, se concentraron en ella olvidando la enseñanza del castellano. Pero otros muchos docentes, que se sentían más seguros en su rutina previa y estaban además presionados por los padres de familia, volvieron a las prácticas y textos escolares que se tenían antes de la reforma. Como paliativos, algunos seguían aferrados a los viejos textos, como *Alma de niño*<sup>27</sup> o recurrían a (e incluso fotocopiaban) los textos más innovativos del PEIB-UNICEF, incluida una reedición masiva de *Vicuñita*. Por esa ausencia de materiales especialmente diseñados para la enseñanza oral y escrita del castellano como L2, los resultados en los primeros años sufrieron las mismas deficiencias del pasado. Conscientes de este vacío, los responsables de la reforma distribuyeron pautas sobre cómo utilizar los libros más apropiados de la biblioteca escolar; pero de estos últimos, solo había un ejemplar por biblioteca y, en su mayoría, fueron concebidos para alumnos urbanos, monolingües en castellano. Decidieron también que todas las escuelas que utilizan módulos en lengua local originaria debían tener también módulos en lengua castellana. Era una solución de emergencia pues estos últimos también han sido concebidos pensando en la población urbana; pero era mucho mejor que nada. Finalmente, para conseguir una solución de fondo, desde 1996 el equipo conjunto de lingüistas de la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos [UNSTP] elaboró, con el apoyo de consultores externos, una serie de innovativos materiales para el aprendizaje del castellano como L2. Así en 1997 se publicó una guía didáctica para maestros sobre la enseñanza de cualquier L2; en 1998, varios libros de gran tamaño (llamados también “librotres”) para ser utilizados en el aula; y están en camino otros materiales, incluidas láminas sin texto y un juego de *cassettes* para estimular la comunicación oral en castellano. En todos ellos se ha dado prioridad al método global y comunicativo, utilizado ya en el acercamiento a la escritura en la primera lengua, para lograr una rápida aproximación a la comprensión, más que deletreos, juegos silábicos y otros usos puramente mecánicos.

La evaluación externa de la reforma, realizada a fines de 1999, dio alta prioridad a este tema de la enseñanza del castellano como L2, en cuyo enfoque seguía encontrando fallas técnicas. En consecuencia, en agosto del año 2000

---

27 Ver, por ejemplo, la reciente investigación de Mario Yapu *et al.* (2000), en áreas rurales de Chuquisaca.

el equipo de la reforma realizó un taller con la participación de numerosos expertos locales y extranjeros para encontrar por fin el camino más adecuado. Sus recomendaciones técnicas son muy valiosas y oportunas y apuntan sobre todo a que, partiendo del método comunicativo ya mencionado, los docentes tengan un vasto repertorio de técnicas y recursos complementarios a los que puedan ir recurriendo según las circunstancias. Las políticas aquí sugeridas dan por supuesto este aporte y enfatizan sobre todo un estilo de trabajo para seguir dando una atención continuada a un tema que suscita tan alta motivación en todos los sectores originarios.

*Política 3.6.* A diferencia de lo que ocurría en las lenguas originarias, aquí el problema ya no es la ausencia de materiales escritos en castellano. Textos impresos en esa lengua se encuentran por todas partes y los diversos medios de comunicación la usan también constantemente. Ya existe, por tanto, un ambiente favorable para reforzar el método global y comunicativo, una vez superadas las primeras etapas de aprendizaje en la escuela. Pero lo que, en nuestra opinión, sigue pendiente son materiales didácticos complementarios, sobre todo para la fase de mayor reflexión sobre la L2, tomando en cuenta el distinto punto de partida de estos alumnos que antes solo hablaban una lengua originaria. Mucho más, si en demasiados lugares los principales materiales utilizados en el aula siguen siendo viejos textos basados en una lectura silábica y mecánica de una lengua aún poco entendida o tal vez –en un salto mortal no siempre bien explicado ni comprendido– unos módulos en solo castellano que fueron concebidos para un alumnado sobre todo urbano, que ya tenía el castellano como su L1. Todo este conjunto de nuevos materiales, escritos y grabados, cumplirán además una función gratificante con relación a la expectativa de muchos padres de familia.

La *política 3.7.* es el complemento natural de la anterior. La opción de la reforma por una comprensión global a través del método comunicativo es buena, pero supone profesores creativos y preparados específicamente para esta nueva metodología. Ello solo se logrará, tanto en este punto como en los demás (ver sección 6.2.), partiendo ante todo de actividades prácticas presenciales en el aula, las cuales deben quedar además reforzadas por guías y otros materiales didácticos complementarios. En la medida que en muchas partes del campo se sigan usando –así sea como mal menor, para salir del paso– los textos antiguos y/o los módulos en castellano a que nos hemos referido más arriba, se hace totalmente indispensable y urgente un mínimo de ajuste a través de prácticas y guías bien operativas para los docentes. Con relación a las guías y otros materiales de apoyo, además de la *Guía didáctica de segundas lenguas*<sup>28</sup>, distribuida a los maestros, se han estado alis-

---

28 Esta Guía pretende dar estrategias generales para enseñar cualquier L2, aunque la mayoría de los ejemplos se refieren al castellano. Estas estrategias priorizan, como corresponde, la dimensión comunicativa, a partir de escuchar, leer, hablar y escribir, aspectos sin duda importantes. Introducen también algunos elementos de reflexión gramatical, aunque utilizando una terminología innecesariamente complicada para los maestros a los que se destina. Omite, en cambio,

tando ya otras guías y apoyos didácticos más concretos, dirigidos también a ellos, para que puedan sacar el máximo beneficio de los nuevos materiales que se van produciendo y distribuyendo para uso en el aula. Dentro de estos, sugerimos que se incluyan también algunos que prevengan a los maestros sobre las principales dificultades que se encontrarán en el aprendizaje del castellano como L2, a partir de cada idioma materno, tanto de forma oral como escrita. El método del *análisis contrastivo*, si se utiliza como una referencia más práctica que teórica, sigue cumpliendo un rol complementario importante. En la situación boliviana, sobre todo rural, y con el tipo de profesorado de que se dispone, será mejor profesor de L2 el que parta de la comprensión de la gramática de las dos lenguas, en sus componentes básicos. A partir de esta comprensión y de haber detectado los contrastes más notorios, podrá prever las dificultades más corrientes y darles una solución adecuada. Para ello convendrá ofrecer a los docentes guías específicas de los contrastes de las lenguas propias de cada región (castellano-quechua, castellano-guaraní, etc.). Con relación al posible uso del análisis contrastivo con los alumnos, la reforma educativa apunta más bien a que el maestro se convierta en un buen modelo para que los alumnos aprendan de él. Es una buena opción, que supone que este maneja el castellano con excelencia. Los maestros rurales de origen local tal vez no siempre lo lograrán, a pesar de ser esta una meta de la formación docente. Pero, en nuestra opinión y la de varios expertos consultados, esta opción no excluye que se complemente con ejercicios ágiles de análisis contrastivo al menos en el campo de la fonología. Por ejemplo, se pueden diseñar juegos para que alumnos monolingües quechuas o aymaras practiquen el contraste entre las vocales *i-e*, *u-o*; con los guaraní, en cambio, será más importante el contraste entre las consonantes *l-r*, *t-r*. Parece menos evidente la utilidad de este tipo de análisis en otros aspectos gramaticales y semánticos. Sin embargo, puede ser importante insistir en algunos de estos rasgos, como la concordancia en género, cuando la lengua materna carece de género, como ocurre en las tres lenguas mencionadas. El manejo diferenciado del “tú” y el “usted” es también un rasgo poco común en las lenguas indígenas, etc.

La *política 3.8* se incluye porque, en este punto de la enseñanza del castellano como L2, seguimos en un campo todavía experimental más basado en suposiciones que en pruebas empíricas, al menos en un medio sociolingüístico como el nuestro y el de los programas bilingües en otros países del continente. No suele ser lo más sabio importar sin sentido crítico recetas basadas en otras situaciones tal vez muy distintas. No sabemos aún con seguridad cuáles son los ritmos más apropiados para cada situación lingüística, sociolingüística y sociocultural ni tampoco cuál es la combinación óptima entre los métodos global, comunicativo, analítico y contrastivo para lograr lo que se pretende, a saber, el manejo óptimo oral y escrito tanto de la lengua propia materna como del castellano.

---

toda referencia al análisis contrastivo entre L1 y L2, probablemente por haber afrontado el problema de la enseñanza desde cualquier L1 y para cualquier L2, sin tomar en cuenta las realidades y problemáticas lingüísticas concretas de los destinatarios y últimos beneficiarios de la guía.

La *política* 3.9 tiene un sentido semejante a la anterior, pero para la periferia urbana y para otras situaciones rurales muy bilingües o con poca lealtad a la lengua originaria en receso. Es común que en estos ambientes prevalezcan variantes populares del castellano con fuertes deijos de un substrato en lengua originaria, a pesar de que esta tal vez ya se ha perdido. Quienes hablan tales dialectos del castellano tienen todo el derecho de hacerlo, por razones semejantes a las que nos llevan a defender el derecho de usar la propia lengua en cualquier contexto. Sin embargo, quienes solo manejan esas variantes populares, pueden ser objeto de burlas y discriminaciones por ese “dejo”. Es por tanto útil y deseado por ellos saber usar también un castellano más cercano a la norma regional. Independientemente de si saben o aprenden además alguna lengua originaria, serán ya “bidialectales” en castellano. Probablemente, para desarrollar la enseñanza del castellano estándar en estos ambientes, será preciso realizar experiencias, investigaciones prácticas y evaluaciones periódicas comparables a las sugeridas en la política precedente.

### 3.3. EL BILINGÜISMO UNIVERSAL COMO META

Visto cómo enfocar la enseñanza y aprendizaje de la lengua primera originaria y del castellano como segunda lengua, nos queda pendiente precisar mejor cómo se pretende combinar ambas lenguas tanto en los que parten de una lengua originaria como en los que inicialmente son monolingües en castellano.

#### 3.IO. TODO EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL ES BILINGÜE, PERO CON DOS MODALIDADES DE LENGUA:

A) MONOLINGÜE, EN LENGUA CASTELLANA CON APRENDIZAJE DE ALGUNA LENGUA NACIONAL ORIGINARIA, PARA QUIENES TIENEN EL CASTELLANO COMO LENGUA PRIMERA O PRINCIPAL.

B) BILINGÜE, EN LENGUA NACIONAL ORIGINARIA COMO PRIMERA LENGUA; Y EN CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA, PARA QUIENES TIENEN UNA LENGUA ORIGINARIA COMO PRIMERA O PRINCIPAL.

#### 3.II. EN AMBAS SITUACIONES, EL IDEAL ES LOGRAR QUE TODOS LOS EDUCANDOS SEAN BILINGÜES TANTO EN CASTELLANO COMO EN UNA LENGUA ORIGINARIA, PERO CON COMPETENCIAS DIFERENCIADAS:

A) TODOS TENDRÁN UN BUEN MANEJO DE SU LENGUA PRIMERA —SEA ORIGINARIA O CASTELLANO— Y LA SEGUIRÁN DESARROLLANDO A LO LARGO DE TODO EL SISTEMA EDUCATIVO.

B) TODOS TENDRÁN UN BUEN MANEJO DEL CASTELLANO, AUNQUE NO SEA SU PRIMERA LENGUA, POR SER EL PRINCIPAL INSTRUMENTO COMÚN DE COMUNICACIÓN.

C) LOS QUE INICIALMENTE ERAN MONOLINGÜES EN CASTELLANO ADQUIRIRÁN UN CONOCIMIENTO ADECUADO DE LA PRINCIPAL LENGUA ORIGINARIA DE SU CONTORNO.

### Para quienes parten de una lengua originaria

- 3.12. EVITAR LA MEZCLA CONFUSIVA ENTRE L1 Y L2, FOMENTANDO MÁS BIEN LA CREACIÓN DE TIEMPOS Y AMBIENTES LINGÜÍSTICO-CULTURALES APROPIADOS Y DIFERENCIADOS PARA CADA LENGUA DENTRO DEL AULA Y DE LA ESCUELA.
- 3.13. EN FUNCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS ACUMULADAS, SE IRÁN DETERMINANDO Y AJUSTANDO LOS MOMENTOS, RITMOS Y DOSIFICACIÓN DEL CASTELLANO COMO L2 Y DE LA LENGUA MATERNA, SEGÚN LAS DIVERSAS SITUACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS.

### Para quienes parten del castellano

- 3.14. INCORPORAR EN EL PLAN CURRICULAR MOTIVACIONES, ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS PARA QUE LOS MONOLINGÜES CASTELLANOS APRENDAN EL PRINCIPAL IDIOMA NACIONAL DE SU CONTORNO.
- 3.15. CUANDO EL CONTEXTO SOCIAL LO PERMITA, FOMENTAR LA CREACIÓN DE TIEMPOS Y AMBIENTES LINGÜÍSTICO-CULTURALES APROPIADOS Y DIFERENCIADOS PARA LA LENGUA Y CULTURA ORIGINARIA.

### Comentarios

En la terminología de la reforma educativa no se habla de multilingüismo sino solo de *bilingüismo*. Al ser esta la situación hasta ahora dominante en el país es la única que se podría llegar a universalizar, con un realismo optimista. Pero, en rigor, el manejo de solo dos lenguas es apenas el caso más simple de un multilingüismo que puede expandirse cada vez más. Como argumentamos de forma más general en laD 70, saber más de una lengua es siempre ventajoso y cada nueva lengua que se aprende abre nuevos horizontes tanto intelectuales como culturales y multiplica la capacidad de diálogo enriquecedor. Sin embargo, aquí nos fijaremos solo –al igual que la reforma– en el caso más común que involucra alguna lengua originaria y el castellano. En realidad, la reforma habla de un *sistema bilingüe*, lo cual indica más que el bilingüismo que puedan tener las personas. Dice el art. 1º de la ley de reforma educativa:

“El sistema educativo nacional... se estructura en las siguientes bases fundamentales: [...] 5. Es intercultural y *bilingüe*, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”. (Nuestro énfasis).

Este carácter general se reitera en la reglamentación curricular, donde se insiste que “el currículo es bilingüe para todo el sistema educativo”<sup>29</sup>. Precisa que

“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.” (Art. 11; énfasis nuestro).

Pero enseguida añade, para los demás:

“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.” (Art. 12; énfasis nuestro).

En consecuencia, en el mismo artículo, se encarga conjuntamente a diversas instancias del ejecutivo (hoy ministerios<sup>30</sup>) que elaboren planes bienales de acción “para promover en todo el país el uso escrito y aprendizaje de los idiomas nacionales originarios como segunda lengua” (art. 12). No parece que se haya avanzado en este punto, pero la norma es clara. En realidad, estos matices se derivan de la misma ley, cuyo art. 9 ya distingue dos “modalidades de lengua” –monolingüe y bilingüe–, cuya definición hemos reproducido casi literalmente en la *política 3.10*. Todos estos matices legales nos han llevado a distinguir situaciones en las políticas 3.10. y 3.11. fijando metas distintas para cada una de ellas.

*Política 3.10*. Todo el sistema es bilingüe, porque tiene *como objetivo* que los educandos lleguen a adquirir cierta competencia, mayor o menor según el caso, en al menos dos lenguas. La principal diferencia entre las dos modalidades no está en este objetivo sino en la metodología, expresada con la palabra *en*: La modalidad monolingüe A solo enseña en castellano, mientras que la modalidad bilingüe B enseña en una L1 originaria y en castellano, que es la L2. Es decir, en el primer caso solo hay una lengua como medio de instrucción mientras que, en el segundo caso, hay dos. Pero en ambos casos, otras lenguas pueden ser *objeto* de enseñanza<sup>31</sup>; de hecho, en la modalidad monolingüe el art. 9 de la ley explicita

29 DS 23950, I-II-1995, art. 11.

30 En la estructura actual, serían entre otros el ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el de Asuntos Campesinos y de Pueblos Indígenas Originarios, el de Comunicación Social y el de Desarrollo Sostenible.

31 Ni la ley ni sus reglamentos entran en el aspecto meramente didáctico de si la enseñanza misma de una nueva lengua pueda hacerse usándola además como medio de enseñanza en el período a ella dedicada.

que hay “aprendizaje de alguna lengua originaria”, una precisión que no se hace, por ejemplo, para el inglés u otras lenguas extranjeras que tienen mucha más demanda. Tal preferencia en el texto legal, ya nos indica que la intención política de la ley es buscar una mayor comunicación entre todos los bolivianos.

*Política 3.11.* No es más que una adaptación, en este contexto, de las *políticas 2.11.* a *2.14.* del capítulo anterior. En la situación A se subraya la importancia particular que tiene la lengua en que el niño ha aprendido a hablar (o L1). Esta suele ser, además, en la mayoría de los casos, la lengua materna<sup>32</sup>. En las otras dos situaciones (B y C) se toma en cuenta la diversa motivación y oportunidades que existen para la adquisición del castellano, lengua de los sectores dominantes y de gran vigencia universal, y para la de alguna lengua originaria, y se fijan niveles distintos para cada caso. Es una concesión de carácter solo pragmático, a pesar de que la meta para la situación C sigue siendo muy audaz. Si solo habláramos de la utopía, no debiéramos hacer ninguna distinción entre estas dos situaciones.

### **Para quienes parten de una lengua originaria**

Las *políticas 3.12.* y *3.13.* se refieren al caso particular de aquellos educandos cuyo punto de partida es una lengua originaria y que se harán bilingües en la lengua general castellana.

*Política 3.12.* Todo nuestro contexto social tiende a provocar una peligrosa *sumersión*<sup>33</sup> de los hablantes de lenguas originarias en el castellano, con la que se acaba ahogando las raíces lingüísticas y culturales del educando que proviene de alguna L1 originaria. Este resultado va contra los principios generales de la reforma y de la misma CPE, por lo que debe evitarse. Para hacer frente a esta tendencia dominante, es indispensable que los alumnos, cuya lengua materna es distinta del castellano, adquieran plena conciencia y orgullo de su doble destreza en una y otra lengua, según ambientes y momentos. Una ayuda para ello es la diferenciación de ambientes para ambas lenguas. Es conveniente que la lengua materna del alumno tenga, ya desde el inicio, un ambiente adecuado y garantía de su pleno desarrollo y valoración fuera del aula y en determinados momentos de la educación formal. Cada escuela bilingüe podría tener dos

---

32 La principal excepción ocurre en situaciones de emigración de los padres a otros ambientes donde ya se usa habitualmente otra lengua. Aun entonces, si la madre no domina bien esta segunda lengua, es probable que el niño adquiera muchos rasgos de la lengua materna, aunque ni siquiera sepa hablarla.

33 La *sumersión lingüística* es el concepto utilizado por Skutnabb-Kangas y García (1995), para describir lo que ocurre cuando se pretende meter plenamente a un hablante de una lengua socialmente discriminada en la práctica única de una lengua de alto prestigio social: la lengua materna queda “sumergida” y acaba ahogada. Puede ser el efecto perverso de quienes pretenden utilizar el método de *inmersión* (Dolson y Lindholm 1995) sin tener bien consolidada la lengua discriminada. Así ocurría en Bolivia antes de la reforma educativa.

ambientes específicos, uno para cada lengua: la materna/originaria y el castellano, cada una con el ambiente cultural que representa. En esta misma línea, dentro de la reforma, se habla de *rincones de aprendizaje*, algunos de los cuales podrían ser lingüísticos, como una forma de contextualización que reproduzca en lo posible el aprendizaje “natural” de cada lengua. Se trata de dos espacios físicos y momentos temporales relativamente largos, destinados cada uno a una determinada lengua de una manera casi exclusiva, escolar y extraescolar, de forma que los alumnos queden expuestos de manera alterna a uno y otro ambiente. El ideal sería que incluso los profesores o acompañantes fueran diversos aunque, en todo caso, deben comprender perfectamente también la otra lengua y cultura. Pero solo podremos acercarnos a este ideal en aquellos centros educativos que cuenten con suficiente personal. En las numerosas escuelas multigrado y monodocentes del sector rural es simplemente imposible, aunque también en ellas podría ser útil recibir periódicamente la visita de algún docente especializado en la “otra” lengua.

La *política* 3.13. reitera lo que ya hemos venido insinuando en otras partes. El punto de partida en cuanto a destrezas lingüísticas y a motivaciones es distinto de acuerdo con cada situación sociolingüística. Por tanto, para tener buenos resultados, hay que diseñar y asegurar estrategias diferenciadas para cada situación (ver el capítulo 7). En un primer momento se decretó que para “los educandos de idioma materno o idioma de uso predominante distinto al castellano” en el primer ciclo, de tres años, además del “uso oral y escrito de la lengua materna” se incluía “el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua y la iniciación en el uso escrito de este idioma desde el momento en que lean y escriban en su propia lengua”<sup>34</sup>. En la práctica esto último podía implicar una espera de varios años. Así se entiende que, cuando la reforma se inició con este tipo de alumnos se les distribuyeran módulos escritos en solo lengua originaria. Aquel criterio podría haber sido válido en términos puramente didácticos pero no tomaba en cuenta la fuerte motivación y expectativa de los padres de familia para que sus hijos aprendan bien el castellano oral y escrito lo antes posible. Por eso la norma actual se ha hecho más flexible y se limita a “dar énfasis al aprendizaje oral del castellano en los contextos monolingües en lengua originaria”<sup>35</sup> sin precisar en qué momento se inicia también la lectoescritura. El momento para complementar el aprendizaje del castellano oral con el escrito en quienes tienen otra lengua materna puede ser mucho más rápido en ciertas situaciones sociolingüísticas. Cuando existe ya un alto bilingüismo en los niños (por ejemplo, en los valles de Cochabamba, en Oruro o cerca de La Paz) la transición a la escritura puede ser casi simultánea en ambas lenguas. En todo caso, también en estas últimas situaciones conviene reforzar la técnica de un doble ambiente lingüístico, de modo

---

34 DS 23950, del 1-II-1995, sobre organización curricular, art. 33.

35 Comunicación de la Udc, 6 de diciembre de 2001.

que no se cree una confusión entre las dos lenguas ni un simple tránsito de un monolingüismo a otro, sino un pleno bilingüismo (y un creciente biculturalismo) con una clara diferenciación de los dos códigos utilizados.

### **Para quienes parten del monolingüismo castellano**

Como hemos visto al principio de estos comentarios, el ideal de país bilingüe expresado en la ley de reforma educativa, al definir la modalidad “monolingüe”, incluye de hecho el “otro” bilingüismo, al determinar que los actuales monolingües en castellano aprendan también alguna lengua originaria (art. 9, 2º). La ley no menciona una tercera modalidad generadora de monolingües cerrados, ni siquiera para la población de origen castellano. Para que esta propuesta no se quede en una simple declaración lírica, hemos sugerido las *políticas* 3.14. y 3.15. Estas dos políticas son sin duda las más difíciles de implementar, por implicar lo que en otra parte hemos llamado la interculturalidad “hacia abajo” (IaD 105s), que supone ir contra corriente frente al ambiente dominante que discrimina a las lenguas y culturas originarias. Su implementación, por tanto, deberá ir acompañada de toda una estrategia más amplia de revalorización cultural, que desarrollaremos en el capítulo 4.

La *política* 3.14. no hace sino reiterar, con otra formulación, lo que ya expresa el art. 12 del reglamento sobre organización curricular, citado más arriba (DS 23950, de 1995). Se habla allí de planes bienales elaborados por diversos ejecutores estatales, entre ellos la antigua secretaría nacional (hoy ministerio) de Educación. Sin negar el posible refuerzo de otras instancias, aquí nos concentramos en señalar algunas líneas dentro de lo que es la incumbencia más obvia de este ministerio. Si la modalidad monolingüe debe incluir también el aprendizaje de alguna lengua originaria como L2, la necesidad de desarrollar esta competencia debería aparecer en el currículo, probablemente no en los primeros años sino solo en algún ciclo posterior, después que el niño ya haya consolidado el manejo de su L1 castellana. Para ello, lo primero es desarrollar motivaciones, pues aprender una lengua a la que la sociedad actual concede aún poco prestigio no suele ser una necesidad sentida. Una vía motivadora puede ser a través de actividades recreativas, cantos, danzas, viajes, juegos, etc. Lo siguiente es programar el aprendizaje propiamente dicho de la lengua, para lo que será también necesario contar con materiales didácticos para cada L2 originaria. Ya existen bastantes, al menos para las tres principales lenguas originarias (quechua, aymara y guaraní), pero han sido más pensados para adultos y necesitarán, por tanto, una adaptación a alumnos de escuela o colegio. Por lo general, la lengua originaria seleccionada será la más común en cada contorno sociolingüístico y geográfico.

La *política* 3.15. es semejante a la 3.13. También aquí es útil crear ambientes o rincones lingüísticos y culturales apropiados, para que la lengua se enseñe en su propio contexto cultural. Sería incluso recomendable ofrecer siquiera a

algunos alumnos más aventajados oportunidades para que puedan tener experiencias de primera mano en algún ambiente cultural distinto del castellano. Los beneficiarios de este programa deberían tener ya cierta preparación, quizás hacia finales de la secundaria, y haber desarrollado una motivación favorable.

### 3.4. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS INTERNACIONALES

No podemos profundizar aquí el tema complementario del multilingüismo en alguna otra lengua internacional, muy particularmente el inglés, para lo que ya existe una gran demanda no solo por parte de monolingües en castellano sino incluso de bilingües de origen indígena. Pero en respuesta a esta demanda existe también una oferta creciente dentro y fuera del mundo escolar. Es evidente que la apertura a las principales lenguas internacionales ofrece grandes ventajas laborales y ayuda a ampliar los horizontes y el ámbito de las relaciones sociales. El conocimiento de una lengua internacional puede ofrecer incluso ventajas para la mejor comprensión de nuestras propias lenguas y culturas originarias, dado que una parte significativa de la literatura científica sobre ellas ha sido publicada solo en idiomas distintos del castellano y que algunas de las mejores ofertas de aprendizaje y profundización en ellas se ofrecen –paradójicamente– en universidades del Primer Mundo<sup>36</sup>. Es esta otra vertiente de nuestra dependencia colonialista.

Sin embargo, es también evidente que si esta apertura a las lenguas internacionales más lucrativas no va acompañada de un mejor arraigo en lo que es más nuestro, incluidas nuestras lenguas y culturas originarias, puede tener un efecto centrífugo y escapista frente a nuestra

---

36 Por citar solo algunos ejemplos, existen buenas ofertas de lengua quechua en las universidades de Cornell, Wisconsin e Illinois, en Estados Unidos; en la Universidad de Bonn, en Alemania; en la Escuela de Estudios Orientales de París, Francia; y en la Universidad de Liverpool en Inglaterra. En esta última se ha desarrollado además el único método computarizado interactivo y multimedia para aprender el quechua (en este caso, del norte de Potosí y a partir del inglés). Desde hace años la Universidad de Florida, Estados Unidos, ha ofrecido un prestigioso programa para aymara y hay también quechua y aymara en la Universidad de Saint Andrew (Escocia). La gama de ofertas en historia y culturas andinas, chaqueñas y amazónicas es mucho más amplia. Algunas de las mejores colecciones sobre estas culturas están también en museos de Estados Unidos y Europa. El Museo Etnológico de Goteborg (Suecia), por ejemplo, es el mejor lugar para estudiar los célebres tejidos Paracas de la costa peruana y algunas de nuestras culturas chaqueñas.

identidad y compromiso nacional. Con estas consideraciones, parece que nos debemos ir acercando, como lo han hecho Zúñiga y Ansión (1997: 59) para el Perú, ya no a una propuesta bilingüe sino a otra más audaz de *país trilingüe*:

“[Una] sociedad que maneja una lengua nacional común para todos, una lengua de relación internacional, y uno de nuestros idiomas autóctonos, como se propicia hace décadas en el África, en concordancia con el principio de interculturalidad y la aspiración de ser parte activa de la aldea global. En ella necesitamos ser reconocidos por nuestros rasgos particulares y universales... Podríamos adelantar que más cercanos a lograr esta meta pueden estar los actuales bilingües en castellano y una lengua vernácula que los monolingües en castellano.”

Esta propuesta no es ajena a nuestra reforma educativa. El tantas veces citado reglamento de organización curricular ya precisa que el currículo de educación secundaria incluye, en el área de comunicación y lenguaje, las siguientes competencias, entre otras:

“Competencias relacionadas con [...] el manejo y uso apropiado y eficiente de la lengua materna del educando y de una segunda lengua, tanto a nivel oral como escrito; aborda conceptos básicos y necesarios de lingüística y sociolingüística; inicia a los educandos en el aprendizaje de un idioma extranjero a nivel oral y escrito, así como la apreciación de la literatura, oral y escrita, como parte de la expresión social, cultural y artística de los pueblos...” (art. 43.1).

# CUATRO

## INTERCULTURALIDAD

La reforma educativa y su desarrollo teórico previo han asociado desde un principio los conceptos de *interculturalidad* y de *bilingüismo*. El primero, de mayor alcance teórico y práctico, es además considerado como uno de los dos “ejes vertebradores” de toda la reforma junto con el de la participación popular, y ambos articulan toda la visión del sistema de educación que se quiere y el horizonte al que queremos llegar como nación. La participación es el eje institucional y la interculturalidad, el curricular<sup>37</sup>. El reglamento sobre la organización curricular (DS 23950) y los *Programas y planes de estudio de los niveles de educación preescolar y primario*, ambos de 1995, colocan a la interculturalidad a un nivel general, incluso por encima de las llamadas “competencias transversales” que, por referirse a “problemas de relevancia social” y demandar “una posición personal y colectiva”, “impregnan” todo el currículo (DS 23950, art. 20). Pese a ello, hasta ahora se han desarrollado más los componentes lingüísticos que los culturales e interculturales. En este capítulo intentaremos sentar algunas bases teóricas y sugerencias prácticas para fortalecer este eje vertebrador del currículo.

---

37 Ver, entre otros, ETARE (1993: 36), los dos primeros considerandos del DS 23950 de 1-II-1995, el capítulo 1 de *Programas y planes de estudio de los niveles de educación preescolar y primario* de la entonces llamada secretaría nacional de Educación (1995), los comentarios de Amalia Anaya en Centro de Comunicación y Desarrollo Andino [CENDA] (1998: 31-37) y el esquema “Hacia un sistema de garantía de calidad en educación”, anexo a la *Memoria de la Misión de supervisión anual* (2000). El eje de la participación popular será el tema del siguiente capítulo.

Los autores de los documentos mencionados no nos ofrecen una definición precisa sobre qué entienden por interculturalidad, aunque nos dan suficientes pistas para que aquí podamos profundizar el tema dentro de su marco de referencia. Parten del reconocimiento de la múltiple “heterogeneidad ecológica, socioeconómica, sociolingüística, sociocultural y regional del país” y, de ahí, plantean

“La interculturalidad como un recurso y como una ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social [y] ...para construir un sistema educativo nacional que a la vez asegure su unidad y respete, reconozca y valore la diversidad”. (DS 23950, considerando inicial).

Según esta concepción oficial, el eje intercultural debe asumir y reconocer, como condición de partida, esta heterogeneidad nacional y, de ahí, plantear que esta debe quedar reflejada en la estructura misma del sistema educativo y en un desarrollo personal de los educandos, caracterizado por “armónico” porque reconoce y valora la diversidad. Se plantea así tanto la dimensión institucional como la personal de la interculturalidad, mencionadas en el capítulo 2. Esta dimensión personal entra de lleno en un primer grupo de competencias transversales orientadas al desarrollo humano<sup>38</sup>, que el reglamento curricular describe de la siguiente forma:

“Las competencias para el desarrollo humano se refieren principalmente a conocimientos, valores, actitudes y comportamientos relacionados con la solidaridad, la *equidad étnica, cultural y lingüística*, la equidad entre hombres y mujeres, el desarrollo de la sensibilidad ética, el cuidado de una buena salud y la formación de una sexualidad biológica y éticamente sana, apoyada en la madurez de la afectividad.” (DS 23950, art. 20; énfasis nuestro).

Sin embargo, en el ámbito operativo, más allá de estas referencias muy genéricas, por el momento en la reforma todavía se ha trabajado poco este aspecto tan fundamental y de una trascendencia mayor incluso que la lengua. Menos es aún lo que se ha llegado a aplicar en la práctica escolar cotidiana. Es un vacío peligroso, de cara a la construcción de una nue-

---

38 Las otras competencias transversales son “para el desarrollo sostenible”, es decir, para asegurar tanto el equilibrio medio ambiental como la convivencia pacífica y democrática (DS 23950, art. 20). No nos parece que haya una clara línea divisoria entre los dos grupos de competencias transversales, al menos en aquellas que incluyen una dimensión social.

va sociedad boliviana, como se puso de manifiesto de forma dramática en las diversas convulsiones sociales y bloqueos de caminos del 2000 y en las encendidas reacciones públicas que desataron. La traba inicial para avanzar en este punto es, sin lugar a duda, el gran desconocimiento de qué quiere decir interculturalidad. Ante este panorama, el punto obvio de partida, expresado en nuestra primera política, debe ser:

- 4.1. **ELABORAR, PUBLICAR Y DIFUNDIR ENTRE TODOS LOS IMPLICADOS EN EL SECTOR DOCENTE, MATERIALES CLAROS Y DIDÁCTICOS CON LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE LO QUE ES E IMPLICA LA INTERCULTURALIDAD.**

### Comentario

No partimos de cero ni mucho menos. Limitándonos a la producción en nuestro país, desde que se ha puesto sobre el tapete el tema de la interculturalidad, han empezado a aparecer recopilaciones bibliográficas y publicaciones nuevas sobre ella, orientadas o no al proceso educativo<sup>39</sup> y el tiempo ya está maduro para que esta reflexión se incorpore en un desarrollo coherente del eje intercultural postulado por la reforma. Los textos de los propios pueblos indígenas originarios que abordan esta temática se mueven sobre todo en la descripción y el refuerzo de las culturas locales, en reacción al sistema dominante, de raíces coloniales, que tendía a ignorarlos o anularlos<sup>40</sup>. Es un aporte fundamental, sobre todo cuando

39 La colección más completa y con mayor énfasis en la esfera educativa es sin duda la existente en el PROEIB Andes de Cochabamba. A la distancia, le sigue la del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa [CEBIAE] en La Paz. Este centro publica además de forma periódica bibliografías y sus útiles *resúmenes analíticos*, entre los que figura la *Bibliografía sobre educación intercultural bilingüe de Bolivia y América Latina, 1952-1989* de Paco y Aramayo (1989), Martínez (1990, 1996) y uno de los últimos *resúmenes analíticos* (marzo 2000), dedicado a *género e interculturalidad en educación*. El CEIDIS, también en Cochabamba, ha recopilado otra abundante bibliografía, menos centrada en el área educativa. Aparte de la D, que orienta toda nuestra discusión, en Bolivia se han producido recientemente otras varias obras dedicadas al tema con referencias muy específicas al área educativa, entre las que subrayamos, por orden de aparición, el número 3, monográfico, de *Yuyayninchik* (1996), en que se incluye un largo artículo programático de López (1996b), el conceptuoso ensayo de Mariaca (1999), poco centrado en la educación, la recopilación de PROEIB Andes (1999), que añade un cruce adicional entre etnicidad y género, y —muy particularmente— los voluminosos, eruditos y estimulantes trabajos de Arnold, Yapita *et al.* (2000) y Medina (2000). Finalmente, la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación [COSUDE], a fines del 2001, ha querido dedicar su *Anuario* a este mismo tema, bajo el título *La encrucijada cultural* y el Centro de Investigaciones Educativas del Instituto Normal Superior [INS] Simón Bolívar y la Universidad Mayor de San Andrés [UMSA] han publicado *Interculturalidad: itinerarios críticos* (Quintanilla, ed. 2001). Otros estudios recientes más locales son Penner (1998), sobre las mujeres guaraní; Mengoa, Claverías y Piérola (1998) y CEBIAE (1999), ambos sobre el área urbana pero incluyendo, el primero, un esbozo teórico general (Mengoa *et al.* 1998: 29-50).

40 Ver, por ejemplo, el detallado trabajo de los educadores indígenas bora, en la Amazonía peruana, sobre su propia cultura, en Etsa (1996).

se trata de culturas discriminadas, para reforzar el primer polo de cualquier relación intercultural hacia adentro y adquirir la necesaria confianza y orgullo en la propia identidad (IaD 112s). Pero no basta. Hay que añadir también la relación con el polo “otro”. Lo hacen ya, de alguna manera embrionaria, aquellos intelectuales y grupos indígenas y aquellos antropólogos que describen y resaltan las culturas originarias pensando sobre todo en una audiencia no indígena. Arnold, Yapita *et al.* (2000) se mueven en esta misma línea, con un rico texto al que tendremos que recurrir reiteradamente. En medio de extensos periplos por la teoría y la historia, incluyen una rica etnografía de los procesos educativos en la región andina de Qaqachaka. Pero los autores entran además de lleno en la interculturalidad con su reflexión histórica y contemporánea sobre la escuela como nudo de encuentro entre las comunidades andinas y el Estado. Señalan también algunas deficiencias lingüísticas y contextuales de los módulos de la reforma y concluyen con algunas “recomendaciones prácticas” para mejorar el proceso educativo intercultural. Lamentablemente, estas últimas son muy cortas (pp. 427-429), para un volumen de 500 páginas, secundado por otros ocho volúmenes inéditos del proyecto “Multimedia” del PIEB, que financió la investigación. Sería, por ejemplo, una contribución muy iluminadora que los autores llegaran a desarrollar siquiera un ejemplo de lo que en su opinión sería el ideal de módulo intercultural para contextos culturales como el de Qaqachaka. Por su parte, Javier Medina (2000) desarrolla el tema con planteamientos más teóricos que aplicados. Aborda el diálogo o forcejeo *-tinku*, dice el autor— entre los dos polos o sistemas culturales desde muchos ángulos temáticos y desde perspectivas teóricas tan amplias como la evolución milenaria de la humanidad desde el matriarcado hasta las proyecciones futuras de la física cuántica. Un aspecto particularmente útil para los lectores del llano es su síntesis de once “aproximaciones” a la interculturalidad, realizadas en Bolivia en los últimos años, y la crítica que de ellas hace desde su propia perspectiva<sup>41</sup>. Incluye también sugerentes propuestas sobre cómo podría ser una sociedad que tomara

---

41 Medina (2000: 19-112 y 328-388). Además de nuestra posición (a partir de un borrador manuscrito de lo que ahora es IaD c.4) que Medina caracteriza como una aproximación “sociolingüística”, las otras diez son: El marco conceptual e institucional del ministerio de Educación y Cultura (1995). La de Luis Enrique López (1996b) “desde la lingüística”; este autor participó primero en el diseño de la reforma educativa desde ETARE y ahora dirige PROEIB Andes. La formulada por el propio Javier Medina (1992 y en Puente, ed. 1993), cuando trabajaba en el Fondo de Inversión Social [FIS], la cual él mismo autodefine como “holista”. La “katarista” de Víctor Hugo Cárdenas (1990). La “intercultural aymara” de Simón Yampara (1996). La “lingüística antropológica” de la CEE, según los materiales de un curso editado por Gutiérrez (1994). La “cultural y urbana” del CEBIAE, a partir de Mengoa *et al.* (1998). El “bilingüismo radical” que Bartomeu Melià (1993) percibe en el mundo guaraní del Chaco. La “intercultural andina” de Juan de Dios Yapita y Denise Arnold (2000; pero a partir de una versión preliminar). Y, finalmente, la aproximación “existencial” autobiográfica de Ligia Rodríguez, una estudiante de origen quechua en el PROEIB Andes, con varios años de experiencia en el mundo guaraní (en PROEIB, 1999). En Albó (2001) comentamos las semejanzas y diferencias entre la posición de Medina y la nuestra.

en serio la síntesis entre los dos sistemas culturales en *tinku*. Exuberante, polémico, pretencioso, erudito pero descuidado en su edición final<sup>42</sup>, este texto no puede ser ignorado se esté o no de acuerdo con sus planteamientos.

Finalmente, la última contribución sobre este tema, llegada a nuestras manos es *La encrucijada cultural*. Es una pequeña obra colectiva, encargada por COSUDE (Anuario 2001) a José Antonio Quiroga y a un equipo de especialistas, para sintetizar, en un estilo ágil, las principales vertientes de este tema tan amplio de la interculturalidad. Xavier Albó y Javier Medina plantean dos concepciones, en buena parte complementarias, de interculturalidad. Ana María Lema repasa “la telaraña cultural” de nuestra historia. Simón Yampara plantea el *tinku*<sup>43</sup> intercultural, desde su propia perspectiva aymara. Víctor Hugo Cárdenas y Rodolfo García muestran los avances que se han hecho hasta ahora en el reconocimiento legal de los derechos indígenas en Bolivia. Carlos Soria Galvarro enlaza el tema de la interculturalidad con el de las clases sociales, Elizabeth Peredo con el de género y nuestro malogrado Huáscar J. Cajías con el de la juventud. Al nivel propositivo, el texto está salpicado de pequeños recuadros, inspirados en diversos autores y textos, con propuestas sobre cómo podría crearse un país verdaderamente intercultural en diversos ámbitos y sectores. A ello se añaden las principales conclusiones de un taller en que los participantes plantearon, a la luz de los textos precedentes, la “agenda intercultural” más urgente. En el resto de este capítulo, teniendo en cuenta toda esta rica producción de carácter general, señalamos líneas lo más precisas posibles, dentro del sistema escolar, para el desarrollo de este mismo eje intercultural, de proyección universal, más allá de la sola perspectiva bilingüe, ya bastante transitada pero de cobertura temática más limitada.

#### 4.1. LA INTERCULTURALIDAD COMO COMPETENCIA EDUCATIVA

La *interculturalidad*, en cuanto competencia educativa, se refiere sobre todo a “las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a

42 El autor aclara desde un principio (p. 16), que no se trata de un libro unitario sino de un “*dossier*” o “documento de trabajo”, al que “le falta tiempo y sazón”. Es, por ejemplo, desalentador intentar seguir las abundantes referencias bibliográficas de este erudito trabajo de Medina. Las principales están en los ensayos bibliográficos de las notas (pp. 397-424), definidas sugerentemente como “el reverso del texto”. Pero hay además otras muchas referencias salpicadas por todo el texto que después no aparecen recopiladas en ninguna parte. La bibliografía final, mucho más reducida, pertenece al parecer solo a una sección del texto (p. 416, nota 27, cuya llamada no hemos podido encontrar en el texto principal); según la citada nota contendría “lo más importante sobre interculturalidad y educación en Bolivia”, pero no aparecen, por ejemplo, referencias a muchos de los autores a los que más páginas dedica Medina en su texto.

43 Yampara reinterpreta el *tinku* (encuentro, en quechua) como *t'inqhu* (codearse, abrirse campo a codazos, en aymara).

sus rasgos y productos culturales”; y lo que se busca, para irnos aproximando a la utopía de una Bolivia pluricultural y a la vez equitativa, es llegar a desarrollar una interculturalidad positiva tanto en la formación personal como en las estructuras institucionales, para que “la gente de diversas culturas sea capaz de relacionarse entre sí de manera positiva y creativa”<sup>44</sup>. Para que esto último ocurra, es indispensable fortalecer los dos polos especiales de todo diálogo intercultural: el propio y el del “otro”, pero con dos énfasis distintos según el punto de partida.

- 4.2. LA PRIMERA COMPETENCIA INTERCULTURAL QUE SE DEBE DESARROLLAR EN AQUELLOS GRUPOS ORIGINARIOS QUE HAN PERDIDO CONFIANZA EN SÍ MISMOS ES EL FORTALECIMIENTO DE SU PROPIA IDENTIDAD.
- 4.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN QUE MÁS SE DEBE INSISTIR EN QUIENES SE SIENTEN “SUPERIORES”, POR PERTENECER A LA CULTURA COMÚN, ES LA ACEPTACIÓN POSITIVA DEL “OTRO”, ORIGINARIO Y/O DE EXTRACCIÓN POPULAR.

## Comentarios

Aquí no hacemos más que aplicar lo ya avanzado en la sección 2.4, a un nivel más general, muy particularmente las *políticas* 2.21. y 2.22.

La *política* 4.2 no necesita ya mayores explicaciones. Dice que es la “primera” competencia a desarrollar, porque este fortalecimiento es indispensable para todo lo que sigue. Ello no quiere decir que simultáneamente no empiecen a desarrollarse también otras competencias. Hay poco riesgo de que estos grupos originarios se cierren a la “otra” cultura, más común, porque todo el contorno se la exige. Incluso aquellos políticos o intelectuales que la rechazan al nivel de discurso, de hecho, están en permanente contacto e intercambio con ella en su vida cotidiana.

La *política* 4.3 se aplica a todos los que se sienten de la cultura hispano-criolla o quieren arrimarse a ella. Suelen ser a la vez de habla habitual (si no única) castellana y, en términos socioeconómicos, suelen pertenecer a la clase alta, media o incluso a una clase media/baja en ascenso, por ejemplo, entre grupos de inmigrantes a las periferias urbanas. La inmensa mayoría del personal del sistema educativo, incluida buena parte del magisterio que sigue luchando por sueldos decorosos, pertenece también a este grupo y necesita reforzar ante todo la competencia señalada en esta política. Por suerte, a medida que va introduciéndose en la lógica de la reforma, parte del sector educativo va abriéndose a esta problemática, al menos en términos teóricos, mucho más que otros

---

44 Ver el capítulo 2 de este volumen y el marco teórico de laD c. 4.3.

sectores profesionales. Pero persiste el riesgo de que las estructuras históricas de su personalidad y de su grupo social o profesional vayan traicionando sus buenas intenciones en la práctica y decisiones cotidianas, por lo que es necesario que sigan reflexionado permanentemente sobre esta temática y revisando sus actitudes y reacciones, tal vez inconscientes.

## 4.2. LA SISTEMATIZACIÓN CONJUNTA DE CADA CULTURA

Uno de los primeros aspectos necesarios para implementar las dos políticas precedentes, en todos los niveles y sectores del sistema educativo, es tener un conocimiento suficiente de los rasgos y particularidades propios de los diversos mundos culturales con los que, en cada región y tarea, los educadores deban contribuir a establecer la equidad intercultural. No es una tarea fácil. Más difícil será establecer diferencias y prioridades entre lo principal y lo secundario, en la amplia gama de componentes culturales y de situaciones que implican contactos entre grupos de tantas culturas diversas. Para orientarse en este mundo tan complejo pueden ayudar las siguientes políticas de alcance general:

- 4.4. REALIZAR INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS PARA INCORPORAR EN EL CURRÍCULO Y EN TODO EL QUEHACER EDUCATIVO EJEMPLOS Y PRÁCTICAS, DENTRO Y FUERA DEL AULA, CONCEBIDAS DESDE LA LÓGICA Y PRINCIPIOS DE CADA CULTURA LOCAL.
- 4.5. ÉSTAS INVESTIGACIONES TOMARÁN EN CUENTA LAS PUBLICACIONES E INVESTIGACIONES PREVIAS MÁS PERTINENTES Y SE EJECUTARÁN EN COORDINACIÓN CON LOS RESPECTIVOS CONSEJOS EDUCATIVOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS, LAS JUNTAS ESCOLARES O DE NIVEL SUPERIOR Y LA COMUNIDAD EN GENERAL.
- 4.6. DIFUNDIR DIDÁCTICAMENTE LOS RESULTADOS DE ESTAS INVESTIGACIONES A TODO EL PERSONAL DOCENTE, DE ACUERDO A LAS ÁREAS TEMÁTICAS Y A LAS REGIONES CULTURALES EN QUE DESEMPEÑAN SU LABOR.

### Comentarios

Las tres políticas forman una unidad y tienen una funcionalidad obvia para el desarrollo de las ramas diversificadas del currículo. Este es un tema aún pendiente que no debería guardarse en la congeladora en espera de instrucciones desde niveles superiores; es, más bien, uno de los grandes horizontes

que nos abre el constructivismo en un contexto intercultural. Las tres políticas son igualmente necesarias para la contextualización o adecuación del tronco común a cada situación cultural, si se quieren desarrollar satisfactoriamente las competencias en él previstas<sup>45</sup>. En la preparación de todos estos materiales puede ser útil partir de las tres grandes áreas de cualquier cultura: (1) su tecnología, (2) sus relaciones sociales y (3) su mundo imaginario de ideas y valores. Hay que subrayar además la interrelación entre las diversas áreas, enfoque que en las culturas originarias suele estar mucho más desarrollado que en la cultura hispano-criolla y otras de origen europeo, más propensas a diseccionar y perder la visión de conjunto. Es igualmente indispensable tomar en cuenta su evolución en el tiempo, pues las culturas son organismos vivos. Solo se estancan en los museos o cuando mueren.

A continuación, incluimos algunas pistas temáticas para cada una de ellas<sup>46</sup>:

1) Tecnología (cultura y sobrevivencia)

- Formas de mantenimiento sostenible del medio ambiente, según cada área ecológica.
- Territorio, ocupación del espacio.
- Vivienda; indumentaria.
- Tecnologías de producción; economía.
- Alimentación y consumo.
- Salud y tratamiento de la enfermedad.

2) Relaciones sociales (cultura y sociedad)

- Organizaciones básicas: familia; entre familias; división interna del trabajo.
- Relaciones de género y de generación en la familia y en otras instituciones sociales de nivel superior.
- Relaciones de producción: división del trabajo, intercambios, reciprocidad y comercio.
- Comunidad y niveles superiores. Formas de participación, autoridad, asamblea y toma de decisiones.
- Política interna; conflictos y su resolución.
- Relación con otros grupos étnico-culturales y sociales.
- Política frente a los poderes no indígenas, tanto locales como nacionales.

---

45 En este punto, la reforma ya ha fomentado algunos trabajos, como los de Kiyonari (1999), Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe [PAEIB] y el Servicio Departamental de Educación [SEDUCA] Beni (1999) y Gil (2000) para contextualizar el tronco común curricular en la cultura mojeña.

46 Nos inspiramos en la sección 3.4 del documento de consultoría para la División de Formación Docente de la UNSTP “Competencias para una educación intercultural bilingüe” (Albó 1996a), en las prioridades señaladas en documentos recientes de Ecuador (Soto 1997) y Guatemala (Moya 1997) y en el excelente resumen sobre cultura preparado por Amodio (*et al.* 1993). Para la cultura andina, son también particularmente útiles las reflexiones de Arnold, Yapita *et al.* (1999) y Medina (2000).

### 3) Mundo imaginario (cultura simbólica)

- Lengua.
- Mitos y cuentos; historia del propio grupo; relatos culturales.
- Otras formas de comunicación: “textos” o lenguajes plásticos (ej. en tejidos, cerámica); intercambios materiales y sus mensajes.
- Expresiones artísticas: música, canto y danza; artes plásticas y visuales (tejido e indumentaria sobre todo ceremonial, cerámica, escultura, pintura, etc.).
- Religión, ritos, celebraciones y creencias.
- Cosmovisión.
- Ética y valores, posiblemente expresados en dichos o refranes y en el derecho consuetudinario (usos y costumbres).
- Formas de educación y transmisión de la cultura a las nuevas generaciones.

La lista precedente solo pretende dar algunas pistas posibles para las investigaciones y divulgaciones pendientes. Ni es un inventario total ni tampoco una guía obligatoria. Bajar a precisar los contenidos concretos más aconsejables para cada contexto cultural es una tarea nada fácil, aún pendiente; pensemos, para dar solo un ejemplo, en el campo inmenso que se nos abre al considerar las relaciones de reciprocidad y su incidencia en el ámbito económico, social y religioso, todo lo cual se expresa además de manera diversa en cada cultura. Para la selección de lo más relevante en cada caso será útil repasar algunos conceptos básicos señalados ya en IaD c.4.2, como el de la evolución de toda cultura viva sin caer en “esencialismos” y el del rol diferenciado de los componentes simbólicos y pragmáticos de cada cultura, de cara a la identidad cultural de sus miembros (p. 87s). Para todo el trabajo que aquí se propone puede ser útil el concurso de diversos especialistas y será oportuno recurrir a las publicaciones ya existentes<sup>47</sup>. Pero lo más esencial será asegurar la participación de los CEPO que ya se han constituido, tanto en la región andina quechua y aymara como en las tierras bajas (guaraní y otros pueblos originarios), al igual que las juntas educativas locales (ver el capítulo 5). El taller realizado en Tumichucua, Beni, con maestros y líderes indígenas de la Amazonía en diciembre de 1993 (antes incluso de que se iniciara la reforma), es un buen ejemplo de lo que se puede hacer y, a la vez, gracias a la sistematización de Gustafson (1996), una buena guía para futuras investigaciones desde la base.

El principal aporte boliviano, a las reformas educativas que diversas agencias financieras internacionales están apoyando en muchos países, ha sido su insistencia en los dos ejes vertebradores de todo el proceso educativo: interculturalidad y participación popular. Pero, además, en este punto preciso ambos ejes

---

47 El ministerio de Educación ya está preparando fichas con textos selectos de los principales investigadores acerca de cada cultura originaria, para uso de los educadores. Para una visión rápida de las diversas culturas del oriente, con una bibliografía básica, ver Lema (comp. 1998) y, sobre el mundo guaraní, Pifarré y Albó (1995) más las actualizaciones de Penner (1998). Una visión sintética del mundo andino con bibliografía básica se encuentra en Albó (1998b).

confluyen en una misma tarea: la interculturalidad se expresa en gran medida en la participación de los comunarios y sus instancias organizadas en la elaboración e implementación del currículo; y la participación en el proceso educativo es necesariamente intercultural. Ahí confluyen expertos y docentes –ambos más vinculados a la cultura hispano-criolla y/o a la global– y los representantes de las culturas originarias. Si a este nivel no logran entre ellos una praxis de interculturalidad, ¿cómo podrá transmitirse y dinamizarse esta a niveles más locales?<sup>48</sup> En la compleja situación cultural de las tierras bajas, con tantos pueblos de tradiciones culturales diversas, es indispensable que esta investigación se realice a niveles más locales. En la región andina, más homogénea, será importante combinar lo común y general con vivencias locales, evitando que los ejemplos provengan de solo un contexto regional y mostrando, en cambio, la riqueza de variantes dentro de una misma cultura. Por ejemplo, sería erróneo caracterizar lo aymara a partir del altiplano paceño sin tomar en cuenta variantes como Yungas o el norte de Potosí; o caracterizar lo quechua a partir de Cochabamba y Chuquisaca sin considerar las importantes especificidades de Charazani o Apolo en el norte de La Paz.

### 4.3. FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA PRIMERA ORIGINARIA

En esta sección y la siguiente desarrollaremos algo más lo que supone la interculturalidad para los alumnos provenientes de las culturas originarias, que son las más amenazadas por el actual sistema. Aquí nos concentraremos en lo que ya caracterizamos como la primera competencia necesaria en los grupos más amenazados, por ser la condición de partida para cualquier ulterior avance intercultural. En la sección siguiente, hablaremos de su competencia en el otro polo: una relación abierta de este grupo hacia la cultura hispano-criolla y el acceso a una incipiente cultura común (ver la sección 2.4).

En cada escuela con alumnos de cultura originaria, más fácilmente marginada por los grupos de poder, hace falta implementar otras políticas que contribuyan a reforzar su identidad y darles confianza en sí mismos y en sus raíces. Así los educandos se harán “más tolerantes y respetuosos frente –aunque resulte irónico admitirlo– a sus propios

---

48 En su autoevaluación del innovador y pionero proyecto de educación bilingüe en Puno, Perú, Luis Enrique López (1996a: 177) reconoce que una deficiencia crucial de aquel proyecto fue no haber incorporado suficientemente ese “ingrediente crítico” del amplio apoyo de las organizaciones de base.

saberes, conocimientos y manifestaciones culturales, lingüísticas y artísticas” (Luis Enrique López 1996b: 42). Es decir, construirán toda su educación sobre ese cimiento sólido, que es la confianza y seguridad en su propio modo de ser. Utilizar su lengua materna como medio y objeto de enseñanza en el aula, ya crea un ambiente favorable al fortalecimiento de la cultura. Como han demostrado las diversas evaluaciones realizadas a programas bilingües en diversos países del continente, por esa vía se consolidan también otros valores en diversos ámbitos, desde el mayor rendimiento en otras materias, hasta una participación más activa y creativa en todo el proceso educativo (López 1996b: 42-46). Sin embargo, es conveniente añadir otras políticas complementarias que se refieran más concretamente al aspecto cultural, en áreas rurales o urbanas con alumnos provenientes de una cultura originaria:

- 4.7. LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS, EN COORDINACIÓN CON LAS AUTORIDADES COMUNALES Y LAS JUNTAS ESCOLARES Y DE NÚCLEO, ESTIMULARÁN Y EVALUARÁN EXPLÍCITAMENTE LA ACTITUD FAVORABLE DE LOS DOCENTES, DENTRO Y FUERA DEL AULA, CON RELACIÓN A LAS EXPRESIONES CULTURALES DE LOS ALUMNOS, DE SUS PADRES Y DE LOS COMUNARIOS.
- 4.8. LOS DOCENTES INCENTIVARÁN LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS DE CULTURAS ORIGINARIAS —FRECUENTEMENTE DISCRIMINADAS— MEDIANTE LA VALORACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA DE ESTAS DENTRO Y FUERA DEL AULA.
- 4.9. DENTRO Y FUERA DEL AULA, LOS DOCENTES UTILIZARÁN LOS PRINCIPIOS, LÓGICA, VALORES, ELEMENTOS Y PRÁCTICAS PROPIAS DE LA CULTURA ORIGINARIA LOCAL PARA INICIAR Y DESPUÉS REFORZAR EL APRENDIZAJE EN LAS DIVERSAS RAMAS.
- 4.10. LOS PADRES DE FAMILIA Y LA ORGANIZACIÓN COMUNAL, LAS JUNTAS ESCOLARES, DE NÚCLEO Y DISTRITO Y EL CONSEJO EDUCATIVO DE CADA PUEBLO ORIGINARIO PARTICIPARÁN DE MANERA ACTIVA CON SU PROPIA PERSPECTIVA E INICIATIVAS EN LA PROGRAMACIÓN Y EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES Y PARAESCOLARES DE MAESTROS Y ALUMNOS.
- 4.11. SE FOMENTARÁ LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE COMUNARIOS Y COMUNARIAS EXPERTOS EN DIVERSOS ASPECTOS DE LA CULTURA LOCAL, DENTRO DEL PROCESO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS.

## Comentarios

Si el punto de partida de la interculturalidad es la *actitud frente a personas* de otra cultura, actitud que se expresa sobre todo cuando unos y otros deben compartir tareas para un objetivo común, el primer *test* y modelo de interculturalidad es la actitud que manifiesten los propios educadores frente a sus alumnos, a la comunidad y a sus expresiones culturales. Si en ella hay un toque de rechazo o desprecio, este será inmediatamente captado y encajado por los alumnos y sus familiares, al margen de lo que pueda proclamarse en el ambiente más formal del aula. Las actitudes reflejan además el *currículo oculto* que, con frecuencia, tiene mayor incidencia que el abierto o formal en las conductas del alumnado y que se expresa en pequeños detalles extracurriculares como el lenguaje y trato igualitario o autoritario con los comunarios y sus autoridades escolares, la equidad o asimetría de los intercambios de bienes y servicios entre docentes y comunarios, el estilo y contenido de los consejos dados o de los reclamos hechos a la comunidad, la aceptación o rechazo de la comida cotidiana, etc.

Las *políticas 4.7. y 4.8.* se complementan y pueden aplicarse tanto en las escuelas y colegios como en los Institutos Normales Superiores [INS] y otros centros de formación de futuros maestros. La primera quiere asegurar la actitud intercultural positiva de los docentes y la segunda, el aprovechamiento didáctico de esta para crear autoestima en aquellos a quienes ya saben respetar.

En la *política 4.9.* la utilización de elementos y prácticas propias de la cultura local debe contar idealmente con *materiales y guías* resultantes de las investigaciones y materiales sugeridos en las anteriores *políticas 4.4. a 4.6.* Las piedras, el barro, los instrumentos y tareas agropecuarias, la flora y fauna del contorno, las fiestas y celebraciones y otras mil actividades comunales pueden y deben pasar a ser parte del equipamiento didáctico de todas estas escuelas. Hay aquí un amplio campo para la iniciativa y *creatividad* de cada profesor. Por este camino, tanto él como sus alumnos pueden desarrollar abundantemente los principios pedagógicos del constructivismo. Pero esta política va más allá, al pedir que se incorporen también los principios, la lógica y los valores propios de la cultura local, algo que no puede ser previsto en detalle por los módulos ni otros rasgos del tronco común curricular, salvo con formulaciones necesariamente muy genéricas. Pensamos, por ejemplo, que para desarrollar las competencias transversales sobre medio ambiente, será fundamental partir de la íntima relación con la naturaleza, propia de las expresiones culturales rurales tanto andinas como orientales; pero esta suele ser además percibida como una instancia sagrada, no como un simple almacén de recursos utilitarios. Otro ejemplo puede ser el sentido de una reciprocidad generosa y abundante no solo entre las personas de la comunidad sino también con los seres sobrenaturales del contorno, incluidos los que dan vida a todo el paisaje comunal, con enfoques bastante diferenciados entre las culturas agrarias y pastoriles de los Andes (Madre Tierra, poderosos cerros protectores que reclaman ofrendas) y las de pueblos cazadores

y recolectores de las tierras bajas (“dueños” y cuidadores de cada animal, planta y paraje). No hablemos ya de las lógicas subyacentes en cada lengua originaria –cada una con sus peculiares categorías gramaticales, sus postulados transversales o sus agrupaciones semánticas– y en cada sistema ritual, reflejo y expresión de otras tantas cosmovisiones... Las investigaciones aplicadas mencionadas más arriba mostrarán el funcionamiento de principios y lógicas comparables también en la forma de afrontar las competencias transversales de género, democracia, salud y sexualidad, o en áreas aparentemente tan técnicas y universales como la matemática y las ciencias de la vida. Tomar en cuenta la lógica comunal puede implicar también modificar significativamente los tiempos y los espacios educativos, de acuerdo con las necesidades y expectativas de la comunidad<sup>49</sup>. Por eso mismo esta política debe aplicarse “dentro y fuera del aula”. No se trata tanto de remedar el ambiente comunal en el microcosmos del aula sino de incorporar a toda la comunidad, social y territorial, en el proceso regular de aprendizaje.

La *política 4.10* es la condición de posibilidad de lo anterior y un adelanto de todo el capítulo siguiente. En estos contextos locales, la participación activa de la comunidad, principalmente a través de los padres de familia, de la organización comunal y de las juntas escolares, etc. previstas por la ley de reforma educativa (pero no siempre bien desarrolladas en su vertiente participativa), añaden una mayor garantía a la incorporación de la cultura local dentro del proceso educativo. No se trata solo de secundar y ejecutar dócilmente las iniciativas del docente, sino de que todos ellos contribuyan también activamente al proceso educativo con sus propios puntos de vista e iniciativas, hechas operativas en coordinación con los docentes. Solo así se llegarán a desarrollar, desde lo local hacia lo regional, las ramas diversificadas del currículo en la forma prevista por las normas vigentes<sup>50</sup>. Para todo ello es indispensable crear un ambiente de confianza mutua que, a su vez, permita una sinergia entre la actitud de apertura, escucha y creatividad de los docentes, mencionada en las anteriores políticas, y la dinámica creativa de las juntas y de la comunidad. Esto último supone también un cambio de actitud en tantos comunarios que ya han interiorizado el autoritarismo de la escuela tradicional y se han acostumbrado demasiado a volcar toda la responsabilidad en el maestro, porque “él es el que sabe; para eso ha estudiado”, restringiendo su preocupación a que este no se falte y mantenga a los alumnos dentro del aula.

---

49 Sin embargo, estos cambios no deben ser suposiciones en abstracto sino el resultado de investigaciones y consultas previas. Por ejemplo, se podría asumir razonablemente que el actual calendario escolar es inadecuado para muchas partes del campo, al no acoplarse a los ritmos comunales del calendario agrícola y ritual. Sin embargo, hay que añadir matices. La reciente tesis de grado de Marina Arratia para el PROEIB Andes, realizada en la región cochabambina de Raqaypampa, señala que, al menos allí, los comunarios verían más inconvenientes que ventajas en un cambio global, aunque sí desean mayor flexibilidad de horarios y días escolares en determinados momentos del año. (Ver con todo, la opinión distinta de Clemente Salazar, de la misma región, en CENDA 1998: 66).

50 DS 23950, art. 14. Volveremos a este tema en el siguiente capítulo.

Finalmente, la *política 4.11.* subraya una aplicación concreta de los criterios precedentes: la participación de comunarios, expertos en la cultura local, en el proceso educativo de la nueva generación. Por ejemplo, las mejores tejedoras o ceramistas, agricultores que sepan predecir el clima, cazadores experimentados, especialistas rituales, narradores de mitos y cuentos, grupos de músicos, cantores y danzantes, las autoridades tradicionales en ejercicio y otras pasadas, de reconocida trayectoria, los abuelitos y abuelitas que pueden reconstruir y transmitir la historia local... Naturalmente esta participación puede ocurrir tanto dentro como fuera del aula<sup>51</sup>. Damos por supuesto que la nueva generación que asiste a la escuela sigue participando en las actividades comunales en que estos especialistas desempeñan sus roles habituales y que este es el mecanismo fundamental de socialización en la propia cultura. Pero cuando el sistema escolar se involucra también con todos ellos, se les da un reconocimiento externo adicional y se facilita la reflexión explícita de los alumnos sobre el valor y características de su propia cultura. La escuela ya no aparecerá más como una simple ventana y puerta hacia el mundo de afuera, donde cantan las sirenas del progreso y la modernidad.

#### 4.4. ACCESO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS A UNA CULTURA COMÚN

Al igual que con la lengua, hay también aquí una necesidad sentida para que todos sepan desempeñarse adecuadamente en una cultura de alcance más general, que facilite la vinculación de toda la población del país entre sí y con ambientes más amplios de carácter universal. Como ya hemos explicado en 2.4., el concepto de cultura es más difuso y permeable que el de lengua, por lo que aquí parece razonable hablar de una expansión del propio bagaje cultural, más que de una simple destreza en una cultura segunda o tercera. Esto no implica, con todo, que deba diluirse la propia identidad cultural. Esta se podrá seguir fortaleciendo sobre todo a partir de ciertos referentes con fuerte resonancia simbólica, como la pertenencia a un territorio, la organización propia, la lengua, etc. Recurramos de nuevo a la distinción desarrollada también en 2.4, entre lo que es simple comprensión de y acceso a una cultura hispano-criolla (*misti, q'ara, karai, karayana*, etc.) y lo que es la construcción de un *común denominador cultural* o *cultura común* de alcance más universal.

---

51 Además de las clásicas horas cívicas, que siempre han dado pie a muchas expresiones artísticas locales, existen ya otras experiencias innovadoras. Por ejemplo, en una escuela rural de Oruro, los alumnos van a entrevistar a su *jilanqu* o autoridad local, para interiorizarse de sus roles y actividades; en una comunidad guaraní, se ha incorporado el desarrollo de la cerámica, con apoyo de las expertas locales; y así sucesivamente.

Lo que más nos interesa aquí, aunque no de forma exclusiva, es la construcción de un *común denominador cultural*. Incluye sin duda el aprendizaje de muchos elementos y competencias nuevas, como la adopción de valores reconocidos ya como universales (por ejemplo, los que la reforma educativa propone en sus dos ejes vertebradores y en las competencias transversales) y el acceso y manejo de nuevos instrumentos, como la lógica y metalenguaje de la informática. Algunos de estos rasgos, sobre todo instrumentales, ahora tal vez están presentes solo en ciertos sectores del grupo dominante hispano-criollo o en otros extranjeros pero –a diferencia de lo que ahora suele suponerse– no van necesariamente ligados a la adopción de esta nueva identidad cultural. Más aún, otros rasgos, sobre todo en el ámbito de los valores, están ahora más arraigados en las culturas originarias, por ejemplo, la relación respetuosa con el medio ambiente. En este marco, sugerimos las siguientes políticas para aquellas situaciones en que los alumnos provienen de una cultura originaria:

- 4.12. APROVECHAR LOS RINCONES Y AMBIENTES DE LENGUA CASTELLANA PARA DESARROLLAR TAMBIÉN EN ELLOS UNA ATMÓSFERA COHERENTE CON LA APERTURA**
- A) A LA NECESARIA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA HISPANO-CRIOLLA  
 B) AL MANEJO SELECTIVO DE ALGUNOS ELEMENTOS QUE CONTRIBUYAN A LA CONSTRUCCIÓN DE UN COMÚN DENOMINADOR CULTURAL DE RASGOS MÁS UNIVERSALES.
- 4.13. PROMOVER MATERIALES ESCRITOS Y AUDIOVISUALES, ASÍ COMO VISITAS DIDÁCTICAS QUE SUBRAYEN LOS CONTEXTOS Y SITUACIONES EN QUE LOS ALUMNOS NECESITARÁN MÁS SU COMPETENCIA EN LA CULTURA COMÚN.**
- 4.14. UTILIZAR CRITERIOS COMPARABLES A LOS DE LA ENSEÑANZA DE L2 EN LA ENSEÑANZA DE NUEVAS COMPETENCIAS, EN LA EXPANSIÓN DE LA CULTURA COMÚN.**

### Comentarios

La *política 4.12* se refiere ante todo a la necesidad de crear un ambiente favorable y motivador dentro de un contexto cultural originario, para abrirse a otras culturas. En su formulación reitera lo que ya se dijo y explicó en la sección 2.4 y la *política 2.18.*, distinguiendo entre la “comprensión” de la cultura hispano-criolla (como de cualquier otra, dentro de una relación intercultural positiva) y el “manejo selectivo” de elementos de una cultura común.

Las dos siguientes políticas tocan más la forma de aprendizaje, que en este caso debe entrar más por los ojos, como sugiere sobre todo la *política 4.13*. Con relación a la *política 4.14.*, la adaptación de criterios comparables a los de la enseñanza de la L2, al caso de la cultura común, incluye ante todo el principio didáctico de partir siempre de lo ya conocido en la propia cultura del alumno. Por ejemplo, al plantear las nuevas propuestas y conceptualización de la matemática o de las ciencias de la vida, habrá que seguir partiendo de las experiencias cotidianas del alumno (rebaños y su fecundidad, conjuntos y diseños en los tejidos, cosecha, clima...). En segundo lugar, se aplica también el criterio de dar prioridad a la comunicación eficaz y útil, más que a una larga preceptiva de normas o contrastes entre los supuestos de la cultura local y los de aquellos elementos ajenos pero dignos de ser incorporados en la cultura común. Pero el conocimiento analítico de estos contrastes puede ser muy útil al docente. Aquí es oportuno recordar el doble componente *simbólico* y *pragmático* de toda cultura. Los componentes *simbólicos* transmiten mensajes que van más allá de los signos inmediatamente tangibles; por ejemplo, la lengua, los ritos, los emblemas patrios. Los componentes *pragmáticos* son el conjunto de instrumentos, destrezas y conocimientos prácticos que reflejan la forma adquirida de resolver un problema en última instancia técnico; por ejemplo, el aprovechamiento de los recursos locales o comprados para construir la vivienda, el uso de hierbas medicinales o de inyecciones para una curación (IaD 87s). Es más probable que la necesidad de hacer un análisis contrastivo ocurra en el ámbito de los componentes simbólicos (más semejantes a la lengua), por ejemplo, para asimilar nuevas normas de conducta y etiqueta en las relaciones humanas. En cambio, en el ámbito más pragmático de las destrezas acumuladas es más fácil que surjan rápidamente nuevas combinaciones entre lo propio y lo nuevo de manera casi natural.

#### **4.5. VALORACIÓN DE LO AJENO Y LO PROPIO EN LOS OTROS GRUPOS SOCIALES**

En los pueblos no originarios la gran carencia y, por tanto, también la gran prioridad está más bien en el otro polo: el reconocimiento de los “otros”, en este caso los pueblos originarios, a los que ellos tienden a subvaluar y considerar “inferiores”. En muchos casos esta aceptación pasa también, en parte, por el reencuentro de ellos mismos con su propia identidad más profunda. Todo ello tiene que ver no solo con el eje vertebrador de la interculturalidad sino también con el tema transversal de la democracia. El reconocimiento e intercambio permanente con el culturalmente distinto es una de las dimensiones del pluralismo, tan central en toda convivencia democrática. Proponemos las dos políticas siguientes:

- 4.15. PROVEER LOS MEDIOS Y MOTIVACIONES PARA QUE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DE LA CULTURA HISPANO CRIOLLA Y DE OTROS GRUPOS INTERMEDIOS QUE PRETENDEN ACERCARSE A ELLA**
- A) ACEPTEN, RESPETEN Y VALOREN A LOS MIEMBROS DE LAS DIVERSAS CULTURAS ORIGINARIAS DEL PAÍS,
- B) LLEGUEN A TENER UNA COMPRENSIÓN BÁSICA DE LA(S) OTRA(S) CULTURA(S) DE SU CONTORNO REGIONAL, Y
- C) ADOPTEN CIERTAS PRÁCTICAS Y VALORES CULTURALES DE ELLAS, COMO PARTE DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA COMÚN.
- 4.16. INSISTIR EN EL REENCUENTRO DE ELLOS MISMOS CON SU HISTORIA Y SU ORIGEN PARA ENTENDER, DEFINIR, AFIRMAR Y DESARROLLAR SU PROPIA IDENTIDAD MÁS PROFUNDA.**

### Comentarios

La *política 4.15*. repite casi literalmente la anterior *política 2.20*. Ambas tienen tres pasos sucesivos: aceptación, comprensión, apropiación. Con relación a la aceptación, hay que poner un énfasis particular en el desarrollo de actitudes de apertura y respeto en aquellos alumnos que *se piensan* portadores de una cultura “superior” –siempre entre comillas–, en todas sus relaciones con los miembros de las culturas que ellos consideran “inferiores”, aunque tal vez proceden de ellas. La comprensión básica de las culturas originarias de su contorno regional puede ayudar a ello. Pero la actitud psicológica abierta va más allá. Deben buscarse otros medios no solo cognoscitivos para ir desarrollando una predisposición favorable. Esta tiene que superar también un enfoque, demasiado común, de simpatía solo compasiva, que no logra romper el falso sentido de superioridad. Empieza por el respeto y reconocimiento de igual a igual. Puede incluso llegar a una genuina simpatía surgida de la cercanía y afinidad personal, capaz incluso de provocar admiración por el que antes consideraban inferior. En la siguiente sección se sugieren algunos de estos mecanismos, válidos para una interculturalidad de doble vía. Llamamos particularmente la atención al tercer inciso y nivel de esta política. No se trata solo de aceptar y entender. Hay que llegar también a que estos sectores sociales que siempre se han considerado “superiores” aprendan a mejorar su propia forma de vida con aportes culturales provenientes de estos pueblos originarios a los que han tendido a despreciar. Tanto para la construcción de nuestra utopía de país como para lograr una globalización alternativa a partir de las raíces de cada lugar es indispensable lograr este avance. Los elementos de una cultura común no provienen solo del exterior ni llegan necesariamente canalizados por los grupos locales de poder. Surgen también de las culturas originarias y de los sectores populares, como hemos ilustrado con varios

ejemplos en la sección anterior<sup>52</sup>. Este avance gradual es más difícil en los adultos que ya tienen estructurada su personalidad y sistema de valores. Pero si el sistema escolar se empeña también en este punto, puede preparar el terreno para que las nuevas generaciones sean distintas.

La *política 4.16*. es un complemento importante de lo anterior. Mirando más a fondo nuestra historia y la de los diversos sectores de nuestra población vemos que la inmensa mayoría, incluso de quienes hoy se consideran “blancos” tiene también raíces originarias siquiera parcialmente. Por la estructura y mentalidad neocolonial vigente, muchos de ellos tienden a negarlo o ignorarlo por mucho que su fenotipo les delate. Pero parte de su propia liberación consiste más bien en reconocer estas raíces con orgullo. En el vecino Perú se dice que “quien no tiene de inga, tiene de mandinga”. Fuera de Yungas, nuestras raíces “mandingas” (es decir, negras) son en Bolivia mucho menores. Pero lo “inga”, lo “colla” y lo “camba” está por todas partes. Este reencuentro no debe limitarse a una simple referencia histórica. La elite *misti* del Cusco tiene un enfoque “neoinca” –expresado en otro dicho, “Incas sí, indios no”– que no conduce a superar la secular discriminación contra los “indios” actuales de carne y hueso ni a poder aprender de ellos (De la Cadena 2000). El reencuentro debe pasar también por reconocerse en el espejo de los actuales pueblos originarios y en sus expresiones culturales.

## 4.6. DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES

El desarrollo de actitudes positivas de doble vía entre los que son culturalmente distintos debe ser un objetivo común a cualquier situación sociolingüística y sociocultural, tanto rural como urbana, aunque los mecanismos para lograrlo podrán variar según cada caso. ¿Cómo aplicarlo al caso de la escuela, el INS, etc.? Las siguientes políticas pueden ser una ayuda para ello.

### 4.17. APROVECHAR LAS DIVERSAS OCASIONES DE RELACIONES PERSONALES INTERCULTURALES, QUE SE PRESENTEN DENTRO Y FUERA DEL AULA, PARA ANALIZAR LAS DIVERSAS CONDUCTAS Y ACTITUDES Y, A PARTIR DE ELLO, IR SENTANDO CRITERIOS Y NORMAS DE RESPETO, DIÁLOGO Y ENRIQUECIMIENTO MUTUO.

---

52 Lo que aquí proponemos es muy distinto de las apropiaciones puramente utilitarias de algunos elementos de las culturas originarias por parte de sectores poderosos, como ocurre por ejemplo cuando estos sacan la patente comercial de determinados productos o en el enfoque “étnico” de tantas empresas turísticas.

- 4.18.** FOMENTAR SITUACIONES Y ACTIVIDADES (VIAJES, VISITAS, INTERCAMBIOS, ETC.) EN LAS QUE LOS ALUMNOS TENGAN LA OPORTUNIDAD DE CONOCER Y APRECIAR A PERSONAS DE DIVERSOS ORÍGENES CULTURALES Y DE REFLEXIONAR SOBRE ESTAS EXPERIENCIAS.
- 4.19.** ASEGURAR QUE TANTO EN EL TRONCO COMÚN COMO EN LAS ESPECIFICIDADES LOCALES DE LAS RAMAS DIVERSIFICADAS DEL CURRÍCULO SE VALOREN LOS APORTES DE LAS DIVERSAS CULTURAS EXISTENTES EN EL PAÍS Y LA REGIÓN.
- 4.20.** EN LAS AULAS EN QUE COINCIDEN MIEMBROS DE DIVERSO ORIGEN Y ESTATUS CULTURAL, SE ESTIMULARÁN LAS ACTITUDES DE APERTURA A LOS QUE SON DISTINTOS, MUY PARTICULARMENTE HACIA AQUELLOS QUE PROVIENEN DE CULTURAS ORIGINARIAS. EN CAMBIO, SE SANCIONARÁN NEGATIVAMENTE LAS ACTITUDES DE PRESCINDENCIA O DE RECHAZO.

### Comentarios

Las *políticas* 4.17. y 4.18. se refieren más a las conductas y vivencias interpersonales, que es donde más profundamente se puede construir una actitud intercultural.

La *política* 4.19. es su complemento al nivel de conocimiento y reflexión teórica y curricular. Los módulos de la reforma ya dan pie para este trabajo, pero será también pertinente utilizar otros textos, como los ya producidos para contextualizar el tronco común, las investigaciones participativas sugeridas en este mismo capítulo y otros textos sobre la realidad nacional. Por ser indispensable en todo ello la participación de las bases, este tema se desarrollará más en las *políticas* 5.6. y 5.12. del próximo capítulo.

La *política* 4.20. busca sacar provecho de una situación que muchas veces es vista más bien como problemática: la presencia en el aula de grupos de diversas extracciones socioculturales. Esta situación ocurre más fácilmente en los centros escolares establecidos en cabeceras municipales y otros centros urbanos intermedios y, por supuesto, en las ciudades receptoras de inmigrantes rurales. En bastantes escuelas rurales de las tierras bajas pueden coincidir también indígenas y no indígenas. Esta situación debe enfocarse como una oportunidad única para ir construyendo un nuevo estilo de relaciones interculturales, para lo que los docentes deberán tener una sensibilidad y adiestramiento adecuados.

## 4.7. EL AMBIENTE INTERCULTURAL DE LA INSTITUCIÓN

Como explicamos en el capítulo 2, a la larga las actitudes personales se expresan en las instituciones y el estilo de estas condiciona a su vez las actitudes personales. Todo el enfoque EIB de la reforma ha implicado ya

un conjunto de políticas institucionales a las que nos estamos refiriendo constantemente en el texto. Por ejemplo, la existencia de módulos adaptados a las diversas lenguas y culturas o la organización del aula con rincones lingüísticos y culturales son innovaciones que van más allá de las simples actitudes personales. Aquí subrayaremos la necesidad de impulsar otros rasgos institucionales que tienen una relación más específica con el desarrollo del eje intercultural. Una primera política se refiere a la asignación de recursos humanos y las otras dos, a la apariencia física global de cualquier establecimiento dentro del sistema educativo y de su área de influencia.

### **La asignación de recursos humanos**

- 4.21. ASEGURAR LA EXISTENCIA DE PERSONAL Y/O COMITÉS ESPECIALIZADOS EN INTERCULTURALIDAD EN PUNTOS CLAVE DE LA ESTRUCTURA EDUCATIVA PARA QUE, EN COORDINACIÓN CON LOS PRINCIPALES EJECUTORES DE LA REFORMA, IMPULSEN ESTE EJE VERTEBRADOR EN TODOS LOS SECTORES Y NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO.

### **Las instalaciones**

- 4.22. EL AMBIENTE GENERAL O PAISAJE LINGÜÍSTICO Y CULTURAL DE TODO ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO, DENTRO Y FUERA DEL AULA, DEBE REFLEJAR EL IDEAL INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE DE TODA LA EDUCACIÓN BOLIVIANA, TOMANDO EN CUENTA LAS CARACTERÍSTICAS DE CADA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y ENFATIZANDO LA PRESENCIA PÚBLICA PARITARIA DEL CASTELLANO Y DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS, DEBIDAMENTE ESCRITAS.
- 4.23. EL PERSONAL DOCENTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES, EN COORDINACIÓN CON EL ALUMNADO Y LOS COMUNARIOS, FOMENTARÁN LA EXPANSIÓN DE UN PAISAJE LINGÜÍSTICO Y CULTURAL QUE REFLEJE EL IDEAL INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE EN TODO EL CONTORNO COMUNAL O BARRIAL, MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA, ENFATIZANDO LA PRESENCIA PÚBLICA PARITARIA DEL CASTELLANO Y DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS, DEBIDAMENTE ESCRITAS.

## **Comentarios**

### **La asignación de recursos humanos**

Hemos visto que, pese a los laudables esfuerzos realizados por los responsables de la reforma, sigue habiendo retrasos en el funcionamiento del eje intercultural. Los principales avances se han dado en aquellas regiones rurales donde se

aplica la modalidad EIB y, dentro de ellas, aparte del énfasis habitual en la cultura “boliviana”, lo más importante ha sido la introducción de la lengua originaria. De manera subsidiaria, se han adoptado algunos elementos de la cultura originaria local en el desarrollo del tronco común curricular. Pero no nos consta, por ejemplo, de ninguna parte en que ya se hayan empezado a desarrollar las ramas diferenciadas del currículo. En las regiones urbanas el retraso es mayor. En realidad, allí apenas se habla del eje intercultural<sup>53</sup>. Por eso, algunos intelectuales originarios y otros críticos sospechan que tal vez no existe suficiente voluntad política de implementar el eje intercultural de la reforma educativa y que, fuera de algunos afeites, el sistema educativo seguirá cumpliendo su rol asimilador de siempre. Simón Yampara, por ejemplo, habla de la “sublimación de la colonización” (en COSUDE 2001: 29). Una posible causa de estos retrasos es que no existe ninguna instancia específicamente responsable de este eje. Más bien, por alguna razón probablemente administrativa, se han eliminado algunos cargos que estaban orientados a cumplir esta función. Se puede argumentar que el desarrollo de este eje es tan fundamental que es tarea de todos. Pero hay el riesgo de que una tarea de todos sea tarea de nadie. Un referente útil podría ser comparar cuánta gente y recursos se dedican específicamente a promover este eje y cuántos a promover el otro eje, de participación popular (ver el capítulo 5).

La implementación de la *política* 4.21. podría ayudar a disipar dudas como las arriba expresadas. Asegurar la interculturalidad en cada sector y nivel es, ante todo, responsabilidad de los principales ejecutores de la reforma. No hay duda en ello. Pero, teniendo tantas otras responsabilidades, es bueno que en este punto tan fundamental (que dice y abarca mucho más que solo educación bilingüe) los ejecutores cuenten con los debidos apoyos. Para ello hacemos una doble propuesta: que se asegure la existencia de personal especializado en interculturalidad o –de manera alternativa o, mejor aún, complementaria– que se conformen comités impulsores de la interculturalidad, con reuniones periódicas para monitorear el avance, hacer sugerencias prácticas y realizar otras actividades puntuales. Estos comités, además de incluir a los especialistas, podrían incorporar a otros miembros del equipo nacional o local de la reforma, a representantes de los pueblos originarios y tal vez invitar también a otra gente notable, según las circunstancias. Experiencias previas, como la de los comités impulsores del Censo Nacional del 2001, muestran la utilidad de este tipo de iniciativa. Especialistas y/o comités deberían funcionar en puntos clave de la estructura educativa. Ciertamente debiera haberlos siquiera en el equipo nacional de la reforma y en

---

53 El excelente estudio de caso de María Luisa Talavera *et al.* (1999) sobre la implementación de la reforma en escuelas de la periferia urbana de La Paz, aunque encuentra grandes avances en la adopción de una metodología más abierta y creativa, no ha sentido la necesidad de aludir siquiera a este tema, a pesar de que sus dos reproducciones de dibujos de aula muestran, ambas, el manejo aymara de vocales y hasta vocabulario en *naresa/nasi/nariz* y *pees/pies* (pp. 154-155). Las encuestas más específicas realizadas por Mengoa *et al.* (1998) con docentes de escuelas urbano populares en cinco ciudades andinas muestran también que estos tienen poca claridad en el tema.

los Servicios Departamentales de Educación [SEDUCA], pero ya no nos corresponde ser más concretos. Su rol no debe ser especializarse en hacer lo que otros no hacen o no saben hacer, sino asegurar que todos tomen en cuenta este eje y sepan cómo manejarlo. Siendo la interculturalidad y la participación popular sus dos ejes vertebradores, es imposible que la maquinaria educativa funcione bien si uno de estos falla. Podrá producir otros productos, sin duda útiles, pero no los planeados. Por otra parte, se suele decir que la voluntad política de implementar algo, se expresa “poniendo”, es decir dedicándole los recursos necesarios.

### Las instalaciones

Recordemos que el paisaje *lingüístico y cultural* (IaD 55) es el conjunto de mensajes y símbolos que flotan en todo el ambiente, los cuales hacen referencia a una o varias lenguas y culturas del contorno. En la *política 4.22.* nos referimos al paisaje intercultural que deben destilar los mismos establecimientos escolares y educativos y, en la *política 4.23.*, a la expansión de este enfoque a toda el área de influencia de cada centro educativo. Hay que diseñar también estos aspectos indirectos de la pedagogía. De lo contrario, un paisaje lingüístico y cultural adverso pasa a ser parte del currículo oculto y acaba por socavar inconscientemente lo que pretende y predica el currículo explícito. Para lograr plenamente su finalidad, esta práctica debe irse expandiendo a todo tipo de establecimiento, desde la pequeña escuela rural hasta los grandes centros educativos urbanos y los Ins. Debe alcanzar igualmente a los centros administrativos a los que acuden profesores, organizaciones de base y visitantes de todas partes. En el ámbito de la educación formal este paisaje incluye –entre otros– los diversos materiales didácticos, los *posters* y letreros, los anuncios y mensajes escritos u orales, la indumentaria diaria, la música y las formas de celebrar. El ideal es que la densidad de mensajes en una u otra lengua y cultura refleje la heterogeneidad cultural y sociolingüística de la región. En algunos pocos casos hemos visto que los letreros de diversos servicios (biblioteca, comedor, etc.) figuran ya en lengua originaria y en castellano. Pero hasta ahora no hemos escuchado aún mensajes rutinarios perifoneados desde la dirección por el sistema de altoparlantes, en que se utilice a la par el castellano y la otra lengua local. Limitándonos al paisaje lingüístico en el ámbito educativo, este cumple varios propósitos, como usar las dos lenguas en igualdad de condiciones, dotar a los hablantes de lenguas originarias de referentes bien escritos en su lengua y dotar a todos de escritos que apoyen el desarrollo tanto de la L1 como la L2.

Pero el paisaje no se debe limitar a lo lingüístico. Debe cubrir también otros aspectos culturales. Puede que se utilicen módulos en lengua originaria y sofisticados rincones lingüísticos en el aula pero que después los maestros sueñen solo en la música y estilos culturales de la ciudad tanto en sus propios hábitos como en la ambientación de todo el establecimiento. No es tampoco lo mismo

una hora cívica presidida por solo la bandera boliviana en el mástil, con discursos, poemas y cantos solo en castellano y referencias a los grandes héroes y eventos de la historia criolla, y otra en que se despliegue la *wiphala* junto a la bandera tricolor, se alternen las varias lenguas, músicas y danzas de la región y se hagan referencias tanto a los grandes eventos y héroes de la historia oficial como a otros de la historia y cultura originaria local.

Ilustremos la necesidad de una mayor sensibilidad y apertura intercultural del ambiente general repasando solo el caso paradigmático de la indumentaria promovida desde el sistema escolar. Es aún norma corriente de muchos núcleos rurales imponer el vestido y el terno urbano para la graduación, con lo que se insinúa que los flamantes bachilleres ya se han “civilizado”. Con un criterio semejante, las alumnas de los INs se sienten también presionadas a cambiar su pollera por el vestido. En contraste, desde la implementación de la reforma, en algunos núcleos rurales de transformación ahora se adopta el traje tradicional más elegante de la cultura originaria para la hora cívica y otras celebraciones escolares. ¿Cómo generalizar este mensaje de valorización de lo autóctono a cualquier nivel? Siguiendo con el mismo ejemplo, en las direcciones distritales y departamentales de educación, ¿cabría pensar en autoridades educativas de poncho, sombrero y *ch'ulu* (o *lluch'u*) en algunos eventos públicos y en eficientes recepcionistas, secretarías, funcionarias y ejecutivas departamentales de pollera, de *aqsu* o vistiendo el bello *tipoi* guaraní?

A partir de la escuela, se suele incidir también en el paisaje lingüístico de la comunidad. De hecho, es ya una práctica común de casi todas las escuelas y núcleos levantar visibles pilares o muros para indicar la entrada del camino que conduce a cada establecimiento. En ellos se escribe el nombre de la escuela y de la comunidad y, ocasionalmente algún otro mensaje, acompañado posiblemente de alguna vistosa pintura. No faltan casos en que los profesores y alumnos han escrito o dibujado mensajes adicionales, por ejemplo, colocando piedras pintadas en la ladera de algún cerro que domine la comunidad o pueblo. Hasta ahora la mayoría de estas iniciativas se han hecho a partir del enfoque “civilizador” y castellanizante de la época previa a la reforma. Si el nombre del lugar proviene de alguna lengua originaria, suele aparecer también con las ortografías más impredecibles. Pero, con el énfasis actual en lo intercultural y plurilingüe, sería oportuno introducir el nuevo enfoque a esa vieja práctica. En realidad, el verdadero paisaje empieza recién allí donde acaban las construcciones escolares. Tal práctica no se limita necesariamente a los tradicionales pilares ni a figuras y mensajes hechos con piedras en algún cerro prominente. En un núcleo quechua de transformación vimos que por los caminos de la comunidad empezaban a aparecer también palabras y mensajes en quechua pintados por los alumnos en algunas piedras. En los textos públicos escritos en lengua originaria habrá que superar errores de un pasado reciente, respetando y difundiendo la ortografía ya oficializada. Es particularmente sensible el caso de las toponimias de origen

autóctono, pues es muy común que en este campo se hayan introducido ya distorsiones de la época castellanizante. Para fijarla, podrá ser conveniente una reflexión previa con los comunarios y algunos especialistas. Si es preciso, podrá adoptarse entonces una doble escritura: en lengua originaria y en castellano. En este punto la nueva escuela EIB puede hacer un gran servicio incluso de cara a fijar la ortografía oficial de los nombres de comunidades<sup>54</sup>.

#### 4.8. DE LAS ACTITUDES AL TINKU CREATIVO DE COSMOVISIONES

Para cerrar este capítulo haremos un recorrido de este largo proceso que supone la construcción de una interculturalidad positiva en nuestro país. Primero repasaremos el concepto para precisar sus múltiples alcances y, de ahí, plantearemos algunas de las tareas pendientes y una proyección hacia lo que podrían ser los resultados del proceso. En esta última parte ya no tiene sentido proponer políticas. Tratándose de educar para la interculturalidad, es importante concebir a esta última como una dimensión que va mejorando (o no) su calidad desde el punto de partida hasta el o los de llegada, como puede ocurrir también en las dimensiones de género, de crecimiento intelectual, calidad de vida, etc. Uno de los rasgos esenciales de la educación es precisamente verla como un largo *proceso* hacia la adquisición de competencias, sea en el ámbito cognoscitivo, el práctico, el ético axiológico o cualquier otro.

#### Los alcances de la interculturalidad

Al haber caracterizado la interculturalidad como un caso específico de alteridad, en todo nuestro análisis hemos dedicado un lugar central a las *actitudes y relaciones entre personas y grupos* con identidades culturales diferentes. De ahí, hemos insistido en que, para irnos acercando a una situación intercultural ideal, es indispensable desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa, de una forma que llegue a penetrar las estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan (IaD c.4.3). Desarrollar este tipo de actitudes ya es un primer paso, dentro de

---

54 La escritura de toponímicos es un asunto difícil pero que necesita ser afrontado. Su complejidad ya fue esbozada en *Bolivia plurilingüe* (Albó 1995a: I 15-17).

la búsqueda de una interculturalidad positiva, por cuanto tienen una especificidad que va más allá de otras formas de respeto interpersonal, como podrían ser, por ejemplo, las existentes dentro de las relaciones de género o del pluralismo político. Al involucrar a la gente de carne y hueso y a los grupos humanos que así se conforman, la existencia de una actitud abierta hacia los culturalmente distintos tiene un potencial dialógico y creativo mayor que la simple confrontación abstracta de ideas. Las personas y los grupos humanos son siempre los sujetos principales en todo diálogo, incluido el de la interculturalidad. Al dialogar funcionan siempre de manera global con la cabeza, el corazón, el subconsciente, con todo su ser y con los sesgos o condicionamientos de todo su entorno. Son estas personas y grupos de personas las que a lo largo de la historia van construyendo y reconstruyendo constantemente estas abstracciones estructuradas que llamamos culturas o civilizaciones, organizando sus vidas en el marco de ellas.

En la medida que unas personas o grupos sociales viven envueltos en un determinado marco cultural, su modo de pensar y de actuar viene también moldeado por este marco, pero nunca de una forma tan absoluta y estática que les impida cambiar e incluso contribuir a la permanente reconstrucción de su propia cultura. Pero es claro que, tarde o temprano, el cotejo de ideas y concepciones estará también muy presente en esos diálogos interculturales, trancados o creativos, y en las actitudes subyacentes que lo bloquean o sostienen. En este sentido, la interculturalidad también tiene que ver “con pensamiento, con universos simbólicos diferentes y hasta contrapuestos que dialogan entre sí”, como reclama Medina (2000: 140), y puede también ser objeto de esa ciencia más abstracta y generalizadora que llamamos filosofía. Veamos qué implica este diálogo más intelectual, como un componente igualmente indispensable de la construcción de una sociedad realmente intercultural.

### **¿Cómo dialogar sin sordera cultural?**

Medina (2000) habla de un “diálogo de sordos” para subrayar la contraposición radical entre dos paradigmas, que él llama “occidental” y “amerindio”. Entre otros varios contrastes que llevan a malentendidos difíciles de superar, señala los siguientes:

Paradigma “occidental” (y colonizador)	Paradigma “amerindio” <sup>55</sup> (originario)
Logos (conceptos abstractos)	Mitos (relatos simbólicos) y concreciones
Teoría	Emoción
Enfoque fragmentario y estático	Interdependencia dinámica
Homogeneización	Diversidad
Secularización	Ritualidad
Intercambio mercantil	Reciprocidad
Control y centralización jerárquica	Confianza y descentralización participativa
Enfoque patriarcal	Enfoque matriarcal

En función del rasgo de *diversidad* –subrayado en esta misma lista como un enfoque prevalente de los pueblos originarios– es muy posible que encontremos variaciones notables de una a otra cultura originaria en bastantes de estos rasgos. Hay, por ejemplo, una amplia gama de diferenciación y contrastes de un pueblo originario a otro en el mayor o menor predominio “matriarcal” o “patriarcal”, en el estilo de gobierno interno más o menos jerárquico o en la importancia de los ritos. Baste que comparemos a los guaraní y a los andinos, con su propio abanico de variaciones internas. Pero es evidente que existen estos dos paradigmas globales –o civilizaciones– y que, dada nuestra historia y persistente situación neocolonial, este es el conflicto fundamental que debemos afrontar al tratar de construir un país realmente intercultural. Los dos esquemas, ¿se contraponen y repelen, obligando a que el diálogo sea inevitablemente entre sordos, es decir a que no sea tal? Este es el gran desafío de la interculturalidad, que aparece ya desde los primeros años de la escuela y que va ensanchando después las divergencias cuando pasa de sus ciclos iniciales a los avanzados, del campo a la ciudad, o de las arrugadas tierras andinas a los llanos orientales. Melià (1993) tiene el siguiente dicho, repetido hace poco por Aurora Luykx (1999a: 192):

“Cuando [una lengua] se encuentra con otra lengua, lo que está en juego es el careo de sistemas. Este encuentro de sistemas se resolverá como guerra a muerte, como diálogo, o como compromiso.”

---

55 Los dos nombres adoptados tienen ya un sesgo tan interiorizado por todos nosotros que ni lo percibimos: seguimos hablando de “occidente”, como si estuviéramos en Bizancio, cuando para nosotros Europa está muy al norte y oriente de los Andes; y “Amerindia” supone dos malentendidos: que nuestra identidad proviene de un geógrafo florentino llamado Américo y que nuestros pueblos originarios son parte de la India, en el otro extremo del globo.

Lo que Melià dice de la lengua, vale para toda la cultura y para cada una de sus diversas áreas temáticas. Y todo ello es materia central del sistema escolar: esta guerra a muerte, diálogo o compromiso tiene en la escuela una de sus principales campos de batalla, y los educadores pueden ser grandes asesores, aliados o enemigos hacia un enfoque u otro. Nuestra apuesta es por el diálogo. Pero es un diálogo que supone la existencia de este doble paradigma básico, con su multiplicidad interna. El sistema escolar debe ser capaz de acogerlo y entenderlo en su doble vertiente, con toda su dialéctica y complejidades, que van mucho más allá de la simple destreza en una u otra lengua, de meras actitudes sin resultados o de unas cuantas referencias y concesiones superficiales a la cultura del otro. Como subrayan Arnold y Yapita, Cárdenas, Medina, Melià, Temple, Yampara y tantos otros que han profundizado este tema, se trata de dos grandes enfoques semiológicos y axiológicos, que van mucho más allá de la lengua o de solo el sistema de conocimientos. Penetran todo el universo de las conductas y se expresan también en el mundo de los valores.

Todo se hace más complicado para el proceso educativo, porque en realidad no son solo nuestros países los que están internamente polarizados entre estos dos paradigmas a un nivel macro –con los grupos originarios en un bando y los hispano-criollos en el otro– sino cada uno de nosotros, en nuestro propio microcosmos individual. Si a unos que se consideran “civilizados” y “occidentales” les sale “el indio”, también a otros que se sienten muy originarios y solidarios les sale constantemente el *q'ara* o el *karai*, por no hablar del cholo, el camba, el colla, el *janiwa*, el “guarayo”<sup>56</sup>, el gringo, el argentino y tantos otros términos que en ciertos contextos pueden ir cargados de actitudes llenas de connotaciones afectivas favorables o discriminantes. La gama de variación entre distintas dosificaciones de uno y otro paradigma entre lugares, en cada lugar y en cada individuo es inmensa. Al hablar de lenguas, sentíamos la necesidad de diferenciar numerosas situaciones “sociolingüísticas” que exigían tratamientos diferenciados en el uso de la lengua en la educación. Aquí, debemos ampliar el panorama y hablar también de situaciones “sociosemiológicas”, si se nos permite la expresión. Sur-

---

56 Este término, aparte de aplicarse al grupo originario en la provincia cruceña del mismo nombre, es utilizado por algunos otros grupos del oriente para referirse a quienes no cumplen las normas establecidas en su cultura.

ge así un mapa y un paisaje tanto geográfico como social mucho más complejo que el del simple contacto entre lenguas.

Aunque el sistema educativo no tiene la varita mágica para revertir automáticamente situaciones previas desfavorables<sup>57</sup>, es evidente que le corresponde también, en gran medida, encarar toda esta complejidad sin encajonarla en moldes simplistas que reducen la interculturalidad a una mera cuestión de lengua, condimentada quizás por unos cuantos conocimientos abstractos si no folklóricos de las otras culturas. Menos aún debe limitarse la llamada educación intercultural y bilingüe a hacer unas cuantas concesiones iniciales, restringidas seguramente a las áreas rurales más remotas y monolingües, para facilitar y fomentar enseguida el vuelco progresivo al paradigma dominante, aunque se lo haga cantar o bailar en quechua o sirionó. La interculturalidad debe alcanzar y enriquecer a todos y en todos los sentidos y direcciones. Rechaza la “guerra a muerte”, aunque sea solo una guerra fría o tibia, sin violencia. Debe llevar al diálogo cuestionador y enriquecedor desde y para todos los frentes, lo cual supone interlocutores diferenciados, seguros de sí mismos y nada sordos ni mudos. Zúñiga y Ansión (1997: 19), hablando del caso peruano no tan distinto del nuestro, perciben que de ahí puede surgir otro paradigma:

“Frente a la modernidad uniformante (y básicamente occidental), es posible imaginar una modernidad diversa y plural, más rica, que explore muchas alternativas a la vez y que las confronte permanentemente en los nuevos y veloces espacios de intercomunicaciones.”

Una educación de alta calidad en esta línea no se constatará solo ni quizás principalmente por haber logrado una mejor puntuación en términos de conocimientos y destrezas básicas –en lenguaje, matemática, o cualquier otra disciplina–, semejantes o incluso superiores a las de otros países del contorno que no tengan nuestra complejidad pluricultural. Tales conocimientos y destrezas pueden ser necesarios. ¿Quién lo

---

57 En el capítulo 6 de IaD ya hemos señalado otros elementos para una estrategia global. El célebre sociolingüista Fishman (1991: 370-380) pone en duda, de forma convincente, cierta creencia simplista, pero bastante común, según la cual el resurgir de lenguas –podríamos añadir, y de culturas– minoritarias en riesgo de desaparición se arreglará introduciendo el bilingüismo en la escuela; y concluye, como nosotros, que es necesario emprender un esfuerzo global y simultáneo desde los diversos frentes.

duda? Pero la gran asignatura pendiente es la otra, la de la convivencia solidaria y mutuamente enriquecedora con tantos otros que siendo distintos son también parte de nosotros.

¿Cuál será el resultado final más deseable de esta convivencia y diálogo entre tantos tan distintos y, sobre todo, entre ese «occidente e indianidad», que solemos asociar al contraste entre ciudadanos blancos vs indios rurales, pero que otras muchas veces sigue conflictuándonos internamente a cada uno de nosotros? Nosotros apostamos a que, en medio del diálogo enriquecedor, se mantengan las anteriores identidades sin confundirse en un “*chenko*” [*ch'inqu*] pluri multi. Vemos también muy posible y deseable llegar a tener lo que Melià llama “bilingüismo radical”. Tal vez preferiríamos llamarle “biculturalismo”, aunque es cierto que la metáfora (o sinécdoque) lingüística nos ayuda a recordar que este enfoque es más previsible en los ámbitos simbólicos, donde más se albergan las identidades culturales y que ciertamente incluyen la religión y la cosmovisión. Pero la gama de situaciones es muy amplia. Siendo todos ellos andinos, ¿reaccionan, en este punto, igual los vallunos de Cochabamba y los *ayllus* de Qaqachaka?, ¿o altos dirigentes como Víctor Hugo Cárdenas, Evo Morales y Felipe Quispe? ¿Podemos medir a unos con la vara de los otros, en nombre de un común paradigma andino? Lo que realmente ocurra en cada caso no es previsible ni en la más ideal de las situaciones de diálogo. Dependerá del tipo de interpenetración que haya ocurrido ya en cada situación sociocultural y será el resultado de decisiones y compromisos, probablemente más prácticos y vivenciales que teóricos, en manos de las partes y fuerzas dialogantes<sup>58</sup>. Lo que más corresponde a los posibles facilitadores y educadores es ayudar a que realmente ocurra este diálogo, en pie de igualdad y bien a fondo. No adelantar las respuestas como si este ya hubiera ocurrido.

---

58 Así ocurre también en el ecumenismo y diálogo interreligioso. Se encuentran muchos más puntos de contacto y sintonías, relativizando diferencias, cuando se parte de vivencias, tareas y compromisos comunes. En cambio, cuando se concentra demasiado en el análisis teórico de estas diferencias, fácilmente se estanca.



# CINCO

## LA PARTICIPACIÓN DESDE LAS BASES

La participación popular es, junto con la interculturalidad, el otro gran eje vertebrador de la reforma educativa. Pero, además, allí donde existen pueblos originarios, los dos ejes forman una unidad indisoluble, en que uno y otro se exigen y fortalecen mutuamente. De este modo, la activa participación de los pueblos originarios involucrados es uno de los elementos centrales para una estrategia de implementación de la interculturalidad (IaD c. 6.1) y ambos ejes juntos multiplican el potencial político de la nueva educación para transformar toda la sociedad. Walter Gutiérrez, entonces presidente del CEPO aymara, uno de los órganos centrales de participación popular en la educación, expresa bien el potencial e implicaciones políticas de una interculturalidad participativa al comentar una versión anterior de este volumen:

“Hay una interculturalidad entre pueblos originarios, que es interculturalidad entre iguales, y otra que es desigual y se da entre los pueblos indígenas y los de la sociedad dominante. La interculturalidad tiene que fortalecer la unidad de los pueblos indígenas hacia adentro y tiene que servir como arma de lucha para conseguir el respeto hacia fuera.

Hay que fortalecer primero lo propio para que haya interculturalidad. Y a partir de lo propio podemos recién mirar al otro: abrir espacios de diálogo con el resto de la sociedad a partir de las fortalezas internas. Cuando hablamos de interculturalidad hay que ver que haya equili-

brio (igualdad) tanto en los idiomas, en la religión, en la ciencia, la filosofía y otros. Tiene que haber primero una igualdad en la dignidad de los que van a practicar la interculturalidad.

La interculturalidad se refiere principalmente a una herramienta política de las comunidades originarias hacia el Estado de la sociedad dominante. Tiene que servir para defender, resguardar y controlar el territorio (agua, tierra, salud, educación, etc.) y todos los recursos de las comunidades para lograr la autodeterminación de los pueblos originarios e indígenas, para fortalecer el proyecto político de los pueblos originarios e indígenas.” (Gutiérrez 2000; resumen nuestro).

El esfuerzo para lograr una mayor participación popular es tan importante en el sector urbano como en el rural. En uno y otro el instrumento formal de participación en el sistema educativo son las organizaciones de padres de familia asociadas a cada centro educativo, las juntas y los consejos escolares. Pero, a diferencia de lo que ocurre en el campo con las organizaciones comunales, en la ciudad la relación entre la escuela y las juntas vecinales u otras organizaciones barriales es mucho menor. En cambio, en la ciudad se deja sentir más la influencia de los intelectuales y profesionales identificados con algún pueblo y cultura originaria. La propia reforma educativa y otras instituciones de apoyo recurren con frecuencia a ellos para consultorías, evaluaciones o la elaboración de materiales; o, en otros casos, de ellos le llegan las críticas más de fondo. Sin embargo, en este capítulo nos limitaremos a tratar el tema de la participación popular en el ámbito rural, sobre todo al hablar de las juntas escolares, de núcleo y distritales, por ser el área que mejor conocemos y por ser ahí donde más se entrelazan interculturalidad y participación, sea a través de los órganos que acabamos de mencionar o de las propias organizaciones y autoridades de cada comunidad y de cada pueblo o nación originaria.

En algunos ambientes urbanos mayores, el rol participativo de las juntas escolares ha sido más cuestionado, por ser allí más difícil la correspondencia geográfica entre la ubicación del centro educativo en un determinado barrio y la procedencia del alumnado, y por existir mayores posibilidades de corrupción por parte de las juntas, tanto escolares como vecinales. Se ha denunciado, por ejemplo, que algunas juntas urbanas exigen a los padres de familia el pago de cuotas que nunca llegan a beneficiar al centro escolar al que supuestamente re-

presenten y con el que no tienen una vinculación directa. Por eso no nos animamos a generalizar las propuestas concretas que aquí haremos pensando en el área rural para que se apliquen también mecánicamente en el área urbana. Sin embargo, esperamos que quienes se vinculan más con la educación urbana encuentren los principios subyacentes en nuestras propuestas suficientemente útiles para adaptarlos a su ámbito urbano.

Aunque no tan rápidamente como se esperaba al inicio, en este campo de la participación popular la reforma educativa ha tenido avances muy significativos, mayores que en las dimensiones no lingüísticas del eje intercultural. Pero al mismo tiempo hay también retrocesos y malentendidos, particularmente en el rol que deberían jugar las organizaciones de base para asegurar el desarrollo de la interculturalidad, más allá de su apoyo a la educación bilingüe o de las tareas que les puedan asignar las autoridades educativas. Por eso, en este capítulo, antes de entrar a sugerir políticas, nos ha parecido indispensable describir con cierto detalle la evolución ocurrida, incluso en términos normativos, desde la promulgación de la ley de reforma educativa hasta el presente.

## 5.1. LAS DISPOSICIONES LEGALES Y SU EVOLUCIÓN

La ley 1565, de reforma educativa, fue aprobada el 7 de julio de 1994, unos meses después de la ley 1551, de participación popular, aprobada el 20 de abril de 1994, e incorpora ya algunos puntos centrales de lo que esta última puso sobre el tapete. Así el primer artículo de la ley de reforma educativa señala, como una de las bases fundamentales de la nueva educación boliviana, que

“es democrática, porque la sociedad *participa activamente* en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones.” (Artículo 1-3; énfasis nuestro)

Más adelante, en el art. 6 se explicitan los siete siguientes niveles en que deberán organizarse los mecanismos de la participación popular en la educación:

1. Las Juntas Escolares (es decir, al nivel de cada escuela).
2. Las Juntas de Núcleo (es decir al nivel de cada núcleo) y  
Las Juntas Subdistritales (es decir, al nivel de “distrito municipal”  
o subalcaldía)  
Las Juntas Distritales (es decir, al nivel de alcaldía).
3. Los Honorables Concejos y Juntas Municipales (instancias del  
gobierno municipal).
4. Los Consejos Departamentales de Educación.
5. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.
6. El Consejo Nacional de Educación.
7. El Congreso Nacional de Educación.

Lo más significativo para nuestro tema ha sido la creación del quinto nivel dentro de este sistema, a saber, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (o CEPO), cuyas funciones se definen de la siguiente forma:

“Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios [...] atendiendo al concepto de la transterritorialidad, tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymara, Quechua, Guaraní, Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo.” (Art. 6-5).

En esta disposición legal se engarza explícitamente el doble eje fundamental de la reforma: la participación popular y la interculturalidad, incluyendo el bilingüismo. Hasta ahora es este el instrumento legal que da mayor rango de vigencia a la identidad étnica originaria dentro de la organización del Estado boliviano. Son también particularmente relevantes los diversos tipos de juntas mencionados en los niveles 1 y 2, que cubren el territorio municipal o inferiores. Pero en este punto no se partía totalmente de cero, pues desde los años 50, se había acumulado ya una larga tradición de crear organizaciones de los padres de familia, juntas de auxilio escolar u otras instancias semejantes como referente comunal e intercomunal para el trabajo del maestro, tanto en la escuela como en los núcleos escolares creados en los tiempos de Warisat’a (1931). La principal labor de los “amautas escolares” (desde Warisat’a) o los “secretarios de educación” (desde la introducción de los sindicatos) ha sido también brindar este apoyo. Pero, en el esquema tradicional, el

centro de gravedad de estas organizaciones y cargos ha sido siempre el maestro, hasta el punto de que a veces los secretarios de educación parecían sus *pongos* o estafetas, que debían cargar sus bultos, cumplir puntualmente sus órdenes y mandados, cocinar para la escuela y actuar como una especie de policía escolar para que los padres de familia manden a sus hijos faltones a la escuela. La gran innovación de la ley 1565 ha sido proponer un nivel mucho mayor de iniciativa a todas estas juntas, viejas o nuevas, para todo el quehacer escolar y atribuirles ciertos roles de vigilancia sobre el desempeño de los profesores, pudiendo incluso solicitar su retiro:

“Las Juntas Escolares [nivel 1], de Núcleo, Subdistritales y Distritales [nivel 2] y los Honorables Concejos y Juntas Municipales [nivel 3] participarán, de acuerdo a un reglamento general de carácter nacional, en la *planificación, gestión y el control social* de actividades educativas y de la administración de los servicios educativos del ámbito de su competencia.” (Art. 7; énfasis nuestro).

El anunciado reglamento se promulgó, efectivamente, con puntualidad antes de que se iniciara el primer año escolar en que debía aplicarse la reforma, mediante el DS 23949, del 1° de febrero de 1995, titulado “Reglamento sobre órganos de participación popular”. Detengámonos un momento en algunas de sus disposiciones.

### El primer reglamento

En sus dos primeros artículos, el reglamento distingue entre las funciones de las juntas, en sus niveles 1 y 2, y las de los consejos (niveles 4 a 7), sin mencionar el nivel 3, que corresponde a dos instancias oficiales del gobierno municipal, a saber, los concejos (con c) y juntas municipales.

“Artículo 1. Las Juntas Escolares, las Juntas de Núcleo y las Juntas Distritales son *órganos de base*, con directa participación de los interesados en la toma de decisiones sobre la gestión educativa en el nivel correspondiente.

Artículo 2. Los Consejos Departamentales de Educación, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios [CEPO], el Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación son *órganos consultivos*, conformados por representantes de distintos sectores de la sociedad boliviana en su ámbito correspondiente.” (Énfasis nuestro).

Los art. 26-31 se refieren a los CEPO. El art. 26 determina que se conformen tres con una muy clara identidad lingüística y cultural –aymara, quechua (ambos dentro de la tradición cultural andina) y guaraní– y un cuarto que cubre todos los demás grupos culturales minoritarios, mucho más dispersos: “amazónico multiétnico y otros”. Tal disposición muestra el distinto nivel de presencia pública y política que entonces tenían los tres primeros grupos con relación a los demás pueblos indígenas de las tierras bajas. El art. 28 determina que los CEPO se estructuren “sobre la base de aquellas Juntas de Núcleo y de Distrito que deseen adscribirse a un determinado Consejo”, aunque el art. 27 aclara también que “se organizarán según las necesidades, usos, costumbres, valores, formas de organización y prácticas socioculturales de sus pueblos”. Los art. 29 y 30 añaden la participación de “las organizaciones representativas de los pueblos originarios” en la constitución de cada CEPO y la afiliación de juntas al mismo; suponemos que estas “organizaciones representativas” son la CSUTCB, la CIDOB y otras que, efectivamente, han estado contribuyendo en la creación y ulterior funcionamiento de estos CEPO. Finalmente, el art. 31 señala, entre otras, las siguientes atribuciones de los CEPO:

- “1. Participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional y particularmente de aquellas que involucren directamente a los miembros del pueblo originario al que representan.
2. Velar por la adecuada ejecución de las políticas educativas de alcance distrital, departamental y nacional, particularmente en lo que se refiere a interculturalidad y educación bilingüe, y a la formación de docentes en los Institutos Normales Superiores Bilingües.”

A las juntas, en sus diversos niveles, se les dedican los art. 3 a 20. Es significativo que la célula básica, a partir de la cual se estructurarán también las juntas de niveles superiores, ya no son las antiguas organizaciones de padres de familia o juntas de auxilio escolar, tan dependientes del maestro, sino la junta escolar, que se define y constituye como sigue:

“Artículo 4. La Junta escolar es el órgano de participación popular correspondiente a la Unidad Educativa [es decir, una escuela, colegio...], en sustitución de las actuales juntas de auxilio escolar u otras formas de organización comunitaria o barrial de apoyo educativo.

Artículo 5. [...] está formada por miembros de las OTB correspondientes y por los padres de los alumnos [...] La composición de la Junta Escolar debe ser determinada por las OTB correspondientes, de acuerdo con sus necesidades y sus prácticas socioculturales.”

Es decir, sin olvidar a los padres de familia, se da mucha más relevancia a las organizaciones de base preexistentes –comunales o barriales– a las que la ley de participación popular se refiere con el nombre genérico de “organizaciones territoriales de base” [OTB], y a su participación en el proceso educativo. Esta última queda aún más clara en el art. 3, en el que, entre otras, se definen las siguientes atribuciones de las juntas de cualquier nivel:

“2. Plantear las demandas y expectativas de las comunidades, barrios o distritos sobre la escuela y la educación, así como sus necesidades de aprendizaje, para orientar y apoyar el desarrollo del currículo complementario (ramas complementarias diversificadas del tronco común curricular).

3. Velar por el cumplimiento de las normas establecidas por el funcionamiento del sistema educativo [...] Proponer normas complementarias que respondan a las características locales.

4. Aprobar la formulación e intervenir, junto con las autoridades educativas y los maestros, en la ejecución del proyecto educativo anual y su presupuesto. [...]

5. Controlar la asistencia y desempeño de directores, maestros y personal administrativo del nivel correspondiente. [...]

7. Controlar la administración de todos los recursos que la escuela reciba, particularmente los provenientes del Estado.

8. Evaluar las actividades y resultados de la gestión anual y aprobar los informes, balance e inventario respectivos de la Dirección del nivel correspondiente. En caso de no aprobación, la determinación de la Junta Escolar será comunicada al director del nivel inmediato superior. [...] La evaluación de maestros y directores tendrá como resultado la propuesta de ratificación o remisión del maestro y/o director.

9. Aprobar los acuerdos que las autoridades establezcan con otros organismos e instituciones que trabajen en su jurisdicción.

10. Aprobar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares.”

Es claro que la ley y su primer reglamento querían realmente fortificar el eje de participación popular. Paradójicamente, lo ha logrado más con la creación y consolidación de los CEPO, de carácter solo “consultivo”. Además, a lo largo

de los años, la composición, nombramiento y atribuciones de estas juntas ha sido objeto de diversas modificaciones que merecen un mayor análisis.

## La evolución de las juntas

Para estimular la consolidación del eje de participación popular, el ministerio de Educación estableció que una de las condiciones para que un núcleo califique como *núcleo de transformación* –es decir, núcleo en el que se aplica de lleno el nuevo proceso educativo– sea un núcleo en el que ya se han establecido las juntas escolares y de núcleo de nuevo cuño, en el espíritu participativo de la reforma educativa. Sin embargo, en demasiados casos solo hubo un simple cambio de nombre, manteniendo el estilo pasivo y dependiente de las antiguas juntas de auxilio escolar. Los principales frenos para una mayor participación de los actores comunales han venido de tres frentes, sobre todo en los primeros años: la pasividad de las comunidades, la resistencia del magisterio y un enfoque demasiado sectorial y vertical desde algunas autoridades educativas.

En cuanto a las comunidades, hubo desconocimiento del mayor alcance de las nuevas disposiciones legales y en muchas organizaciones de base prevaleció la tendencia rutinaria a mantener la actitud pasiva a la que estaban acostumbrados. Los sindicatos de maestros no vieron con buenos ojos el nuevo rol que la ley daba a las juntas escolares para controlar a los docentes. Argüían, además, que estas organizaciones de campesinos indígenas o de los barrios urbanos no estaban capacitadas para tomar un rol más activo en el proceso educativo. Los dirigentes del magisterio se resistieron duramente a estas disposiciones legales y exigieron su cambio como parte del paquete de demandas en sus frecuentes huelgas. Su propuesta alternativa era que en las juntas se incluya también a un representante del sindicato local de maestros. Las organizaciones campesinas y originarias, en cambio, han considerado desde un principio muy oportunas estas nuevas disposiciones legales, para frenar las ausencias y otras negligencias de muchos docentes sobre todo en el sector rural. Pese a algunos acuerdos iniciales después de las primeras movilizaciones del magisterio, el cambio de la ley no llegó a formalizarse, de modo que hasta ahora los únicos maestros que participan en algunas juntas son algunos que califican para hacerlo porque además son miembros

habituales de la respectiva comunidad y han sido nombrados por sus bases. Con relación al tercer factor, desde que se promulgó la ley 1565 ha habido reticencias en algunas autoridades educativas de diverso nivel –no todas, ni mucho menos, por supuesto– para apoyar la plena participación de las organizaciones campesinas e indígenas en el sistema educativo. Una razón estructural era la persistencia de la vieja visión sectorial y autoritaria en algunas instancias del MECYD y del sistema educativo en general. A veces había también intereses políticos en conflicto entre personeros del ministerio y de las organizaciones de base. Esta situación se ha dado pese a que tanto la CSUTCB como la CIDOB, la APG y las demás organizaciones más representativas del sector rural estaban y están muy de acuerdo con el enfoque EIB, la participación popular y otros puntos claves de la reforma educativa. Varias veces han tomado incluso la iniciativa y han promovido medidas de presión para que se implementen estas disposiciones de la ley.

El siguiente intento de modificar el sentido original de la reforma educativa se hizo en diciembre de 1996, con el DS 24447, que reglamentaba la ley 1551, de participación popular. Sus artículos 43-45 establecían –entre otros– un nuevo órgano al nivel de distrito educativo (por lo general, equivalente a jurisdicción municipal), denominado Directorio Local de Educación o DILE, conformado por el alcalde, como autoridad ejecutiva del municipio; el director distrital de educación, que representa al ministerio de Educación en la jurisdicción municipal, y un miembro del comité de vigilancia, que representa a las organizaciones de base del municipio. En el ámbito de la salud existía un órgano semejante llamado Directorio Local de Salud o DILOS. Los motivos que llevaron a tal innovación fueron básicamente dos: la descentralización de responsabilidades educativas a los municipios, a partir de la ley de participación popular, y la apreciación de que una simple junta formada por representantes de las comunidades resultaría poco operativa para la toma de decisiones. En principio este nuevo órgano, más ejecutivo, no debiera haber entrado en contradicción legal con las juntas educativas distritales, al nivel de distrito municipal (como no la debe haber tampoco entre los comités de vigilancia y el concejo municipal). Pero en la práctica los DILE tendían a sustituirlas y de hecho las juntas distritales no avanzaron pues, como ya era de temer, quedaban sustituidas por es-

tos nuevos directorios mixtos. Sin embargo, tampoco los DILE acabaron de consolidarse pues, tras el cambio de gobierno (agosto de 1997), se volvió al diseño original previsto por la ley de reforma educativa.

Ocurrió un nuevo cambio días antes de iniciar la gestión educativa 1999, como parte de un esfuerzo notable para ordenar el sistema educativo<sup>59</sup>, buscando una mayor estabilidad y mejores resultados. Este fue, efectivamente, el año que menos huelgas tuvo y el primero que tuvo estabilidad del personal docente en sus lugares de trabajo. Se pusieron igualmente en marcha los proyectos educativos de núcleo (PEN) y los programas de desarrollo educativo municipal (PDEM), hoy llamados programas municipales de educación [PROME], actividades que tenían mucho que ver con la participación popular al nivel de juntas. Por eso, como parte del nuevo paquete, el 8 de enero de 1999, se dictó el DS 25273, titulado “Organización y funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito”, que modificaba la reglamentación inicial para estos niveles locales<sup>60</sup>. Este nuevo reglamento, tras reconocer que la mayoría de las juntas no se sujetaron a la ley de reforma educativa ni al reglamento sobre participación popular (DS 23949), restablece formalmente los comités de padres de familia, aquella instancia tradicional que la ley de 1994 ya no mencionaba pero en la práctica nunca habían desaparecido, y subraya su papel prioritario para la conformación de las juntas escolares (art. 1 a 15). Aunque se mantiene en ellas a “dos representantes de la OTB correspondiente” (art. 7), la presidencia y el funcionamiento regular queda más que nada en los padres de familia, que vuelven a ser la célula fundamental de todo el sistema local de participación en la educación. Se mantienen básicamente como antes las juntas de núcleo y de distrito, sin mencionar apenas las subdistritales<sup>61</sup>, que en la práctica casi nunca llegaron a funcionar.

Para comprender esta vuelta a los comités de padres de familia, hay que tomar en cuenta el diferente funcionamiento que tienen las juntas de

---

59 DS 25255, 25273 y 25281 más la Resolución Ministerial 001/99, reproducidos en la parte final de Ministerio de Educación (1999: 270-298).

60 El art. 23 del DS 25273 deroga la mayor parte de los artículos del reglamento de 1995 referidos a las juntas, manteniendo solo sus definiciones.

61 Salvo una referencia marginal en el art. 19.

hecho existentes en el área rural –sobre todo en las comunidades– y en el área urbana, particularmente en las grandes ciudades. Como insinuamos ya al principio de este capítulo, en el campo hay una relación mucho más estrecha entre la organización comunal y la escuela. La base de la primera son todas las familias que la componen y estas van ocupando cargos dentro de ella, muchas veces por turno, incluidos los relacionados con la escuela, de modo que el hecho de ser o no padre de familia para estar en la junta, u otro cargo educativo, es relativamente secundario pues depende del momento concreto de cada ciclo familiar. En cambio, en las grandes aglomeraciones urbanas hay un distanciamiento mucho mayor entre barrio y escuela y son también mayores las posibilidades de manipulación por parte de las juntas. En estas circunstancias urbanas, asegurar y priorizar que las juntas (o comités) estén conformadas por padres de familia del propio centro educativo puede ser, efectivamente, una medida funcional de seguridad. Pero ampliar la medida también al área rural podría resultar contraproducente, de cara a la participación popular y comunal en el proceso educativo. En el campo es preferible mantener la práctica actual que da prioridad a la comunidad y a su asamblea.

En cuanto a las atribuciones de todas estas juntas, el nuevo reglamento precisa más cuáles corresponden a cada nivel (art. 13, 18 y 21) y cuáles son las funciones de cada actor dentro del proceso educativo. Se refuerzan y concretan mejor sobre todo aquellas atribuciones de las juntas, que tienen relación con el control del personal docente y con el mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura y equipamiento escolar, que es ahora responsabilidad del gobierno municipal. En cambio, se les da un rol más pasivo en el quehacer educativo, propiamente dicho. Por ejemplo, en 1995 se decía que debían “aprobar la formulación e intervenir en la ejecución” del proyecto educativo anual; ahora, en cambio, se aclara que es atribución de las juntas “participar en la definición del contenido” de los proyectos y planes (PEN y PDEM) pero solo “supervisar” su ejecución. Se aclara también que su apoyo es solo a las actividades escolares y extraescolares “programadas por el director y maestros de la unidad educativa”. Es decir, la aprobación, la programación y la ejecución es de los docentes; las juntas, después de hacer sus propuestas en el diseño inicial, solo apoyan o supervisan. Pero el cambio más significativo, para nuestro tema, es que el nuevo reglamento ya

no explícita como función de estas juntas, en ninguno de sus niveles, “plantear las demandas y expectativas de las comunidades, barrios o distritos [...] para apoyar el desarrollo del currículo complementario [o] ramas complementarias diversificadas”. Este silencio ha preocupado particularmente a los CEPO, cuya constitución y funciones no ha sido modificado por el nuevo reglamento pero que, al parecer, no se han sentido suficientemente tomados en cuenta en la formulación de estos cambios. Cabe añadir de todas maneras, con relación a este tipo de actividades, que el rol de las juntas escolares, en el punto de partida, y el de los CEPO, en el punto de llegada, se mantiene explícito en el reglamento vigente de organización curricular (DS 23950, art. 14).

Más recientemente, en el ámbito interno de la Unidad de Desarrollo Institucional [UDI] del ministerio, se han establecido otras normativas internas, particularmente su documento “Nivel de participación social en la formulación de PROME, PEN, PER y PEI” (UDI 2001) que, sin alcanzar aún el estatus jurídico de resolución ministerial, de hecho orienta la acción del ministerio en este punto. Como indica su título, el PDEM, de que hablaba el DS 25273, de enero de 1999, ha quedado sustituido por el PROME, más amplio y estable. Pero además crea una instancia parecida al antiguo DILE llamada Consejo Municipal Educativo [CME]<sup>62</sup>, conformado por los diversos actores municipales, a saber: el gobierno municipal (mediante el alcalde u otro delegado, más la comisión responsable de educación del consejo municipal), la dirección distrital de educación, la junta distrital de educación y posiblemente otros, como el comité de vigilancia, la Iglesia, etc. ¿Volverá la junta distrital a quedar diluida dentro de este consejo, cuyas funciones son mucho más amplias? En estos flujos y contraflujos, más allá de la existencia de circunstancias distintas en el campo y en la ciudad, se percibe también un persistente forcejeo entre dos tendencias. Una es más pragmática y, a nombre de la eficiencia, parecería poner más confianza en órganos oficiales del ministerio y el municipio, acercando peligrosamente

---

62 Su principal función es organizar, dirigir y ejecutar el proceso de formulación del PROME, coordinar la difusión de este a nivel municipal y, mientras se ejecute, apoyar su seguimiento, evaluación y ajustes. Se enfatiza mucho la permanente coordinación con las diferentes instancias involucradas a nivel nacional, departamental y municipal. En este nivel local, debe articular las demandas existentes y garantizar que los proyectos educativos de núcleo y otros se elaboren en función a los principios, contenidos y plazos definidos desde el nivel nacional y que, a la vez, cuenten con la aprobación de las juntas escolares y de núcleo.

las instancias locales de participación popular a lo que eran las antiguas juntas de auxilio escolar, aunque ciertamente dentro de un Estado mucho más preocupado por la calidad de la educación. La otra es más innovadora y, en el espíritu inicial de la ley 1565, se esfuerza para fortalecer la participación crítica y creativa de las bases organizadas en todo este proceso. Las siguientes propuestas de políticas pretenden, naturalmente, dar mayor vigencia a esta segunda tendencia, sin negar por ello el rol convergente de los órganos estatales. Consideramos que el gran desafío planteado por la ley de reforma educativa, realmente innovador, de largo alcance y que exigirá muchos más esfuerzos e imaginación, es conseguir la participación activa de las comunidades y juntas en “la planificación y gestión” de las actividades educativas (art. 7) y la de los CEPO en “la formulación de las políticas educativas” incluso a nivel nacional (art. 6-5). Nos concentraremos en sugerir caminos para que las principales instancias participativas previstas por la ley se fortalezcan y hagan suyo este reto precisamente para desarrollar el carácter intercultural de todo el proceso educativo. Siguiendo el orden de la exposición precedente, primero consideraremos el caso de los CEPO y después el de las juntas escolares locales.

## 5.2. LOS CONSEJOS EDUCATIVOS DE PUEBLOS ORIGINARIOS (CEPO)

Por la cobertura potencialmente nacional que tienen estos consejos y por los roles que se les asignan, en esta sección no nos limitamos totalmente al área rural, aunque este sigue siendo nuestro principal marco de referencia.

- 5.1. **SUBDIVIDIR EL ACTUAL CONSEJO EDUCATIVO AMAZÓNICO MULTIÉTNICO [CEAM] EN VARIOS CONSEJOS LOCALES MÁS MANEJABLES, POR SU CERCANÍA GEOGRÁFICA Y SU AFINIDAD LINGÜÍSTICA, CULTURAL Y ORGANIZATIVA. ASEGURAR, AL MISMO TIEMPO, QUE TODOS ELLOS, JUNTO CON EL MBOARAKUA GUASU GUARANÍ, MANTENGAN UN NIVEL SUPERIOR COMÚN PARA LAS TIERRAS BAJAS, EN EL CONTEXTO DE LA CIDOB.**
- 5.2. **ASEGURAR UNA CAPACITACIÓN ESPECIALIZADA Y PERMANENTE A LOS MIEMBROS DE LOS CEPO.**
- 5.3. **EL TIEMPO DE PERMANENCIA Y LA RENOVACIÓN DE MIEMBROS DENTRO DE CADA CEPO DEBE TENER UN RITMO TAL QUE ASEGURE LA**

CONTINUIDAD Y AVANCE EN LO INICIADO SIN PERDER VÍNCULOS NI CON LOS PUEBLOS ORIGINARIOS A LOS QUE REPRESENTAN NI CON LAS CONTRAPARTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

- 5.4. INTERCAMBIAR EXPERIENCIAS ENTRE LAS DIVERSOS CEPO Y DE ESTOS CON SUS JUNTAS, MEDIANTE VIAJES, EVENTOS Y LA DIFUSIÓN DE PROGRAMAS PARTICIPATIVOS EN RADIOS Y OTROS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, PARA QUE JUNTOS PUEDAN PARTICIPAR MÁS EFICAZMENTE EN LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS INTERCULTURALES GLOBALES TANTO REGIONALES COMO NACIONALES.
- 5.5. PARTICIPAR EN LA SELECCIÓN DE DIRECTORES DISTRITALES Y EQUIPOS TÉCNICOS PARA EVITAR LA INTROMISIÓN DE INTERESES AJENOS A LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS.
- 5.6. JUNTAMENTE CON LOS INSEIB CORRESPONDIENTES, LAS INSTANCIAS LOCALES DE PARTICIPACIÓN Y POSIBLEMENTE OTROS ACTORES, TRABAJAR EN LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRONCO COMÚN Y AVANZAR HACIA LA ELABORACIÓN DE LAS RAMAS DIVERSIFICADAS DEL CURRÍCULO, DE ACUERDO CON LAS PARTICULARIDADES DE CADA PUEBLO Y CULTURA.
- 5.7. HACER PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA EL DESARROLLO DEL EJE INTERCULTURAL, INCLUIDO EL BILINGÜISMO DEL CASTELLANO HACIA ALGUNA LENGUA ORIGINARIA, EN AMBIENTES URBANOS Y EN LOS INS SIN MODALIDAD EIB, Y VELAR POR EL CUMPLIMIENTO DE ESTA DISPOSICIÓN LEGAL.
- 5.8. GARANTIZAR EL FUNCIONAMIENTO AUTÓNOMO DE CADA CEPO, PARA QUE PUEDA CUMPLIR MEJOR SUS ROLES DE MEDIADOR ENTRE LAS ORGANIZACIONES DE BASE A LAS QUE SE DEBE Y EL SISTEMA EDUCATIVO EN SUS NIVELES NACIONAL, DEPARTAMENTAL Y DISTRITAL.

## Comentarios

Los CEPO son la instancia de participación popular en educación que más ha crecido y se ha consolidado. Desde antes de la reforma existía una instancia educativa de la APG que después se ha transformado en el *Mboarakua Guasu* CEPO guaraní; con la reforma y el apoyo de DANIDA, se creó el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico [CEAM] y desde 1998 se completó el panorama con los CEPO quechua y aymara, apoyados por UNICEF. Estos últimos, pese a ser más tardíos, son junto con el guaraní los más consolidados, quizás porque cada uno de ellos está claramente identificado con una lengua y cultura. Los tres tuvieron además ciertos antecedentes en los procesos participativos desarrollados primero por el SENALEP, creado al retornar a la democracia en 1982, y después por el

PEIB de UNICEF, institución que los sigue apoyando hasta hoy; en los tres siguen participando varios campesinos indígenas que desde entonces han estado desempeñando un rol muy activo en todo el proceso de transformación educativa. El CEAM, aunque se formó muy temprano, ha afrontado más dificultades para su consolidación, por no haber tenido tales antecedentes y, más que nada, por la gran heterogeneidad cultural y dispersión cultural de quienes lo componen.

Son impresionantes los informes de actividades de los CEPO y todos reconocen el rol que están jugando en diversos frentes. Por ejemplo, se han movilizado por muchas partes estimulando la constitución de juntas o para explicar a las bases los alcances y beneficios de la modalidad bilingüe, superando así muchas resistencias que se debían a mala información. Los dos CEPO andinos participan muy activamente en la transformación de los INS EIB de su área de influencia y mantienen contactos regulares con el PROEIB Andes en Cochabamba; el *Mboarakua Guasu* hace otro tanto con el Instituto Normal Superior para el Oriente y el Chaco [INSPOC] de Camiri; y el CEAM participa regularmente en el equipo técnico del Programa Amazónico y apoya los bachilleratos pedagógicos de su área. Por todo ello los CEPO son actualmente una de las principales esperanzas para la generalización de la participación en los otros niveles. Para todas estas actividades, los cuatro CEPO han contado desde un principio con el apoyo simultáneo de las autoridades nacionales de educación y de los dirigentes nacionales de la CSUTCB, de la CIDOB, de la APG y otras organizaciones indígenas locales, más recursos financieros de la cooperación internacional, particularmente de DANIDA –para el CEAM– y de UNICEF, con fondos suecos, para los otros tres. Desde el 2001 el gobierno holandés ha comprometido también su cooperación. Pero no faltaron tampoco dificultades en su trabajo. Así, por ejemplo, en el caso del pueblo guaraní, presente en tres departamentos y pionero en EIB, su consejo educativo *Mboarakua Guasu* había asegurado desde un principio una buena y creativa relación entre la APG y las autoridades de la reforma. Pero más adelante, la designación de nuevas autoridades educativas, menos favorables a la reforma y a su enfoque EIB, en cargos claves de nivel distrital y departamental, creó un conflicto de varios años con el consejo y con su institución matriz, la APG. Hubo reiterados pronunciamientos y movilizaciones, incluida una huelga de hambre y una demanda judicial contra las autoridades que se oponían al cumplimiento del componente EIB de la ley de reforma educativa y, finalmente, en 1999, la APG y el CEPO guaraní salieron airosos de la confrontación.

Las ocho políticas arriba seleccionadas van orientadas a consolidar esta instancia participativa y a enfatizar algunas de sus tareas estratégicas para el desarrollo del eje intercultural –que es nuestro tema central– evitando reducir el rol de los CEPO a tareas inmediatas, según los ritmos y necesidades coyunturales del ministerio de Educación. No entraremos en otros aspectos ya mejor atendidos –como el desarrollo de la lengua originaria– ni en aquellos de carácter más general, mencionados ya por la ley y sus reglamentos o incluidos en su

actual plan de trabajo, como su rol supervisor de todo el proceso educativo, la fluidez de su relación con las diversas instancias del sistema educativo o su articulación con los demás consejos educativos.

Empezamos con la *política* 5.1. para fortalecer internamente al más complejo de los cuatro CEPO actuales. Desde que se creó el CEAM, se conoce mucho mejor la situación sociolingüística y cultural de estos pueblos y ya pueden darse pasos para que este consejo educativo no sea una especie de remanente o cajón de sastre, en que deban acomodarse todos los grupos chicos. Con la experiencia y la mayor información acumulada en estos años, parece necesaria la existencia de un nivel intermedio entre un gran CEPO nacional, como es el actual CEAM, y las juntas distritales, vinculadas a cada municipio. El propio CEAM ya ha avanzado en esta dirección, al crear algunas instancias intermedias en su seno, cada una de ellas asociada a la correspondiente organización filial dentro de la CIDOB; a saber, la Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia [CIRABO] y la Central Indígena de los Pueblos Originarios Amazónicos de Pando [CIPOAP] en el extremo norte, la Coordinadora de Pueblos Indígenas del Beni [CPIB] en el Beni, la Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz [CPESC] en Santa Cruz y otras menores en La Paz y Tarija. Pero este proceso es todavía incipiente y necesita diversos ajustes. Por ejemplo, el pueblo chiquitano (o bésiro), que es el segundo más numeroso del oriente, aunque con lealtad baja hacia su propia lengua, ya está pensando que tiene el mismo derecho que el pueblo guaraní a tener su propio CEPO. Por otra parte, resulta extraño que pueblos menores en el extremo sur del país, como los weenhayek, se vinculen al CEAM y otros intermedios, como el guaraní. La política propuesta permitiría una mayor articulación de todos los pueblos indígenas de las tierras bajas.

Las *políticas* 5.2. y 5.3. forman una unidad. En ellas se sugiere generalizar lo que la experiencia ha mostrado que funciona mejor. El tema educativo y la relación con el magisterio tiene una complejidad tal, que requiere cierta especialización y permanente actualización. Por lo mismo, no conviene que en este tipo de trabajo haya nombramientos improvisados ni una rotación permanente de personal, subutilizando a los que, manteniendo la confianza de quienes les escogieron, ya saben moverse en este medio. Por otra parte, tampoco pueden eternizarse sin dar paso a otros. Por eso se propone que haya renovación de gente, pero solo parcial cada vez. De esta manera irá aumentando la masa crítica de especialistas en educación dentro de cada pueblo originario y, con ellos, se podrán emprender tareas cada vez más ambiciosas.

La *política* 5.4. busca fortalecer el conjunto, aprovechando las experiencias de cada uno, tanto en los diversos niveles –de la junta escolar al CEPO y viceversa– como entre pueblos originarios. Esta última forma de intercambios provee, al mismo tiempo, una buena oportunidad para practicar la interculturalidad entre iguales, una dimensión que nos recordaba Walter Gutiérrez al principio de este capítulo y que se tiende a olvidar, por estar muy absortos en el tema

central de superar la discriminación colonial. Pero lo más significativo es que estos mismos intercambios ayudarán también a hacer planteamientos más coherentes, globales y audaces ante el Estado y la sociedad, para que todo el sistema educativo sea cada vez más participativo e intercultural. Se cumplirá así uno de los roles más fundamentales de los CEPO<sup>63</sup>.

La *política* 5.5. repite casi literalmente el acuerdo entre el ministerio de Educación y la CIDOB (2000), al que se llegó el 7 de julio del 2000, después de haber iniciado la III Marcha Indígena en Santa Cruz. Se avanza así más allá de lo previsto en el reglamento vigente, siempre en el espíritu de la ley de reforma educativa que busca en estos cargos la calificación técnica al margen de las conveniencias partidarias.

La *política* 5.6. resalta dos de las tareas pendientes más importantes, mencionadas ya en el capítulo anterior (*política* 4.19.), que solo podrán realizarse con el apoyo decidido de los CEPO: contextualizar o adecuar las competencias e instrumentos didácticos del tronco común (incluidas las transversales) a cada realidad cultural; y –más complejo todavía– ir desarrollando las ramas diversificadas del currículo, tema en que estamos todavía en el punto cero salvo en el aspecto lingüístico. La UDC del viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria [VEIPS] ha estado ya trabajando en la primera tarea –la contextualización del tronco común– tanto a través de los INS EIB como del Programa Amazónico, con el apoyo en ambos casos de los CEPO respectivos. Es una tarea preliminar, más fácil que la segunda, porque no implica todavía definir nuevas competencias sino solo buscar los mejores mecanismos locales para poder conseguir buenos resultados en las competencias ya establecidas en el tronco común. Por ejemplo, desarrollar una conciencia protectora del medio ambiente utilizando las vivencias, mitos y técnicas propias de un determinado lugar. En cambio, la segunda tarea –las ramas diversificadas– implica desarrollar también nuevas competencias, por ejemplo, el buen manejo oral y escrito de tal lengua concreta. Pero, en realidad, ambas tareas están muy íntimamente trabadas y el avance hacia una u otra depende en gran medida del nivel de abstracción o concreción<sup>64</sup> y de la intensidad con que se aborde cada asunto. No

63 Art. 6-5 de la ley y art. 31-1 del reglamento sobre participación popular (DS 23949).

64 La línea divisoria entre la simple contextualización del tronco común y el desarrollo de una rama diferenciada es muy tenue y en alguna manera artificial pues depende, en gran medida, del nivel de abstracción con que se formule cada competencia. Por ejemplo, si en vez de hablar de “tal lengua” se hablara solo de “la otra lengua más común en el contorno local”, ¿se trataría ya de una competencia del tronco común? Lo mismo podríamos preguntarnos en otras áreas como matemática, ciencias de la vida, género, democracia, etc. Sobre el doble flujo para establecer el tronco común y las ramas diversificadas, ver Nogales (1998). Sobre la contextualización a partir del tronco común, ver “Lineamientos para la planificación y evaluación en el nivel inicial”, “*Id...en el primer ciclo*” (MECYD 1998 d,e) y el boletín del MECYD *Jeroatá*, nn. 8 y 9 (1998). Un ejemplo de contextualización, para Mojos, es PAEIB y SEDUCA Beni (1999), que recoge los aspectos más significativos de estos documentos (pp. 58-64).

está todavía claro cuáles otras deben ser estas nuevas competencias propias de cada lugar y cultura, salvo en términos muy generales como, por ejemplo, un conocimiento y manejo adecuados de la historia, geografía, medio ambiente y culturas locales. Pero ¿cómo poner carne a esta formulación tan esquelética y abstracta? Solo cuando hablemos en concreto podremos avanzar hacia productos realmente interculturales en que cada tradición cultural penetre realmente en el conjunto. No vemos que puedan desarrollarse los complementos específicos del currículo, propios de cada región y cultura, sin la activa participación de estas instancias de participación. Pero es esta una tarea ardua y a la vez gratificante, como muestra, por ejemplo, la propuesta y la práctica del equipo amazónico de Iquitos, en la selva peruana, uno de los más exitosos en este campo<sup>65</sup>. Por lo arduo de la tarea, en nuestra política de momento solo hablamos de “avanzar hacia” esta meta. Sugerimos al mismo tiempo que estas tareas, muy particularmente la segunda, deben ser realizadas en sinergia al menos con otros dos actores: los INS EIB (sin olvidar las universidades en que algunos se cobijan) y las instancias locales de participación, es decir, las juntas y, en alguna medida, las organizaciones de base a las que todas estas instancias educativas se deben. Los INS EIB pueden avanzar más en la formulación pedagógica y tienen una mayor incidencia en los futuros y actuales operadores del sistema educativo. Las instancias locales de participación aseguran que se avance desde lo concreto y local y tomando en cuenta las motivaciones reales de la gente, aspectos a los que el reglamento de organización curricular da con razón mucha importancia<sup>66</sup>. Según las oportunidades de cada región, será importante contar además con la concurrencia de otros actores, particularmente individuos e instituciones públicas o privadas especializadas en las culturas locales. En esta línea, algunos CEPO ya han establecido contactos con ciertas carreras universitarias más relevantes. Por esta vía podemos “avanzar hacia” los ideales planteados por los propios pueblos originarios y por otros autores.

La *política* 5.7. se refiere a otra disposición legal cuya implementación va quedando postergada: el desarrollo del eje intercultural en ambientes no rurales originarios, incluido el bilingüismo de doble vía (ver la sección 3.3). Hemos seleccionado dos ambientes como especialmente estratégicos para este fin: las ciudades, donde convive gente de tantos orígenes culturales, y los INS sin especialidad EIB, de los que saldrán los futuros educadores. Es este otro de los puntos en que limitarse a “velar” para que otros cumplan lo dispuesto por la ley puede resultar insuficiente. Por eso insistimos, más bien, en que los CEPO tomen también la iniciativa haciendo propuestas. La interculturalidad positiva de los que no se sienten originarios es fundamental para una verdadera equi-

---

65 Ver el planteo general y una autoevaluación a los pocos años en Trapnell (1996 y 1999) y un ejemplo concreto del pueblo indígena bora en ETSA (1996).

66 DS 23950, art. 14, citado más abajo al comentar la política 5.12.

dad étnica y la existencia o no de discriminación étnica cultural, algo que afecta directamente a los pueblos originarios.

Finalmente, la *política* 5.8. busca la sostenibilidad institucional de los CEPO. Si hasta ahora han podido realizar tanto, se debe en gran medida a que, en concertación con el VEIPS, han contado con recursos de diversas instancias de la cooperación internacional, tanto para la sobrevivencia y movilización de sus miembros, como también para su propia capacitación. Estos recursos les han permitido, además, actuar con el margen de autonomía indispensable para mantener suficiente distancia frente al ministerio y no depender tampoco demasiado de las coyunturas de las organizaciones de base. Pero ¿qué pasará si desaparecen estos recursos? No pensamos que por el momento los CEPO puedan autofinanciarse, por las características de su trabajo y por el bajo nivel económico de los pueblos originarios a los que representan. Pero sí debe avanzarse hacia conseguir fuentes diversificadas y estables de recursos, nacionales o externos, que aseguren su continuidad y autonomía.

### 5.3. LAS JUNTAS EDUCATIVAS

- 5.9. **COMPLETAR Y CONSOLIDAR LA CONSTITUCIÓN DE JUNTAS DISTRITALES, EN EL ESPÍRITU DE LA REFORMA, GARANTIZANDO SU FUNCIONAMIENTO AUTÓNOMO, PARA QUE PUEDAN CUMPLIR MEJOR SU ROL.**
- 5.10. **ASEGURAR LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y CREATIVA DE LAS JUNTAS, ORGANIZACIONES DE BASE Y AUTORIDADES COMUNALES EN LA FORMULACIÓN, APROBACIÓN Y EJECUCIÓN DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE UNIDAD ESCOLAR Y DE NÚCLEO (PEN) Y EN EL PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN (PROME), ENFATIZANDO EN TODOS ELLOS LA RELACIÓN CON LA COMUNIDAD, DENTRO Y FUERA DEL AULA, EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL.**
- 5.11. **INCLUIR A LAS JUNTAS Y/O AUTORIDADES COMUNALES DEL NIVEL CORRESPONDIENTE EN LAS CALIFICACIONES DE LOS CONCURSOS Y EVALUACIONES PERIÓDICAS PARA DIRECTORES Y ASESORES PEDAGÓGICOS PARA QUE SE CALIFIQUE SU COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y APERTURA A LA CULTURA Y POBLACIÓN LOCAL.**
- 5.12. **DAR PRIORIDAD A LA PARTICIPACIÓN DE LAS JUNTAS, EN SUS TRES NIVELES, Y APOYADAS POR SUS COMUNIDADES Y EL CEPO CORRESPONDIENTE, EN LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRONCO COMÚN CURRICULAR Y EN EL AVANCE HACIA LA ELABORACIÓN DE LAS RAMAS DIVERSIFICADAS, DE ACUERDO CON LAS PARTICULARIDADES DE CADA LUGAR Y DISTRITO.**

- 5.13. PARA REESTRUCTURAR NÚCLEOS ACTUALMENTE PLURILINGÜES Y/O PLURIÉTNICOS, BUSCAR EN LO POSIBLE LA HOMOGENEIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA DE LOS NUEVOS. CUANDO LA DISPERSIÓN ÉTNICA NO LO PERMITA, ASEGURAR QUE LAS JUNTAS DE DISTRITO Y DE NÚCLEO INCORPOREN A MIEMBROS DE CADA GRUPO LINGÜÍSTICO O CULTURAL PRESENTE EN EL MISMO Y QUE LOS EQUIPOS DOCENTES INCLUYAN TAMBIÉN A EXPERTOS EN EIB, PARA QUE SE TOMEN EN CUENTA LAS ESPECIFICIDADES DE CADA GRUPO.
- 5.14. EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ENTRE COMUNIDADES POR SU RENUCLEIZACIÓN, TOMAR EN CUENTA EL TRABAJO COMUNAL REALIZADO POR CADA UNA DE ELLAS PARA SUS RESPECTIVAS ESCUELAS Y BUSCAR UNA CONCERTACIÓN QUE NO MARGINE A NINGUNA DE ELLAS.

### Comentarios

En las instancias locales de participación popular del sistema educativo, desde las juntas escolares hasta las distritales/municipales, están igualmente presentes los representantes de las organizaciones originarias del nivel correspondiente. Sin embargo, resulta significativo que sea precisamente en estos niveles más operativos donde han surgido mayores dificultades para poner en marcha este gran eje de la reforma educativa. En ellos se ha pretendido introducir cambios que, según los gestores iniciales de la ley, desvirtúan su sentido original. A fines del 2000 se hablaba ya de unas 17.000 juntas constituidas, sobre todo escolares y de núcleo. Salvo en algunas regiones, como Chuquisaca, donde hubo proyectos especiales para su constitución, el punto más débil de la cadena han sido las distritales, aunque en el año 2001 se avanzó significativamente; por ejemplo, el CEPO aymara contribuyó a su creación en 35 municipios. La expansión de los núcleos de transformación, primero, y más recientemente la oferta de apoyo financiero para los PEN, en el marco de los PDEM/PROME, han sido los principales estímulos para la creación o consolidación de juntas. Poco sabemos todavía sobre sus formas internas de funcionamiento, aunque existen dos percepciones según los actores: desde la perspectiva de los diseñadores, lo fundamental de estos proyectos es su carácter educativo y didáctico; pero desde la perspectiva de los actores de base (docentes y padres de familia), lo más atractivo es el acceso a recursos, como computadoras y videos. El tenor del reglamento aprobado en 1999 y la opinión de los CEPO nos hace pensar que prevalece el control de los docentes sobre las juntas, como en el pasado. En las políticas aquí seleccionadas insistimos en las tareas creativas y constructivas de las juntas y sus comunidades, más que en su rol de vigilancia sobre los docentes para que cumplan bien sus obligaciones. Este último rol es también importante, pero es más fácil que se realice de forma rutinaria con el apoyo de las autoridades comunales y los padres de familia, salvo en el aspecto recordado en la *política* 5.11.

*Política 5.9.* Insistimos en la consolidación de las juntas distritales no solo por ser el nivel hasta ahora más descuidado, sino también por ser la instancia en que estos órganos de participación popular pueden empezar a influir en las tomas de decisiones. La situación de estas juntas distritales, que casi desaparecieron del mapa cuando se propusieron los DILE, no es fácil. Se parece un poco a la de los comités de vigilancia, creados por la ley de participación popular, que están también en una posición *sandwich* entre las organizaciones de base –a las que se deben– y el gobierno municipal. Si no hay una fuerte sintonía de intereses y enfoque con este último, o acaban cooptadas por las autoridades municipales o totalmente marginadas. Su situación se hace particularmente difícil en aquellos municipios en que los nombramientos de autoridades educativas siguen siendo discrecionales, más por influencias personales y políticas que por calificación técnica. Dada esta situación, la consolidación de tales juntas necesitará un acompañamiento cercano del CEPO correspondiente y de otras instancias de apoyo. Al igual que los comités de vigilancia, necesitarán también cierta autonomía financiera para que no queden absorbidos por los aparatos municipales y, en este caso, por el director distrital, que representa al MECYD.

La *política 5.10.* se refiere al fortalecimiento de las demás juntas, a partir de la principal iniciativa gubernamental para crear una sinergia entre el sistema educativo y las instancias locales de participación popular. Nos referimos sobre todo a los PEN que, en el marco de los PDEM/PROME, y con el apoyo de instancias internacionales, hasta principios del 2002 se están ejecutando ya en el 57,5% de los núcleos existentes, aunque solo un 5% ha llegado a su cuarta fase<sup>67</sup>, que supone una mayor participación popular. Estos proyectos se inspiran en experiencias exitosas en países, como Colombia, que buscan dinamizar la relación entre docentes y organizaciones de base de cada lugar. Impulsan efectivamente las juntas al motivar su participación activa, con la de los docentes, en la elaboración de diagnósticos y propuestas y en su ulterior ejecución. Aunque esta iniciativa avanza más lentamente de lo previsto, debido sobre todo a problemas en los desembolsos del Fondo de Inversión Productiva y Social [FPS] y, a veces, de algunos municipios, ha logrado una respuesta significativa de la población. Sin embargo, hay que seguir ajustando todavía el contenido didáctico de estos proyectos, incluyendo su componente EIB.

67 Datos de la UDI, enero 2002. De un total de 1.545 núcleos escolares hay PEN en 888 (57,5%), de los que 823 son núcleos rurales (53%). De estos últimos, 74 (5%) han alcanzado ya la fase cuarta, otros 200 (13%) están en la tercera fase, 322 (21%) en la segunda y 227 (14,5%) recién se están iniciando. Hay además 24 “proyectos educativos indígenas” (PEI) en otros tantos distritos indígenas (9 en Chuquisaca y en Potosí; 3 en La Paz y en Santa Cruz) cuyas delimitaciones no coinciden necesariamente con las de los núcleos. En los barrios de las principales ciudades los núcleos han tomado la figura de redes de servicios complementarios entre sus principales unidades escolares; de las 164 redes existentes en 19 municipios urbanos, 82 ya tienen sus “proyectos educativos de red” (PER). Sobre el enfoque de los PEN, ver el folleto popular Hagamos proyectos educativos de núcleo (UNICOM 1999), complementado por el documento interno de la UDI (2001) “Nivel de participación social en la formulación de PROME, PEN, PER y PEI”. Agradecemos al equipo de la UDI habernos actualizado la información.

Aquí subrayamos la participación de las juntas en estos proyectos, muy particularmente para que en los mismos se aproveche lo más posible la participación de la comunidad en todo el proceso y, con ella, el refuerzo de su carácter intercultural; en otras palabras, que los proyectos sean realmente una iniciativa conjunta de ambos actores –escuela/núcleo y comunidad(es)– fortaleciendo así tanto el eje de la participación como el de la interculturalidad. Para que esto ocurra más plenamente, esta sinergia debe llegar hasta el PROME, instancia en la que las juntas distritales, si existían, y las organizaciones de base han estado demasiado ausentes o pasivas. Nótese que la política no se refiere solo a las juntas educativas ni menos a solo los padres de familia, sino que involucra también al resto de la comunidad o comunidades y a sus autoridades tradicionales, a las que cada junta simplemente representa y ante todo se debe. Las formas de organización social, tal cual se mantienen en cada lugar, deben también ser incorporadas en estos proyectos, y desde ellos quedar involucradas en todo el proceso educativo local. Así como, a partir de la ley de participación popular, la organización comunal y sus autoridades naturales son ya reconocidas como interlocutores naturales del Estado, las juntas educativas deben ser también reconocidas como interlocutores regulares del sistema estatal de educación. Es esta la intuición primordial de la reforma educativa, recordada por quienes la concibieron y ejecutan<sup>68</sup> y reclamada permanentemente por los CEPO. Hay que tener también en cuenta que en el área rural los padres de familia, tomados individualmente, suelen ser menos sensibles que sus organizaciones de base y dirigentes (sobre todo, de nivel intermedio y superior) para reclamar por una educación participativa, intercultural y bilingüe. Si las juntas están además hegemonizadas por los padres de familia y ya no por las OTB u organizaciones de base, como fue la intuición inicial de la reforma, se corre aún más el riesgo de que se limiten a ser una simple caja de resonancia de propuestas concebidas y ejecutadas desde instancias educativas ajenas a la comunidad. Esta cercanía y complementariedad entre juntas, comunidades y autoridades de la organización matriz en sus diversos niveles, está en la base de todas las demás políticas aquí propuestas.

La *política 5.11* es la única en que nos referimos a las atribuciones que da la ley a las juntas para controlar al personal docente. El reglamento vigente precisa que a estas corresponde evaluar regularmente de acuerdo con su nivel a docentes, directores y asesores pedagógicos hasta el nivel de núcleo, dejando abierta la posibilidad de que requieran el procesamiento incluso del director distrital, en caso

---

68 Amalia Anaya, del antiguo equipo que diseñó la reforma (ETARE) y su principal ejecutora actual desde el VEIPS, retoma este principio fundamental en sus comentarios en la mesa redonda de CENDA (1998: 33). Dice allí mismo el dirigente quechua de Raqaypampa y entonces vicepresidente del CEPO quechua, Florencio Alarcón: “Nosotros planteamos que haya una participación conjunta y con poder de decisión, porque a veces nos dicen ‘pueden participar con sugerencias o una ponencia’, pero no es seguro: si les gusta van a escuchar, si no les gusta no lo harán... Proponemos que los que enseñen sean quienes conozcan lo que es trabajar sobre la misma tierra, que se formen los Consejos de Ancianos... que [se] les dedique unas horitas dentro del aula para que enseñen a la comunidad.” (pp. 27 y 29; original quechua, en pp. 19 y 22).

de faltas graves tipificadas como delito<sup>69</sup>. Aquí mencionamos el control y evaluación de directores y asesores pedagógicos porque persisten todavía algunos problemas, debido a que estos cargos son los más codiciados por su mejor salario. Se han hecho y se siguen haciendo esfuerzos arduos para asegurar la utilización de criterios técnicos y profesionales en estos nombramientos, pero aún no se han podido eliminar del todo las influencias personales o políticas, particularmente para el caso de directores distritales, tan influyentes en la implementación de la reforma educativa a nivel municipal. De ahí la importancia de que las juntas y autoridades de las comunidades a las que pretende beneficiar la reforma participen activamente en la evaluación de quienes ocupan cargos claves para su ejecución local. Añadimos además la conveniencia de que –más allá de lo que dice el actual reglamento– las juntas y/o las autoridades originarias participen en los concursos de méritos para su nombramiento. Juntas y CEPO han reclamado varias veces por no haberseles considerado en estas tareas, con el subsiguiente deterioro en la calidad del servicio educativo recibido. No es una propuesta totalmente nueva pues, de hecho, en bastantes nombramientos recientes de director distrital ya se ha incluido la modalidad de la calificación pública con participación activa de juntas y comunarios, como una especie de veedores del proceso de selección. Hay que reconocer que tampoco las juntas son siempre neutrales ni en términos políticos ni para determinar quiénes son los “mejores” profesores. Pero su participación amplía las posibilidades de que el nombramiento responda mejor a las necesidades de las bases. Su rol puede ser clave para que se tome en cuenta su historial previo de apertura a la cultura y población local y se garantice la competencia lingüística que necesitarán los nombrados para ejercer su cargo.

La *política* 5.12. no es más que un eco, al nivel de juntas, de lo que ya se comentó más detalladamente en la *política* 5.6. al nivel de CEPO. Dice el art. 14 del reglamento sobre organización curricular (DS 23950):

“La responsabilidad de la elaboración de las ramas diversificadas del currículo recae, en primera instancia, en las Unidades Educativas, las mismas que en *interacción permanente con las Juntas Escolares* y con el apoyo de los Asesores Pedagógicos, de los Directores de Núcleo y de las Unidades Distritales de Servicios Técnico-Pedagógicos, identificarán las necesidades básicas de aprendizaje... analizarán el tronco común curricular e *identificarán y diseñarán las ramas complementarias del mismo*.

En un proceso ascendente, primero en el Núcleo Educativo y luego en el Distrito, se sistematizará y concertará las propuestas diversificadas para, en función de... las características de cada distrito, llegar a la configuración de una propuesta curricular distrital... para llegar a la definición de una propuesta curricular departamental que asegure la unidad... y la necesaria diferenciación en los niveles escolar, nuclear y distrital...

69 Art. 3-3 de la Ley y arts. 13, 18 y 21 del reglamento vigente desde 1999 (DS 25273).

Las propuestas curriculares elaboradas en el nivel departamental deberán además recoger la opinión de los Consejos Departamentales de Educación y *de uno o más CEPO, dependiendo de la filiación sociocultural del departamento.*” (Énfasis nuestro).

Este procedimiento ascendente está expresado de una forma quizás demasiado mecánica, sobre todo porque no siempre las jurisdicciones administrativas, diseñadas en otros tiempos y con otra lógica, encajan bien con las realidades culturales. Nos parece más práctico y realista que las juntas (en sus diversos niveles) y los CEPO implicados participen en todo el proceso, como hemos ya sugerido al formular esta doble *política* 5.6. y 5.12.

Las dos últimas *políticas* 5.13 y 5.14. se refieren al tema de la *renucleización*, que ha sido motivo de muchas controversias desde que la reforma educativa buscó racionalizar (con frecuencia, reducir fusionando) el número de núcleos educativos en el sector rural. Esta intención es muy comprensible en términos de planificación y asignación de servicios y recursos, pero para implementarla no siempre se ha tenido suficientemente en cuenta la larga historia previa de creación de núcleos rurales, iniciada ya en Warisat’a en 1931. Desde la perspectiva del ministerio de Educación, este proceso ya está muy avanzado. Se ha facilitado mucho desde que esta responsabilidad se transfirió al nivel municipal, donde se conoce mejor cada realidad local. Las decisiones tomadas quedan ahora avaladas por una ordenanza municipal<sup>70</sup>. Sin embargo, no parece superfluo reiterar los siguientes criterios para casos que sigan presentándose en el futuro.

La *política* 5.13. se refiere la reestructuración y posible división de núcleos demasiado extensos o heterogéneos lingüística y/o culturalmente, sobre todo en las tierras bajas, pero ocasionalmente, también a otras zonas con frontera lingüística. A partir de criterios establecidos por el ministerio, los consultores Cala y Miranda (2000) hicieron un primer levantamiento de la situación en el Beni, donde existe gran heterogeneidad y dispersión étnica, con asentamientos de un mismo grupo étnico salpicados por comunidades y núcleos de hasta tres y más municipios que, a su vez, tienen núcleos y asentamientos de varios grupos étnicos. Proponen incluso la creación de “distritos escolares indígenas”, por ejemplo, en el Territorio Indígena Multiétnico [TIM], cuyos núcleos se desmembrarían de los municipios de San Ignacio de Mojos y San Borja. La aprobación de los primeros “proyectos educativos indígenas” [PEI] responde a esta misma lógica. Los casos que exigen reajustes podrían multiplicarse, más allá de las propuestas de estos consultores, por ejemplo, para atender a los tsimanés de San Borja, a los yuracaré de Loreto, a los varios grupos del Territorio Indígena del Parque Nacional Isiboro Sécuré [TIPNIS] y tantos otros. Pero en otros muchos casos la dispersión es tal que no tiene

---

70 A principios de 2002, un total de 1.272 núcleos educativos en 231 municipios contaban ya con la correspondiente Ordenanza Municipal (comunicación de la UDI).

sentido crear núcleos para solo una o dos escuelitas. Entonces debe aplicarse la segunda alternativa de nuestra política.

La *política 5.14* se aplica más a lugares de tierras altas, donde ha habido una presencia mucho más antigua e intensa del sistema educativo y el problema es más bien que la racionalización pide la fusión de núcleos previos. En el pasado reciente, a partir de la gran expansión de la educación rural iniciada en los años 50, la creación de cada escuela central de núcleo ha supuesto en el campo mucho trabajo de las comunidades implicadas, en forma de cuotas, días de trabajo comunal, trámites, etc. Es, por tanto, muy explicable que las comunidades con riesgo de quedar ahora relegadas se resistan a perder su anterior estatus por decisiones administrativas. Hemos visto comunidades que antes pelaban por linderos y ahora lo hacen para ser la escuela central del nuevo núcleo, ilusionados por los mayores recursos y equipamiento que, se supone, captará, sobre todo en torno a los llamados “centros de recursos pedagógicos”. En esos lugares conflictivos se ha dado entonces la paradoja de que la alta participación previa de las comunidades para mejorar sus servicios educativos no contaba ya para planificar las nuevas formas de participación en unos núcleos repensados desde arriba. Cualquier solución debe reconocer ante todo este esfuerzo. Una solución salomónica, allí donde la tensión sea mayor y las infraestructuras existentes lo permitan, puede ser diluir algo el sentido de una unidad “central”, de mayor jerarquía que acapare todos los recursos, y ofrecer más bien como alternativa la posibilidad de crear, dentro de un mismo núcleo, una mancomunidad o red de servicios educativos complementarios entre las varias escuelas suficientemente calificadas para ello. Este sentido de red no es tan nuevo, pues ya se aplica en los núcleos de los principales centros urbanos<sup>71</sup>.

#### 5.4. EL MAGISTERIO EN LA PARTICIPACIÓN POPULAR

Como hemos visto en la parte histórica de este capítulo, al principio de la reforma educativa los sindicatos de maestros ofrecieron resistencia. Su principal temor era que se diera una flexibilización laboral en menoscabo de su seguridad futura. Pero otro de sus desacuerdos era el nuevo rol participativo y activo que se daba a las juntas, por ejemplo, para evaluar el desempeño de los maestros. Intentaron incluso neutralizarlo mediante la presencia sistemática de docentes en cada junta. Esta propuesta no prosperó, con lo que se ha mantenido mejor la intuición inicial de la reforma. Pero los conflictos de los primeros años están ahora siquiera amortiguados, en parte porque las condiciones laborales

---

71 Ver la nota 67.

del magisterio han mejorado algo y, en parte, porque muchos maestros –sobre todo los nuevos– se han interiorizado mejor de las propuestas de la reforma y han reconocido también sus aspectos positivos. En estas circunstancias, vale la pena replantear, desde otra perspectiva, el tema de la participación del magisterio, como cuerpo organizado y diferenciado de las juntas, en el quehacer educativo de la reforma, más allá de su trabajo directo de aula. En el pasado cercano la temática laboral reivindicativa (revestida o no de retóricas ideológicas) jugó un papel central en la mayor parte de las relaciones entre los sindicatos de maestros y su empleador, el Estado. Este rol seguirá siendo necesario, sin duda. Pero tal vez ha llegado ya el momento para complementarlo con otras preocupaciones más relacionadas con su mejoramiento profesional. Siendo esta tarea una evidente obligación del Estado, es a la vez un interés primario de los mismos docentes y, por tanto, parte de su reivindicación y accionar como gremio. La creciente consolidación de un grupo relativamente estable de maestros en torno a cada municipio y distrito educativo, en los que se elaboran y desarrollan proyectos educativos de núcleo e incluso municipales, podría justificar que se consolidara, de alguna manera, un nivel municipal dentro de la organización sindical del magisterio, además de sus actuales niveles departamental y nacional. Este nuevo nivel podría resultar muy apropiado para desarrollar estas preocupaciones más vinculadas al permanente mejoramiento profesional, por ejemplo, para aumentar su capacidad de propuesta pedagógica dadas las especificidades de cada lugar<sup>72</sup>.

---

72 En cuanto a las reivindicaciones laborales, la dimensión nacional sigue siendo la fundamental, en la medida que la definición de sueldos y beneficios se realiza a este nivel. Si los municipios adquieren un rol clave también en este punto, podría generarse un nuevo problema de equidad en la calidad del servicio educativo público. Así ocurre ya en otros países, como los Estados Unidos, donde esta calidad es mayor o menor, según los ingresos propios de cada condado [equivalente a nuestro antiguo cantón y actual municipio]. Hay que evitar que la descentralización (o la desconcentración) conduzca a estos efectos laterales perversos, que podrían impactar también en las relaciones entre los sindicatos de maestros y las autoridades municipales, precisamente en los municipios más pobres y que, como tales, más necesitan apoyos adicionales desde el Estado. Esta debería ser entonces una reivindicación conjunta del gobierno municipal, de los pobladores con sus organizaciones de base y del magisterio.

# SEIS

## LOS DOCENTES DE HOY Y DE MAÑANA

Los docentes son los ejecutores inmediatos y cotidianos de los sueños hacia la construcción de una sociedad pluri e intercultural, participativa y equitativa, que se han ido creando y pincelando en torno a la reforma educativa. Son, sin duda, los actores fundamentales por cuyas manos pasa la transformación paulatina del sueño en realidad, aunque están también en la situación más vulnerable, exaltados por unos hasta lo último y culpabilizados de cualquier fracaso por otros (Liston y Zeichner 1993). Por lo mismo, su formación adecuada para que puedan cumplir este desafío es un aspecto medular para el éxito de toda la reforma. Bajo este nombre genérico de docentes o maestros, incluimos a todos los que tienen que ver directamente con el proceso educativo en las escuelas, núcleos y distritos, a saber, maestros de aula, directores, asesores pedagógicos y demás personal de apoyo técnico. Nos concentramos en aquellos niveles y sectores que entran dentro de la reforma, pero es evidente que todo el sistema educativo, público y privado, debería esforzarse por buscar y formar a este tipo de docentes con calificación intercultural y cada vez más bilingüe. En los primeros años los mayores esfuerzos en el ámbito de la formación docente fueron dedicados a actualizar a los docentes en ejercicio en los criterios y metodología de la reforma, para responder lo más rápidamente posible a la gran expectativa creada, aun tomándose el riesgo de ponerla en marcha sin tener todavía suficientes recursos hu-

manos preparados. Pero, después de varios tanteos, por fin en los últimos años el Estado ha realizado también un gran esfuerzo para implementar el nuevo enfoque en la preparación de los nuevos maestros.

En ambos casos, el aspecto central es la formación: *formación permanente* –o capacitación docente<sup>73</sup>– en el primer caso, y *formación inicial* en el segundo. La reforma otorga actualmente máxima prioridad a ambos temas. Así, en el año 2000, el nivel de ejecución en ambos rubros alcanzó el 200% de lo inicialmente presupuestado, lo que equivale al 28,4% del total presupuestado para el mismo año, cifras más altas que en cualquier otro rubro presupuestado o ejecutado (Misión de Supervisión Anual 2000). Tomando en cuenta estos antecedentes, pero centrándonos solo en nuestra temática, primero delinearemos el perfil intercultural ideal del docente que propone la reforma educativa. A continuación, en base a él, haremos varias propuestas para mejorar, mediante la formación permanente, la calificación intercultural de los docentes que ya están en ejercicio y, finalmente, pasaremos a sugerir cómo debe ser, en este punto, la formación inicial de los futuros maestros.

## 6.1. DOCENTES CON PERFIL INTERCULTURAL BILINGÜE

En esta primera sección delineamos cómo debiera ser un docente en un sistema educativo realmente intercultural y bilingüe, como el que propone la reforma. Para ello sugerimos un conjunto de calificaciones que deberían tener los docentes. Este perfil es válido tanto para los docentes en ejercicio como para los futuros egresados de los INS y otros centros similares, por lo que debiera orientar todos los procesos de formación docente sea inicial o permanente. En la *política 6.1*, agrupamos las calificaciones necesarias de cualquier docente en cualquier tipo de unidad educativa; y en la *política 6.2*, añadimos las calificaciones complementarias para aquellos que están ubicados en áreas que ya han entrado en el proceso de transformación con la modalidad EIB.

---

73 “Capacitación docente” es el nombre histórico que se ha dado en Bolivia a lo que en la jerga educativa internacional ahora prefieren llamar “formación docente permanente”. Aquí usaremos indistintamente ambos nombres para referirnos a toda actividad de actualización y mejora en la calificación didáctica de los docentes en ejercicio.

## Calificación intercultural bilingüe básica

6.1. ENTRE LOS CRITERIOS DE CALIFICACIÓN Y PUNTAJE PARA OCUPAR UN CARGO COMO DOCENTE, ASESOR PEDAGÓGICO, DIRECTOR DE ESCUELA O NÚCLEO Y DIRECTOR DISTRITAL U OTROS SEMEJANTES, SE INCLUIRÁN LOS SIGUIENTES:

- A) EL MANEJO BÁSICO DE LA LENGUA DE LA COMUNIDAD O REGIÓN EN QUE DEBEN DESEMPEÑAR SUS FUNCIONES.
- B) UN HISTORIAL DE ACTITUD RESPETUOSA CON RELACIÓN A LOS PUEBLOS ORIGINARIOS, SU LENGUA Y CULTURA.
- C) FIRMAR UN CONTRATO DE PERMANENCIA EN LA MISMA ESCUELA DURANTE UN CICLO COMPLETO DE AL MENOS TRES AÑOS.

## Calificación adicional en núcleos de transformación con EIB

6.2. PARA EL NOMBRAMIENTO DE ASESORES PEDAGÓGICOS, DOCENTES Y DIRECTORES EN NÚCLEOS DE TRANSFORMACIÓN CON MODALIDAD EIB, SE EXIGIRÁ QUE TENGAN LAS SIGUIENTES CALIFICACIONES, ADEMÁS DE LAS TRES YA SEÑALADAS EN LA POLÍTICA PRECEDENTE:

- D) MANEJO APROPIADO DEL IDIOMA ORIGINARIO DE LA COMUNIDAD O REGIÓN EN FORMA ORAL Y ESCRITA Y CON UN CONOCIMIENTO SUFICIENTE DE SU GRAMÁTICA Y ESTRUCTURA BÁSICA.
- E) MANEJO APROPIADO DEL CASTELLANO EN FORMA ORAL Y ESCRITA Y CON UN CONOCIMIENTO SUFICIENTE DE SU GRAMÁTICA BÁSICA.
- F) CONOCIMIENTO Y MANEJO PRÁCTICO DE LAS TÉCNICAS BÁSICAS DE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA [L2], A PARTIR DE ESTA MISMA LENGUA ORIGINARIA, INCLUIDO EL ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LA LENGUA MATERNA [L1] DE LOS ALUMNOS Y EL CASTELLANO QUE PRETENDE ENSEÑAR COMO L2.
- G) MANEJO PRÁCTICO DE LOS CONTRASTES MÁS SIGNIFICATIVOS ENTRE ALGUNOS RASGOS DE LA CULTURA LOCAL Y AQUELLOS DE OTRAS CULTURAS EN QUE LOS ALUMNOS DEBERÁN TAMBIÉN MOVERSE EN EL FUTURO. ÉSTOS PUEDEN SER TANTO DE LA CULTURA COMÚN COMO DE LA CULTURA HISPANO-CRIOLLA O INCLUSO DE ALGUNA OTRA DEL CONTORNO.
- H) CONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD DE SITUACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y SOCIOCULTURALES EXISTENTES EN SU FUTURA ÁREA DE

TRABAJO Y DE LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DIFERENCIADOS QUE DEBEN ADOPTARSE EN CADA SITUACIÓN.

1) HABILIDAD Y DISPOSICIÓN PARA DESARROLLAR EN LOS ALUMNOS ALGUNAS OTRAS DIMENSIONES DE SU CULTURA ORIGINARIA, ADEMÁS DE LA LENGUA.

## Comentarios

Las características señaladas en estas dos políticas apuntan a la condición deseable en los docentes y, por tanto, deben ser tomadas en cuenta como criterios de calificación para los candidatos a ocupar un puesto de trabajo, además de otros criterios que no tienen relación directa con nuestro tema. Inevitablemente, no todos conseguirán el mismo puntaje y puede ser que, por las limitaciones locales, se acabe aceptando a personal con deficiencias en alguna de estas calificaciones. Pero si estos criterios están explícitos en la tabla de puntaje y cada docente los conoce, será más fácil ir superando las deficiencias en el futuro.

## Calificación intercultural bilingüe básica

Los tres criterios señalados en la *política 6.1* son válidos para cualquier situación, tanto en núcleos de transformación como de mejoramiento, tanto en el campo como en la ciudad. Son válidos también para los directores distritales, de los que depende la buena marcha de todo el sistema educativo municipal.

El *criterio A* habla de un *manejo básico* (no solo conocimiento) de la lengua local, sin el cual sería imposible que el docente, director, etc. llegue a establecer un nivel aceptable de *comunicación habitual* con sus alumnos, padres de familia u otros interlocutores habituales. El ideal sería, obviamente, que todos llegaran a tener “dominio oral y escrito al menos de una lengua originaria”, como han solicitado algunos miembros de los CEPO. Recién entonces podríamos hablar de equidad lingüística, al menos en los nuevos docentes. Pero tal vez no se puede exigir todavía que todos los INS, ya muy recargados por otras tareas, alcancen este nivel de eficiencia en la enseñanza de una L2 originaria.

El *criterio B* hasta ahora nunca ha sido considerado, salvo cuando la comunidad o junta correspondiente se ha sentido tan insultada que ha solicitado el cambio de algún docente o funcionario. Pero incluir el historial previo de actitudes respetuosas frente a la cultura originaria –sea cual fuere el origen cultural del candidato– como un criterio habitual de puntaje, incluso en áreas urbanas y no originarias, no es sino aplicar todo lo que se ha dicho en el capítulo 4. Es además la condición que hace posible la sinergia entre docentes y comunarios, que está en la base de la participación popular en educación (capítulo 5). Los más calificados para dar este puntaje son sin duda las juntas y/o autoridades locales que en el pasado hayan participado en la evaluación del docente (ver *política 5.11*).

El *criterio C* ya no es una innovación, felizmente. Lo fue a partir del año escolar 1999, cuando se introdujeron las primeras medidas para asegurar una mayor estabilidad de los docentes, como el DS 25255, del 18-XII-1998, que prohíbe cambios durante el curso escolar<sup>74</sup>, la firma de convenios para asegurar la estabilidad en una misma unidad durante cierto período de tiempo y la asignación de bonos de permanencia. Un período de tres años coincide con la duración de un ciclo en el nuevo esquema de la reforma y es un mínimo razonable para seguir el proceso de aprendizaje de un determinado grupo de alumnos. Actualmente se ha avanzado incluso con convenios de permanencia de cinco años en el mismo lugar.

### Calificación adicional en núcleos bilingües de transformación

En la *política 6.2.* se añaden seis criterios adicionales para el personal de los núcleos de transformación ubicados en áreas en que debe utilizarse una lengua originaria. Los tres primeros se refieren a la lengua, que es la condición de partida para la comunicación oral y escrita. Los tres siguientes le permitirán avanzar hacia la construcción de la interculturalidad positiva de los alumnos también en otros ámbitos.

Los *criterios D y E* precisan la calificación bilingüe necesaria para desempeñarse en estos ambientes, con iguales requerimientos para la lengua originaria y el castellano. Para que pueda lograrse la meta de bilingüismo total en los alumnos, ya no basta que el docente tenga un manejo básico de una o de las dos lenguas, sino que este debe ser *apropiado y reflejo en ambas* lenguas. El manejo es *apropiado* si permite comunicarse y expresarse sin problemas en forma oral y también escrita. Es además *reflejo* si se han interiorizado los rasgos más significativos de la gramática de cada lengua, los cuales incluyen la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica (vocabulario) y la pragmática. Esta destreza empieza por el manejo oral, que es la forma natural de todo lenguaje, pero debe extenderse también al nivel escrito. En la formulación hemos evitado hablar de un manejo “correcto”, que podría llevar a enfatizar excesivamente aspectos simplemente normativos traídos desde arriba. Por ejemplo, escribir sin faltas de ortografía, dentro de las normas establecidas, es útil y deseable pero no es el aspecto principal del proceso didáctico. Por deficiencias en el conocimiento reflejo de su lengua materna, varios profesores de origen quechua o aymara, transferidos sin la debida preparación a núcleos de transformación que habían pasado por la experiencia anterior del PEIB UNICEF, han vivido la situación paradójica de que eran sus alumnos quienes debían enseñarles a escribir su propia lengua. Fue

74 Hasta 1998 los cambios de maestro durante un mismo año escolar eran una plaga tanto peor cuanto más alejado fuera el lugar. Aquel año se registraron 60.000 cambios para un total de 80.000 maestros. En cambio, con el nuevo decreto, el siguiente año 1999 los cambios se redujeron a 5.000, mayormente por razones de fuerza mayor.

positivo que los niños ya tuvieran esta destreza y ha sido también positivo que los nuevos maestros hayan aceptado ser corregidos por ellos. Pero evidentemente no es esta la situación más deseable. El nivel requerido de conocimiento reflejo de cada lengua dependerá naturalmente del curso o ciclo en que cada docente deba desempeñar su trabajo y también de su especialidad. No es lo mismo, por ejemplo, si debe enseñar la lengua originaria como L1 o como L2, el castellano como L1 o como L2 o solo como medio de enseñanza en alguna otra área curricular. Este conocimiento reflejo empieza en el nivel mínimo de conocimiento del alfabeto, pero poco a poco debe ir llegando a otros aspectos gramaticales, de una manera semejante a lo que, en los contextos monolingües castellanos, se espera de los docentes en el manejo de esta lengua. La destreza en la L2 y su gramática no va separada de la destreza práctica y teórica en la propia L1, cuando es distinta. Experiencias recientes muestran que muchos profesores recién han comprendido la importancia y los conceptos básicos de la gramática castellana cuando previamente ya han podido captar la gramática de su propia lengua materna. También aquí es válido aquel principio pedagógico que propone ir avanzando gradualmente de lo ya conocido hacia lo desconocido.

El *criterio F* es una consecuencia y aplicación práctica de los dos anteriores. Para enseñar el castellano como L2 los docentes, asesores y directores deben estar calificados en dos dimensiones: su propia destreza en el uso de esta lengua y su destreza para enseñarla a los alumnos que provienen de otra lengua materna. De ellas, la primera dimensión –requisito E– es la más fundamental. El docente debe hablar y manejar bien aquella lengua que pretende enseñar a alumnos que aún no la manejan. De lo contrario, ¿qué modelo de uso les transmitirá? Toda la metodología de la comunicación eficaz con una permanente autocorrección entre quienes practican la lengua parte de este supuesto. Pero ello no basta. Además, debe saber enseñarla, como se explicita en el requisito F. En la sección 3.2 del capítulo anterior ya hemos señalado algunos criterios para ello, particularmente al comentar la *política 3.7*.

El *criterio G* apunta a una destreza semejante con relación a los contrastes que puedan existir entre la actual cultura materna de los alumnos y ciertos rasgos de una *cultura común*, que recién irán adquiriendo, varios de ellos actualmente más asociados con la *cultura hispano-criolla* o incluso con la globalización, y otros más específicos de esta última o de otras del contorno con las que puedan entrar en contacto (por ejemplo, la brasileña en zonas fronterizas). Hemos retomado aquí la distinción –algo sutil y más programática que vivencial– entre cultura común y cultura hispano-criolla, desarrollada ya en las secciones 2.4 y 4.4. Algunos rasgos de la *cultura común* pueden ser el manejo de la lectoescritura, los números y la informática, así como la interiorización de los valores básicos de toda convivencia solidaria, incluida la interculturalidad positiva. Ejemplos de rasgos *diferenciados* según el grupo cultural pero que necesitan

ser comprendidos pueden ser las distintas normas de etiqueta en el trato social, la concepción del tiempo y de la puntualidad, los estilos de comida o los ritos y creencias religiosas. Estos y otros muchos aspectos no necesitan ser uniformados en una cultura común pero su conocimiento y/o manejo puede ser pertinente para la convivencia e intercambio enriquecedor. Una vez más, lo importante para el docente es el manejo *práctico* de los contrastes, más que un conocimiento teórico de ellos. Recordemos también que no hay un pleno paralelismo entre la lengua y otros aspectos de la cultura. En el caso de la L2 resulta indispensable ir adquiriendo destreza en ella desde un principio, pues sus estructuras son mucho más rígidas y su buen manejo es una condición *sine qua non* para comunicarse. En cambio, otros ámbitos de la cultura pueden ser más permeables a las influencias mutuas sin una clara y persistente asignación de cada rasgo a una u otra cultura (IaD c.4.3). Solo en la medida en que además se vaya avanzando hacia la adquisición de conocimientos y destrezas claramente identificados como de otra cultura (probablemente dentro de su esfera simbólica) será igualmente preciso que el docente sepa manejar cierto enfoque contrastivo también en este ámbito.

Reiteramos el *criterio H* una y otra vez, porque al no tenerlo en cuenta se han cometido ya muchos errores tanto didácticos como de motivación frente a la comunidad. Ver el capítulo 7.

Finalmente, el *criterio I* es el que permitirá superar un falso enfoque intercultural que a la larga conduciría a una cultura común pero meramente hispanocriolla o global. Así como la reforma habla del bilingüismo de mantenimiento, es decir, con el desarrollo permanente de la L1 originaria a lo largo de todo el proceso educativo, debemos hablar también de una interculturalidad tal que conduzca al fortalecimiento y desarrollo pleno de la propia cultura originaria. Esta no es solo el punto de partida sino también el de llegada, y la condición de un diálogo intercultural genuino, en que todas las culturas involucradas mantengan su identidad y a la vez aporten a esta cultura que hemos llamado común. Tal forma de desarrollo es ya difícil en sí misma por el carácter subordinado y la discriminación que sufren las culturas originarias en la estructura actual. La escuela tradicional y todo el sistema educativo no han estado al margen de la consolidación de esta estructura y, por tanto, si no se hace algo, seguirá fomentando este escapismo alienante de los alumnos originarios, aunque ahora lo fomente tal vez en su propia lengua. Para superar esta tendencia estructural, es indispensable que el docente tenga también la habilidad y disposición para desarrollar en los alumnos su cultura originaria más allá de la lengua. Como dijo Walter Gutiérrez (2000), cuando era presidente del CEPO aymara, “enseñar en dos lenguas sin tomar la interculturalidad sería como traducir las culturas ajenas en nuestra lengua, sería igual a la transculturalización acelerada”. Los campos en que el docente puede desarrollar esta habilidad son tantos como los ámbitos culturales mencionados en la sección 4.2.

## 6.2. CAPACITACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO

Pese a que en los últimos años los recursos dedicados a la capacitación permanente se han triplicado, no se necesita ser muy perspicaz para constatar que muchos docentes en ejercicio están aún bastante lejos de haber conseguido las calificaciones señaladas en el perfil anterior, incluso dentro de los márgenes reducidos de aquellos docentes involucrados ya en los núcleos y aulas de transformación e independientemente de si se han calificado más o no en otros aspectos. Es, por tanto, indispensable incorporar más sistemáticamente el tema de la interculturalidad y el bilingüismo en los diversos programas de capacitación o formación permanente a ellos dirigidos. Pero antes de entrar en las propuestas, propiamente dichas, es indispensable recordar algunos antecedentes inmediatos.

### Los maestros y la reforma educativa

A muchos docentes en ejercicio –y, sobre todo, a muchos dirigentes de sus organizaciones sindicales– no les ha sido ni les es fácil aceptar los desafíos pedagógicos planteados por la reforma educativa. Detrás de bellas palabras han visto más que nada la pérdida de su seguridad laboral. Por eso se han resistido y han caracterizado la reforma como una de las “leyes malditas” impuestas por el modelo económico vigente, de corte neoliberal. No dejaban de tener su parte de razón en sus temores laborales. Pero al mismo tiempo estaba la otra vertiente: muchos docentes ya no se sentían con ánimos para actualizarse y arriesgarse a lo nuevo. La gente común, que es la que más sufre las consecuencias de una educación deficiente, que se deteriora todavía más cada vez que se interrumpen las clases por alguna huelga, apostó por la reforma, esperando que algo iba a servir para mejorar la oferta educativa. Transcurridos los primeros años, de mayor conflicto, poco a poco va abriéndose camino, no sin tensiones y forcejeos por ambas partes, una vía media entre la lucha laboral –muy comprensible– del magisterio y su aceptación de que también ellos deben esforzarse por mejorar la calidad de su servicio y oferta educativa, en respuesta a una demanda generalizada de la sociedad.

Nosotros nos sentimos solidarios de ambas demandas y deseamos que lleguen a encontrarse soluciones satisfactorias en ambos frentes. Pero

aquí solo nos toca decir algo con relación a apenas una de las dimensiones de la calidad de la oferta educativa: la búsqueda de la calidad y equidad intercultural en los docentes actuales y futuros. El ritmo inevitablemente paulatino con que se ha ido implementando la reforma ha creado además dos grandes grupos de docentes: aquellos que ya deben sumergirse de lleno en los nuevos planteamientos didácticos por estar en las aulas y cursos de transformación, dentro de los núcleos llamados *de transformación*, y los que siguen con su estilo relativamente tradicional, con solo innovaciones menores, en los núcleos llamados *de mejoramiento* e incluso en los núcleos de transformación pero en aquellos cursos superiores todavía no afectados por la reforma, pues esta solo ha ido avanzando un curso por año a medida que avanzaban de año quienes habían iniciado la transformación en primero de primaria.

Otro asunto operativo creó nuevas tensiones con el magisterio, en los núcleos de transformación, restando fluidez a la implementación de la reforma. Nos referimos a la estrategia –didácticamente bien pensada– de centrar el esfuerzo inicial de capacitación en una nueva categoría de docentes, llamada asesores pedagógicos, para que multipliquen después la capacitación a los demás por el efecto cascada. Por razones pedagógicas, estos asesores no tenían poder de mando pero, por su mayor capacitación y el tipo de trabajo que debían realizar, tenían un sueldo notablemente superior incluso al de los directores de núcleo, que debían ejecutar la reforma en el aula. Por otra parte, pese a su capacitación especial, no todos los asesores pedagógicos estaban a la altura de la tarea que se esperaba de ellos. Se crearon así tantos conflictos crónicos entre asesores y ejecutores, que se ha llegado a proponer que los asesores pedagógicos sean a la vez directores de núcleo, aun con el riesgo de que su función pedagógica quede ahogada por las urgencias administrativas. Dificultades jurídicas han frenado este cambio, aunque la anterior tensión ha disminuido algo gracias sobre todo al mayor rol que están tomando los directores distritales, en los municipios descentralizados a partir de la ley de participación popular. Otra causa de tensiones y frenos –que afecta también a algunas direcciones distritales e incluso a los nombramientos de asesores pedagógicos y maestros– son las interferencias por intereses partidarios y laborales tanto en las organizaciones del magisterio como en instancias ejecutoras de la reforma, sobre todo de nivel local y regional.

En medio de estas y otras dificultades, cada año se han incorporado más y más núcleos al grupo de transformación, en los que hasta fines del año 2000 estaban operando 1.320 asesores pedagógicos. Pero mientras en los núcleos más antiguos la reforma ya está culminando el tercer y último ciclo de primaria, otros están recién en los primeros años del primer ciclo. Con los años transcurridos son cada vez más los docentes que, con mayor o menor intensidad, se han ido involucrando en el proceso. Pero la inmensa mayoría de todos ellos (más del 90%) se incorporó en la práctica del magisterio antes de que las escuelas normales iniciaran su transformación a fondo, de modo que su actualización ha dependido sobre todo de su formación permanente.

### **Propuesta de políticas**

La implementación de las siguientes políticas debe tomar en cuenta las diversas situaciones arriba esbozadas. Pero aquí no podemos entrar a proponer una estrategia detallada pues esta depende mucho de las oportunidades concretas de cada región y también de la toma de posición de los ejecutores de la reforma en otros asuntos puestos ya en la agenda que, en principio, no tocan directamente nuestro tema de la interculturalidad y el bilingüismo.

- 6.3. EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE, PARA DOCENTES EN EJERCICIO, SE INCLUIRÁN LOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA PODER SATISFACER ADECUADAMENTE LAS CALIFICACIONES SEÑALADAS EN LAS POLÍTICAS 6.1. Y 6.2., DE ACUERDO CON LAS POSIBILIDADES, NECESIDADES Y CONDICIONES PROPIAS DE CADA REGIÓN.
- 6.4. LA FORMACIÓN PERMANENTE, SOBRE TODO DE LOS MAESTROS DE AULA, DEBE COMBINAR SISTEMÁTICAMENTE ACTIVIDADES PRESENCIALES, SEMI-PRESENCIALES Y NO PRESENCIALES. LAS GUÍAS PARA DOCENTES NO PUEDEN SER, POR TANTO, EXCLUSIVAMENTE AUTOINSTRUCTIVAS. PARA QUE LLEGUEN A SER UTILIZADAS EN TODO SU POTENCIAL, DEBEN SER ADEMÁS OBJETO DE PRÁCTICAS EN LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES.
- 6.5. LOS MAESTROS, DIRECTORES Y ASESORES PEDAGÓGICOS QUE HAN RECIBIDO CAPACITACIÓN ADECUADA EN EL COMPONENTE EIB CALIFICAN MEJOR PARA LOGRAR SU NOMBRAMIENTO POR CONCURSO PÚBLICO EN REGIONES Y CARGOS EN QUE SE REQUIERE ESTA COMPETENCIA. POR LA

ESPECIAL DIFICULTAD QUE SUPONE EL CUMPLIMIENTO DE SU LABOR EN ESTAS REGIONES, SE LES RECONOCEN BONOS Y ESTÍMULOS SUFICIENTEMENTE ATRACTIVOS, NO ASIGNADOS A LOS INDIVIDUOS SINO A CADA ESCUELA Y REGIÓN. PERO, POR OTRA PARTE, QUIENES ALLÍ SE BENEFICIEN DE ESTAS VENTAJAS DEBEN SUSCRIBIR UN CONTRATO DE PERMANENCIA EN EL PUESTO Y LUGAR POR UN MÍNIMO DE TRES AÑOS. SI NO PERMANECEN, DEBERÁN DEVOLVER LO QUE COSTÓ SU CAPACITACIÓN.

- 6.6. LOS MAESTROS INTERINOS, QUE EJERCEN EN ÁREAS DE LENGUA Y CULTURA ORIGINARIA, RECIBIRÁN SU PROFESIONALIZACIÓN CON UN FUERTE COMPONENTE EIB, ADECUADO A LA REGIÓN EN QUE SE ENCUENTRAN. AL CONCLUIR, RECIBIRÁN SU TÍTULO Y LA MAYOR REMUNERACIÓN QUE ESTE LES OTORGA, JUNTO CON EL COMPROMISO CONTRACTUAL DE PERMANECER EN LA REGIÓN DURANTE UN PERÍODO DE AL MENOS TRES AÑOS.

### Comentarios

Estas políticas no se refieren solo al entrenamiento específico de quienes deban trabajar ya en núcleos de transformación. Con la dosificación y adaptaciones que el caso aconseje, deben tenerse igualmente en cuenta en las actividades de capacitación para docentes en ejercicio en núcleos de mejoramiento y en otras escuelas particulares o que mantienen convenios con el MECYD.

La *política 6.3.* no necesita mayor explicación, pues es la consecuencia obvia de todo lo señalado en la sección precedente. Solo nos cabría añadir que, siendo escasos los recursos, más vale invertir esfuerzos en aquellos grupos de docentes que ocupen posiciones más estratégicas y muestren mejores posibilidades. Una capacitación masiva pero muy superficial tendría menos impacto para nuestra temática.

Hemos añadido expresamente la *política 6.4.* por haber constatado de forma reiterada que muchos materiales de apoyo didáctico no llegan a ser utilizados adecuadamente por la dificultad que tienen muchos docentes en ejercicio para una lectura comprensiva, sobre todo si los textos tienen cierta densidad. Tal ha sido la suerte de las guías autoinstructivas para la escritura de las lenguas originarias, las de lenguaje y las de L2. Es, por tanto, indispensable incluir trabajo práctico en el aula y en la comunidad como parte de la capacitación. No se interioriza ni ama lo que no se ve ni se practica. Sobre todo, para los tres últimos criterios mencionados en la *política 6.2. (G) a (I)*, sería deseable hacer de cada docente un pequeño investigador de la cultura originaria en que se desempeña y de los sujetos portadores de la misma, incluidos los niños con que trabaja. Un docente constructivista ya no puede limitarse a seguir las normas que le llegan de arriba.

La *política* 6.5. busca asegurar la continuidad y una mejor relación de costo beneficio en el esfuerzo de capacitación realizado. No es algo nuevo, pues – como vimos al comentar la *política* 6.1. (C)– este tipo de medidas ya se están empezando a aplicar. En el pasado cercano se ha comprobado que uno de los principales factores que atentaba contra el rendimiento de los alumnos en muchas áreas rurales era la poca estabilidad de los profesores. Hay también evidencia de que cuanto mayor es el cambio de docentes, menor es también su competencia en la lengua del lugar (Albó 1995a: II 149-153). Se ha logrado ya un paso significativo en la dirección correcta, al haber eliminado los cambios de docente durante un mismo año académico. Sin embargo, reiteramos que, dentro del actual sistema escolar y desde el punto de vista pedagógico, el período mínimo de permanencia debiera ser tres años, lo que equivale a un ciclo completo con el mismo grupo de alumnos. Ojalá pudiera ser incluso mayor, con una bonificación económica adecuada por el sacrificio que ello implica.

La *política* 6.6. toca otro tipo de problema, muy común en las áreas rurales periféricas, a donde pocos normalistas titulados están dispuestos a ir y la educación queda, por tanto, sistemáticamente en manos de *maestros interinos*<sup>75</sup>. El art. 7 del DS 25255, del 18-XII-1998 prohibió el ejercicio de maestros interinos en municipios con 15.000 habitantes o más, pero se consideró que prohibirlo en otras regiones podía equivaler a dejar muchas escuelas rurales sin docentes. En efecto, algunos profesores normalistas han llegado a estas regiones aisladas cuando egresaban de la normal, con muy poca experiencia, y las abandonaban tan pronto como podían, siendo sustituidos en gran medida por interinos. Hasta ahora la principal cantera han sido jóvenes bachilleres de los pueblos cercanos, que se incorporan al magisterio prácticamente sin ninguna preparación pedagógica. Con los años, parte de ellos van accediendo a su plena “profesionalización” mediante cursos especiales (a veces solo a distancia) y muchos ex interinos entran después en el mismo proceso de abandono del campo en busca de puestos mejores en la ciudad o cercanías. Este déficit solo en parte se podrá superar mediante los estímulos y contratos de permanencia a que acabamos de referirnos. La nueva modalidad del bachillerato pedagógico, al que nos referiremos en la sección 6.4., busca una solución estructural a este problema. Pero, entre tanto, ¿qué hacer con estos interinos? Algunos interinos se desempeñan mejor que los normalistas, por sus años de práctica, su voluntad y su mejor relación con la comunidad. Pero todos ellos tienen, además, la preocupación de llegar a profesionalizarse del todo, adquiriendo el título por antigüedad tras haber superado los cursos que se les exigen, con lo que pueden también mejorar su sueldo exiguo. En el pasado

---

75 En Albó (1995a: II 154-158) se presentan y contrastan los datos más significativos según dos fuentes casi contemporáneas: el censo nacional de 1992 y el mapa educativo de 1993. En 1999 el VEIPS revisó sus propios datos, con vistas a seleccionar los lugares más idóneos para establecer el bachillerato pedagógico, y localizó más de 50 distritos/municipios con población originaria en los que los interinos representan la mayoría de los docentes. En solo el departamento de La Paz, que tiene tres Ins, hay diez distritos y en siete de ellos los interinos son más del 75%.

reciente tales cursos eran una oferta regular en algunas escuelas normales hoy cerradas o reestructuradas. En la situación actual, lo primero que debe subrayarse es que las cuatro políticas precedentes se pueden aplicar tanto a los docentes titulados como a los interinos y la participación de estos en las actividades de capacitación señaladas en las *políticas* 6.3. y 6.4. debería ya reconocerse para su profesionalización. Pero aquí añadimos que cualquier otra actividad complementaria directamente dirigida a este fin debe tener un fuerte componente EIB y el consabido contrato de permanencia en la región.

### 6.3. LA FORMACIÓN INICIAL DE NUEVOS PROFESORES

Lo dicho hasta aquí no son más que soluciones de emergencia, pues modificar los hábitos de quienes se formaron en otro estilo es siempre difícil y los resultados suelen ser solo parciales, sobre todo en quienes ya tienen largos años de práctica en su viejo estilo. La solución de fondo hay que esperarla más bien de las futuras generaciones de docentes, que se incorporen con otro estilo de formación en la escuela normal o en el INS. Por eso, en frase de Víctor Hugo Cárdenas, antiguo miembro del ETARE y ex vicepresidente del país, la formación docente inicial “es la vena yugular de la reforma”. Afrontar este tema tampoco ha resultado fácil, sea por no tener claro el diseño alternativo o por las dificultades operativas existentes para transformar las antiguas normales. Todavía se escuchan testimonios como los siguientes:

“Las fábricas de maestros tienen una etiqueta bien patentada: son iguales en todas partes y después los egresados hacen todos lo mismo en cualquier parte... En la normal N, los catedráticos ¡hasta corbata se ponen!”. (Zacarías Alavi).

“Llega el sábado, las alumnas normalistas se ponen la pollera, agarran la bicicleta y se van. ¡Y tanto que les hemos dicho que debían ser el ejemplo!” (Catedrático de una escuela normal).

Sin embargo, desde 1998 se puede decir que el nuevo proceso ya está encarrilado, muy particularmente en los ahora llamados INS con especialidad en EIB. Por el camino, hasta el año 2000, estos han pasado a ser siete en el área andina y dos en las tierras bajas, en vez de los tres y uno inicialmente pensados. Un alto miembro de los CEPO nos ha llegado a decir que “desde la perspectiva de los pueblos originarios, la formación docente en los INS EIB es la acción más acertada de la reforma educati-

va”. Sin pretender ser exhaustivos, esperamos que las políticas que siguen, varias de las cuales ya se están implementando, ayuden a avanzar en este tema tan crucial.

- 6.7. SE DARÁ MÁXIMA PRIORIDAD A LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, INCLUIDA LA FORMACIÓN DE FORMADORES, Y EN TODOS SUS CENTROS SE INCLUIRÁ SISTEMÁTICAMENTE LA INTERCULTURALIDAD Y LA PARTICIPACIÓN POPULAR COMO EJES VERTEBRADORES TANTO TEÓRICOS COMO PRÁCTICOS.
- 6.8. LA DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y LA OFERTA DE LOS INS, Y LOS DEMÁS CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, DEBE BUSCAR UN EQUILIBRIO ENTRE LA CALIDAD DE TODA LA FORMACIÓN Y LA MAYOR OPORTUNIDAD Y CERCANÍA FÍSICA Y MORAL HACIA LOS SECTORES ORIGINARIOS MÁS MARGINADOS POR EL SISTEMA EDUCATIVO.

#### **Condiciones de ingreso a un INS EIB**

- 6.9. PARA INGRESAR EN UN INS EIB SE NECESITA:
  - A) DOCUMENTACIÓN QUE ACREDITE HABER CONCLUIDO EL BACHILLERATO.
  - B) EL MANEJO ORAL DE LA LENGUA DE LA REGIÓN (SALVO EN EL INSPA DE TRINIDAD).
  - C) EL RECONOCIMIENTO ESCRITO Y AVAL DE LA CORRESPONDIENTE ORGANIZACIÓN ORIGINARIA.
- 6.10. SE VALORA EN PARTES IGUALES HABER PASADO SATISFACTORIAMENTE UNA PRUEBA DE CARÁCTER GENERAL SUBMINISTRADA POR EL SIMECAL (50%) Y OTRA PRUEBA SUPERVISADA POR EL CEPO CORRESPONDIENTE SOBRE SUS DESTREZAS PREVIAS EN UNA LENGUA Y CULTURA ORIGINARIA (50%).
- 6.11. A LOS CANDIDATOS DE PUEBLOS ORIGINARIOS QUE DESEEN ENTRAR EN UN INS EIB Y CUENTEN YA CON LOS REQUISITOS A, B Y C, SE LES OFRECERÁN CURSOS DE PREPARACIÓN, PREVIOS A LA PRUEBA DE INGRESO. SI DESPUÉS DE ESTA SON ADMITIDOS Y NECESITAN APOYO FINANCIERO, PODRÁN ACCEDER A UN FONDO ESPECIAL DE BECAS.

#### **Interculturalidad, lenguas y culturas originarias**

- 6.12. LA INTERCULTURALIDAD SE TOMARÁ:
  - A) COMO CONTENIDO ACADÉMICO; Y

- B) TAMBIÉN, Y PRINCIPALMENTE, COMO UN ESTILO EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA, LA VIDA Y LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DENTRO Y FUERA DEL CENTRO EDUCATIVO.
- 6.13. TODO INS Y CENTRO DE FORMACIÓN INICIAL OFRECERÁ CURSOS PRÁCTICOS OBLIGATORIOS PARA EL APRENDIZAJE Y/O MEJORAMIENTO DE LA(S) LENGUA(S) ORIGINARIA(S) DE LA REGIÓN EN QUE SE ENCUENTRE UBICADO, CON DIVERSA INTENSIDAD Y FORMA DE ENSEÑANZA SEGÚN LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA DE CADA CENTRO.
- 6.14. EL CURRÍCULO DE LOS INS EIB INCLUIRÁ EJERCICIOS PRÁCTICOS DE CONDUCCIÓN DEL AULA EN LENGUA INDÍGENA Y EN CASTELLANO CON ALUMNOS DE DIVERSOS NIVELES DE MONO- Y BILINGÜISMO, MÁS OTRAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES EN LA MISMA LENGUA. EL ENTRENAMIENTO CONSIDERARÁ TAMBIÉN AULAS Y ESCUELAS MULTIGRADO Y MONODOCENTES.
- 6.15. DENTRO DEL CURRÍCULO SE INCLUIRÁN:
- A) INVESTIGACIONES PRÁCTICAS, ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS Y TESINAS SOBRE DIVERSOS ASPECTOS DE LA CULTURA (Y LENGUA) ORIGINARIA, PROPIA DE LA REGIÓN Y/O DE LOS ALUMNOS. ÉSTAS SERÁN PROGRAMADAS DENTRO DE UN PLAN GLOBAL CONCERNIDO CON EL CEPO RESPECTIVO, HACIA EL FORTALECIMIENTO SISTEMÁTICO DE DICHA CULTURA EN TODO EL PROCESO EDUCATIVO.
- B) EXPERIENCIAS EN CONTEXTOS CULTURALES DISTINTOS DE AQUELLOS EN QUE SE DESARROLLÓ EL ALUMNO.
- 6.16. LOS ALUMNOS PROVENIENTES DE UN AMBIENTE CULTURAL Y LINGÜÍSTICO DISTINTO AL DEL CENTRO EN QUE SE FORMAN TENDRÁN EL ACOMPAÑAMIENTO PERIÓDICO DE ASESORES PERTENECIENTES A SU MISMO GRUPO.

### Formadores

- 6.17. TODOS LOS CATEDRÁTICOS DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN, ASÍ COMO EL PERSONAL DE LAS UNIVERSIDADES ASOCIADAS, DEBE TENER UNA ACTITUD SENSIBLE Y ABIERTA A LA PRÁCTICA COTIDIANA DE LA INTERCULTURALIDAD.
- 6.18. LA MAYORÍA DE LOS CATEDRÁTICOS DE LOS INS EIB DEBE TENER UN MANEJO APROPIADO DE LA LENGUA Y CULTURA DEL ÁREA DE INFLUENCIA DEL CENTRO EN QUE ENSEÑA, DE MODO QUE EL CONJUNTO DE ELLOS TENGA LAS CALIFICACIONES NECESARIAS PARA DESARROLLAR

EN LOS ALUMNOS EL PERFIL INTERCULTURAL DELINEADO EN LAS POLÍTICAS 6.1. Y 6.2. SI ES PRECISO, SE LES OFRECERÁN FACILIDADES PARA CALIFICARSE EN ALGUNA DE LAS ÁREAS AHÍ CONTEMPLADAS.

### Participación popular

- 6.19. EL O LOS CEPO CORRESPONDIENTE(S) A LA(S) CULTURA(S) ORIGINAL(S) DE LOS ALUMNOS DE UN DETERMINADO CENTRO PARTICIPARÁN REGULARMENTE EN EL DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN DEL CENTRO Y EN SU ULTERIOR EVALUACIÓN.
- 6.20. LAS ORGANIZACIONES DE BASE DEL DISTRITO Y ÁREA DE INFLUENCIA DE CADA CENTRO PARTICIPARÁN EN ACTIVIDADES CURRICULARES Y EXTRA-CURRICULARES, EN COORDINACIÓN CON SUS ALUMNOS Y DOCENTES.

### Perfil del egresado

- 6.21. TODO EGRESADO DE INS Y CENTROS ASOCIADOS DEBERÁ DEMOSTRAR QUE YA HA ADQUIRIDO LAS CALIFICACIONES DEL PERFIL ESBOZADO EN LAS POLÍTICAS 6.1. Y/O 6.2., DE ACUERDO CON LA MODALIDAD DE CADA CENTRO.
- 6.22. LOS INS EIB ESTABLECERÁN VÍNCULOS REGULARES CON LOS DIRECTORES Y JUNTAS DE LOS DISTRITOS QUE MÁS NECESITEN EL TIPO DE DOCENTES FORMADOS POR ELLOS, PARA FACILITAR SU CONTRATACIÓN Y ULTERIOR SEGUIMIENTO.
- 6.23. SE BUSCARÁ QUE COINCIDA UNA MASA CRÍTICA DE AL MENOS CINCO EGRESADOS/AS, SEGÚN EL NUEVO SISTEMA DE FORMACIÓN EIB, EN UN MISMO DISTRITO Y AL MENOS DOS EN UN MISMO NÚCLEO PARA QUE SE REÚNAN PERIÓDICAMENTE ENTRE SÍ Y, EN LO POSIBLE, CON MIEMBROS DE LAS JUNTAS, EL CEPO Y OCASIONALMENTE CON ALGÚN ANTIGUO FORMADOR

### Comentarios

La *política 6.7.* tiene un carácter general e introductorio. Como vimos, ya está siendo tomada muy en serio por el ministerio de Educación. En lo único que aquí insistimos, aunque resulte reiterativo, es que esta máxima prioridad debe expresarse también en el desarrollo de los dos ejes vertebradores.

La *política 6.8.* aplica lo anterior a la estructura de todo el sistema de formación docente. En el enfoque de la reforma, hay un permanente dilema y tensión entre dos principios que no son fáciles de conciliar: el de la excelencia académica y el de la cercanía a los pueblos originarios, a los que se desea fortalecer. Por

el primer principio se busca que los centros de formación estén en lugares suficientemente céntricos para atraer a mejores catedráticos y brindar un equipamiento mejor, lo cual en la práctica quiere decir ubicarlos en las principales ciudades o en su contorno inmediato; han empezado incluso a proliferar las ofertas de licenciaturas en pedagogía, a las que acuden miles de docentes en ejercicio, en busca de una mayor cualificación profesional que les permita también mejores salarios. Por el segundo principio –cercanía a los pueblos originarios– se ha multiplicado la oferta de Ins con modalidad EIB y ha surgido incluso la nueva modalidad de bachilleratos pedagógicos, a los que nos referiremos en la sección 6.4. Pero sigue habiendo el riesgo de que estos Ins EIB, y mucho más los bachilleratos pedagógicos, sean vistos como una formación de “segunda clase” y que los egresados de los centros de formación más céntricos, crean que consiguen una formación de “primera clase”, con mayor excelencia académica, y ya no quieran “rebajarse” a ir a servir en lugares más marginados. La estructura diglósica de nuestra sociedad colonial multiétnica sigue jugándonos sus malas pasadas.

Este dilema se manifiesta en la distribución geográfica de los Ins, sean o no de la modalidad EIB. En aras del principio de la excelencia académica, se han cerrado varias normales que estaban ubicadas en lugares periféricos; algunas otras que también se pretendía cerrar se han mantenido solo como resultado de movilizaciones y presiones políticas. En cambio, los centros que estaban en las ciudades y cercanías han quedado fortalecidos y algunos de ellos se han transformado incluso en universidades con especialización pedagógica. Ha coadyuvado a ello otro factor, que es la mayor demanda de postulantes en los centros urbanos, debido a la acelerada migración del campo a la ciudad. En aras del principio de la cercanía a los pueblos originarios, se ha estimulado a algunos centros para que se pasen a la modalidad EIB, si quieren ser reconocidos, incluidos tres urbanos: el Ins de la ciudad de Potosí, el Instituto Normal Superior para la Amazonía [INSPA] dentro del Ins de Trinidad y el INSPOC, de nueva creación, en Camiri. Se produce entonces una paradoja. Si el centro de formación es urbano, capta más alumnos, posiblemente mejor preparados, y también mejores catedráticos, pero con el riesgo de que los egresados desarrollen menos su interculturalidad y acaben alienados, sin querer ir ya a las comunidades más alejadas del campo; con mayor razón si –como ocurre en la mayoría de los casos– no se han formado con la modalidad EIB. Si el centro está en el campo, captará menos alumnos, necesitando incluso el apoyo de alumnos trasladados allí desde la ciudad, y sus catedráticos estarán menos calificados y tal vez serán menos estables. Pero el centro tendrá una mejor ambientación para prácticas interculturales y los egresados saldrán con una mayor calificación y disposición para ejercer en el campo. Nada digamos si la única opción de los lugares más alejados es acceder solo al bachillerato pedagógico.

¿Será esto la continuación crónica de una formación de primera para la ciudad y otra de segunda para el campo? ¿Cómo conciliar los dos principios? ¿Qué será

más operativo y efectivo para conseguir el doble objetivo de la reforma? ¿Aumentar la calificación intercultural y bilingüe de los que estudian en la ciudad o aumentar la calidad de la formación docente de los que están en el campo? Nuestra reflexión no es ociosa. Se han adoptado soluciones para ambas tendencias. En la parte quechua de Chuquisaca y del centro y sur de Potosí, han desaparecido dos normales rurales<sup>76</sup> y los potenciales alumnos quechuas de estas regiones o tienen que acudir a los INS urbanos de las ciudades de Sucre (sin modalidad EIB) o Potosí (con EIB) o trasladarse al distante INS EIB rural de Llica, una región potosina aymara muy castellanizada junto a la frontera de Chile. Esta última sede depende teóricamente del INS de la ciudad de Potosí y se ha mantenido como resultado de presiones políticas. Pero no parece que su ubicación sea la más idónea para reforzar el polo originario de la interculturalidad, menos aún para el área quechua. Como contraste, en el Chaco, después de una larga y militante lucha de la APG, se confirmó la apertura del INSPOC EIB en Camiri, con especialidad guaraní más la participación de otros tres grupos originarios de tierras bajas, cerrándose en cambio la antigua normal de Charagua, de orientación y alumnao mayormente *karai* (hispano-criollo de habla castellana). Ahora, si un *karai* de la región quiere prepararse como docente, tendrá que ser aceptado en el INSPOC, demostrando su habilidad lingüística y aceptación social por parte de los guaraní, o tendrá que trasladarse a los distantes INS sin modalidad EIB de Santa Cruz o Portachuelo. El propio INSPOC ha tenido dificultades prácticas para conseguir su propio local. En un intento de mayor acercamiento al campo, se instaló provisionalmente en los terrenos prestados por una comunidad en las afueras de Camiri, pero las condiciones eran tan deficientes que acabó instalándose en la ciudad. Después de tanta movilización guaraní, ¿acabará siendo de nuevo un INS con alta participación *karai* urbana? ¿O se estarán sentando así las bases para una futura universidad guaraní, con la que sueñan también los dirigentes de la APG?

Hemos desarrollado con cierto detalle este tema, por considerarlo muy ilustrativo de lo que implica la dimensión estructural e institucional de la modalidad EIB. Siempre, en la toma final de decisiones, entran otros varios factores coyunturales como la calidad de las instalaciones, la presión política de cada sector, o el apoyo de alguna otra institución. Cada solución práctica dejará descontento a algún sector. Pero es evidente que, en una visión estructural global, habrá que seguir buscando el equilibrio propuesto en esta política.

### Condiciones de ingreso a un INS EIB

Las *políticas* 6.9. y 6.10. señalan algunas condiciones particulares para ingresar en un INS con modalidad EIB. Si tuvieran exactamente los mismos requisitos que otros INS sin esta modalidad, no habría mayor innovación.

---

<sup>76</sup> Caiza en Potosí y Cororo en Chuquisaca, aunque esta última se ha relanzado como una “unidad académica” del INS urbano de Sucre, que no tiene la modalidad EIB.

En la *política* 6.9. se reitera un requisito general para entrar a cualquier INS, a saber, haber concluido el bachillerato (inciso A) pero añade otros dos que hacen una discriminación positiva a favor de los candidatos más calificados en la lengua originaria (inciso B) y que cuenten con un aval de la organización originaria (inciso C). La razón es que, cuando estos postulantes empiecen a ejercer como docentes, deberán partir ante todo de la lengua y cultura originaria de sus alumnos para después seguirlas reforzando a lo largo de toda primaria y más allá, tareas para las que necesitarán estar muy bien calificados en ambas. No cabe esperar que la formación del INS, que tiene otras muchas facetas, pueda darles esta calificación a partir de nada. Por eso se selecciona como alumnos a aquellos que ya llegan con el manejo oral de la lengua (que es lo más difícil de adquirir de adulto) y que cuentan además con el reconocimiento de su organización originaria. Hay muchas presiones para abrir la puerta de estos INS EIB también a monolingües castellanos, que llaman a sus puertas fundamentalmente en busca de una oportunidad laboral y arguyen que aprenderán la lengua originaria en el INS. Pero nos hacemos fuertes en nuestra restricción por las razones ya apuntadas. Salvo si se tratara del aprendizaje del castellano, para el que existe una motivación y presión ambiental abrumadora, no cabe esperar que a través de algunas clases semanales un monolingüe castellano llegue más allá de un manejo elemental de una L2 originaria aún desconocida. Además, si se abriera la puerta a estos monolingües, debería modificarse toda la dinámica cultural de la formación, diluyendo significativamente el enfoque sugerido en las siguientes políticas. En el caso del INSPA, para grupos indígenas de la Amazonía, no se exige la lengua porque muchos de los grupos participantes ya la han perdido casi totalmente. Sin embargo, también allí conviene dar prioridad a los que aún la saben, pues sus propias organizaciones insisten en que, para fortalecer su identidad étnica, quieren recuperar su lengua<sup>77</sup>. Por otra parte, la coexistencia de varias lenguas originarias tanto en el INSPA como en el INSPOC (donde, además de los guaraní hay guarayos, weenhayek y chiquitanos), hace la situación lingüística de estos centros mucho más compleja que la de los INS EIB andinos, exigiendo un uso mucho más habitual de la lengua común castellana.

La *política* 6.10. refleja una conquista lograda por la Gran Asamblea Nacional de los Pueblos Indígenas [GANPI] y la III Marcha Indígena de julio del 2000 (MECYD y CIDOB 2000). En los primeros años de su funcionamiento. La APG se quejaba de que, para ingresar a su INSPOC EIB guaraní, se exigían los requisitos comunes a

---

77 Ellas son las que, tras la Gran Asamblea Nacional de los Pueblos Indígenas [GANPI] y la III Marcha Indígena de julio del 2000, consiguieron del gobierno el DS 25894, del 11-IX-2000, que reconoce como idiomas oficiales a las 35 lenguas indígenas detectadas en el país e impulsa la constitución de la academia de las lenguas orientales, chaqueñas y amazónicas. Este DS contó también con el apoyo del programa amazónico EIB del VEIPS, que ya había encargado al PROEIB Andes un ambicioso diagnóstico sociolingüístico de las tierras bajas, realizado conjuntamente con las organizaciones de base.

cualquier otra normal sin EIB, incluida la prueba administrada por el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación [SIMECAL], que es totalmente en castellano y solo cubre aspectos académicos. El resultado fue que, por culpa de este tipo de prueba, muchos guaraníes quedaron desplazados por otros candidatos *karai* (no guaraní) que, en aquella prueba, se encontraban en clara ventaja. La primera vez que se aplicó solo la pasaron tres postulantes de origen guaraní. En cambio, hasta el 2000, ni siquiera se había exigido el conocimiento previo de la lengua. En la nueva fórmula, se mantiene el requisito habitual, consistente en pasar satisfactoriamente la prueba estándar suministrada por el SIMECAL, pero ahora se complementa con otra prueba, supervisada por el CEPO correspondiente, para certificar las destrezas del candidato en la lengua y cultura local.

La *política* 6.11. añade otras dos formas complementarias de discriminación positiva a favor de los postulantes indígenas, a saber, cursos de preparación y un programa de becas, restringido naturalmente a los que cumplan determinadas condiciones socioculturales, económicas y académicas. Como fruto de la presión y los subsiguientes acuerdos logrados entre el MECYD y la CIDOB (2000), ambas medidas ya han empezado a aplicarse en los dos INS EIB de las tierras bajas, donde la desventaja de estos postulantes es más evidente por su situación demográfica y económica. Como muestran estos varios ejemplos, el avance hacia una mayor equidad intercultural es con frecuencia el resultado de una mayor participación y movilización de los pueblos originarios a través de sus organizaciones de base.

### **Interculturalidad, lenguas y culturas originarias**

*Política* 6.12. Como eje vertebrador de todo el proceso educativo, la interculturalidad debe penetrar las diversas áreas y actividades curriculares. Hay, con todo, el riesgo de que si solo aparece como eje nunca se llegue a reflexionar formalmente sobre sus diversos aspectos y dimensiones. Por eso se incluye también como contenido en el inciso A. Sin embargo, la interculturalidad nace ante todo de una actitud y, por tanto, la formación en este eje tiene que incidir no solo en el conocimiento básico de nuestra realidad intercultural sino también y sobre todo en las conductas de los egresados. Ello solo será posible en la medida que este tipo de conductas se desarrollen en la vida y prácticas de cada INS y demás centros de formación, y que se haga un seguimiento cercano de ellas, incluyendo este aspecto en las evaluaciones del alumno, como se propone en el inciso B. En este aspecto práctico y de actitudes, la interculturalidad muestra muchas semejanzas con el enfoque de género. Por necesaria que sea una reflexión formal sobre el concepto de género, el reto fundamental es desarrollar una serie de relaciones prácticas en que se consolide la complementariedad equitativa entre hombres y mujeres. Lo mismo debe ocurrir en las relaciones entre gente de diversos grupos socioculturales. No desarrollaremos aquí cómo estos principios deben plasmarse en una serie de actividades, competencias y destrezas de los egresados, aspecto que ya está

siendo afrontado por los INS EIB, sobre todo en la región andina<sup>78</sup>. Sin embargo, es oportuno explicitar las siguientes políticas complementarias:

La *política 6.13.* recuerda que la enseñanza y aprendizaje de una lengua originaria es una tarea que corresponde a todos los INS y centros de formación inicial, sea cual fuere su modalidad de lengua. Es la condición para irnos acercando al ideal de un bilingüismo de doble vía, propuesto por la reforma para hacer real la equidad lingüística. La diferencia según la modalidad no está en la oferta o no de tales cursos sino en la intensidad y forma de enseñanza de la lengua originaria. En los centros de modalidad EIB, esta debe permear toda la estructura y actividad del centro y debe ser también objeto de prácticas de docencia. En los de modalidad monolingüe, es solo un objeto más de enseñanza (ver la sección 3.3).

La *política 6.14.* explicita los principales ambientes prácticos en que se tendrá que reforzar el buen manejo y flexibilidad lingüística de quienes estudian en un INS EIB. Llamamos especialmente la atención a las prácticas en escuelas y aulas multigrado o monodocentes, pues esta será probablemente la situación en que se encontrarán después la mayoría de los egresados.

La *política 6.15.* busca fortalecer las otras dimensiones de la interculturalidad, tanto hacia adentro de la propia identidad originaria, (inciso A) como para abrirse a otras culturas (inciso B). En el primer caso, los INS son una instancia privilegiada para ir desarrollando la sistematización y utilización didáctica de los elementos de cada cultura, sugeridos en la sección 4.2. Al hacerlo de manera concertada con los CEPO, los catedráticos y los alumnos, los resultados serán mejores y fortalecerán simultáneamente la interculturalidad, la participación y la competencia de los futuros docentes. Los talleres de elaboración de materiales didácticos en quechua y aymara, con la participación de catedráticos, alumnos de los INS y maestros en ejercicio, y la publicación de lo mejor que allí se ha producido en la serie *Chaski Aru*, del Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe [PINS EIB] (1999 y 2000), muestra que ya se está avanzando en esta línea, al menos en el campo más trillado de la lengua.

La *política 6.16.* sale al paso a un problema experimentado sobre todo en cada uno de los dos INS EIB y tres bachilleratos pedagógicos de las tierras bajas, donde concurren alumnos de muchas lenguas y culturas. Esta convivencia es una excelente práctica de interculturalidad para todos ellos. Pero debe evitarse que solo se practique la cultura del lugar en que está el centro de formación. El asesoramiento a los de otros grupos, con gente del mismo grupo, debe ser periódico y debe implicar la realización de prácticas y tareas específicas. Estos asesores pueden ser otros docentes ya egresados, miembros del CEPO o junta

---

78 Ver una primera propuesta en Albó (1996a, b) y la práctica actual de los INS EIB andinos, en GTZ (2000). El primer currículo de estos últimos ha enfatizado sobre todo la dimensión lingüística, como en el resto de la reforma, pero desde el 2000 ha empezado a desarrollar también otras dimensiones de la interculturalidad, con una participación activa de los CEPO quechua y aymara.

respectiva, etc. y deben tener un nombramiento explícito. Con estas provisiones el problema del plurilingüismo se puede transformar en oportunidad.

### Formadores

*Políticas 6.17. y 6.18.* Es ya conocido el riesgo de improvisar catedráticos promovidos al cargo por simple ascenso dentro del escalafón. Este riesgo existe en otras muchas temáticas y asignaturas, pero tendría consecuencias más graves en el campo que nos ocupa, por ser una línea maestra de toda la reforma, que supone a la vez una significativa innovación con relación al pasado. El haber confiado a diversas universidades del país la administración de muchos centros de formación docente inicial no garantiza automáticamente el desarrollo de este eje temático transversal en la formación de los futuros docentes, pues –con pocas excepciones– tampoco las universidades lo han desarrollado con anterioridad. Habrá que hacer un seguimiento cercano de este aspecto y apoyar la capacitación de los futuros catedráticos. Para superar esta dificultad contamos en nuestro país con una oportunidad excepcional que no debemos despreciar. La única maestría en EIB ofrecida en los países andinos tiene como sede la ciudad de Cochabamba, por convenio entre el programa internacional PROEIB (de la GTZ, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica) y la Universidad Mayor de San Simón [UMSS] en Cochabamba. Por su ubicación en nuestro país, el número de plazas destinadas a alumnos bolivianos es doble al de los demás países cubiertos por el programa<sup>79</sup>.

### Participación popular

Las *políticas 6.19. y 6.20.*, referidas al otro eje vertebrador, se limitan a repetir, desde la perspectiva de los INS, lo que ya se ha explicado en el capítulo anterior sobre participación popular, en especial en su *política 5.6*. Hay que superar la tendencia de algunos INS que “parecen islas cerradas”. Hay que asegurar el permanente contacto con su contorno, “con las organizaciones y sabios locales” (CEPO aymara).

### Perfil del egresado

La *política 6.21.* es el vínculo necesario con el perfil ideal del nuevo docente, desarrollado en la sección 6.1 del presente capítulo.

---

79 La maestría se inició en 1998, también en Cochabamba, y en coordinación con otras instancias locales. El Consorcio de Educación Intercultural para el Desarrollo e Integración Surandina [CEIDIS], asociado al programa de postgrado del Centro de Estudios Superiores Universitarios [CESU], de la Universidad Mayor de San Simón, ofrece un diplomado con más énfasis en los aspectos interculturales. Lo paradójico del caso es que esta universidad, siendo la única que tiene estos dos programas de maestría y de diplomado en EIB, no suscribió ningún convenio de apoyo a algún INS, como tampoco lo suscribió el INS de Vacas, el único que ha quedado en la inmensa área rural quechua, y que está en el mismo departamento de Cochabamba.

Las *políticas* 6.22. y 6.23. forman una unidad para asegurarse de que en el nuevo sistema de formación EIB no se esté trabajando en vano. La primera política sale al paso a un interrogante surgido ya con los primeros 1.500 egresados de los cinco INS EIB andinos que iniciaron el nuevo esquema de formación inicial EIB a fines del año 1997. Debido al actual sistema de libre contratación de los docentes, por parte de cada distrito, no hay evidencia de que estos egresados estén ya cumpliendo su docencia ni de que la estén ejercitando en los ambientes culturales y lingüísticos para los que mejor se prepararon. Urge mantener un registro sistemático y actualizado de la ubicación y experiencias laborales de los egresados de cada centro, para asegurar su seguimiento e ir mejorando la oferta de formación.

En la *política* 6.23. se supone que es indispensable formar una masa crítica de al menos cinco egresados del nuevo sistema de formación, por distrito, y dos por núcleo, para hacer frente a otro problema ya detectado. Los egresados tienen buena demanda, pero si las vacantes son aisladas y ellos llegan en cuantagotas, acaban fácilmente absorbidos por los demás. Cuando un egresado/a llega en forma individual y aislada a un núcleo o distrito, no es raro que tropiece con cierta hostilidad patente o latente por parte de los docentes antiguos que se sienten amenazados en su sistema de enseñanza. El gran riesgo entonces es que acabe acoplándose al estilo tradicional, aunque sea por razones de simple sobrevivencia. Pero si el nuevo/a tiene la oportunidad de reunirse periódicamente con otros egresados, mejor si acompañados todos ellos por algunos miembros de las juntas y CEPO, e incluso por algún antiguo catedrático, es más probable que el nuevo estilo de enseñar se vaya abriendo camino.

#### 6.4. EL BACHILLERATO PEDAGÓGICO

La actual marginación educativa de las áreas originarias más difíciles y abandonadas solo se logrará con la permanencia y buena remuneración del personal más calificado. El ideal sería contar en todas partes, aun en los lugares más alejados, con egresados de los INS, preferentemente con modalidad EIB, bien preparados y comprometidos para ejercer su profesión en esos ambientes más necesitados. A ello apuntaban los estímulos señalados en la *política* 6.5. Sin embargo, en términos operativos, no será fácil conseguir que quienes ya están acostumbrados a vivir con mayores comodidades en lugares más céntricos estén dispuestos a ese mayor sacrificio, a menos que se les dé un buen estímulo adicional<sup>80</sup>.

---

80 Es de notar que en la vecina república Argentina ocurre el fenómeno contrario, gracias a la existencia de un buen estímulo. Los docentes de cualquier nivel que cumplen su servicio en las regiones más difíciles reciben adiciones salariales notables que les permiten incluso do-

Es además probable que, si no han nacido en la misma región, tengan dificultades adicionales de adaptación cultural. Como solución complementaria o alternativa, es igualmente necesario dinamizar o capacitar mejor a los recursos humanos locales surgidos en esas mismas regiones alejadas. Lo más realista para encontrar una solución de fondo a la baja calidad de la educación en las áreas más difíciles, pasa tal vez por proporcionar una formación altamente calificada a los candidatos surgidos del propio medio. Así llegamos a este tema del bachillerato pedagógico, como punto de partida. Aunque técnicamente no se lo considera parte de la “formación docente inicial”, por corresponder todavía al ciclo secundario, en los hechos constituye una manera alternativa de iniciar la formación práctica de futuros docentes. No hay duda de que entre una escuela con interinos locales cuyo bachillerato no haya incluido ninguna formación pedagógica y otra con estos nuevos bachilleres pedagógicos, surgidos también del propio medio, la segunda estará en ventaja. Es mucho más funcional contar con bachilleres específicamente entrenados para enseñar en su propio medio, que seguir dependiendo de interinos improvisados, sin ese entrenamiento. Y nada impide que más adelante estos bachilleres pedagógicos completen su formación y profesionalización docente en un INS o incluso en alguna universidad.

### **De interinos a bachilleres pedagógicos**

Hagamos, de nuevo, un poco de historia. Antes de la reforma educativa las alternativas para enseñar eran o ser maestro normalista, para lo que previamente debía haberse concluido el bachillerato, o entrar como maestro interino, para lo que se solía exigir también el bachillerato (aunque no siempre) pero no se requería ninguna preparación pedagógica previa. La reforma ha introducido una vía intermedia llamada en breve bachillerato pedagógico. Es decir, un “bachillerato humanístico con mención en pedagogía”, concluido el cual el nuevo bachiller ya está calificado para enseñar en el aula. Inicialmente se consideró esa posibilidad solo como un mecanismo transitorio de emergencia para los territorios indígenas más alejados en el trópico, hasta que se contara con suficientes egresados de

---

blar sus ingresos. Como consecuencia, no es raro encontrar en esos lugares a docentes muy mayores, que han solicitado tardíamente ser trasladados a esos lugares precisamente para que las cantidades percibidas en su próxima jubilación sean más jugosas.

los INS. Pero poco a poco la propuesta está tomando cuerpo, como una vía alternativa, y se está ampliando también a otros distritos rurales andinos con altos porcentajes de maestros interinos. Los primeros bachilleratos pedagógicos se pusieron en marcha entre 1997 y 1999 tanto en tierras bajas como en la región andina, con una serie de tropiezos logísticos y operativos, pero los primeros egresados ya están ejerciendo, gracias a una resolución ministerial que les avala como “maestros titulados por antigüedad”. Evaluadas estas primeras experiencias y hechos los ajustes del caso, en el año académico 2001 se lanzaron los cinco primeros centros definitivos, en dos distritos orientales y otros tres andinos, seleccionados de una lista de más de cincuenta. Su formación ya les permitirá ejercer el magisterio con una categoría salarial intermedia entre la del simple interino y la de un egresado del INS y les abrirá también la puerta tanto a su plena profesionalización en un INS, después de tres años de docencia, como a alguna carrera universitaria preferentemente en el área de humanidades.

El nuevo plan considera dos años de bachillerato común, un período de homologación para los que quieran especializarse en esta nueva rama y los dos años finales más centrados en lo pedagógico. Poco a poco, y haciendo los ajustes que la práctica aconseje, se espera ir aumentando el número de colegios con esta mención pedagógica en otros distritos rurales con un alto porcentaje de profesores interinos, un índice bajo de desarrollo humano y condiciones prácticas de viabilidad. Tal vez no todos necesitarán la especialidad EIB, al menos en su dimensión lingüística, pues el problema del interinato existe también en otras áreas rurales aisladas de habla castellana. De momento lo que se ha desarrollado es una propuesta general EIB que debe estar presente en todos los programas pedagógicos, pues todos deben incorporar el eje intercultural y –de acuerdo al reglamento sobre organización curricular (DS 23950, art. 40-6 y 7)– sentirse estimulados a aprender una lengua nacional originaria como L2 y un idioma extranjero.

### **Propuesta de políticas**

En nuestra opinión, con la institucionalización del bachillerato pedagógico se están dando buenos pasos en la dirección adecuada para solucionar las carencias existentes en muchas regiones rurales del país. Siguiendo esta misma línea, proponemos la siguiente secuencia de

políticas, limitadas al caso del bachillerato pedagógico, para áreas con alumnado con lengua materna originaria:

- 6.24. EN LAS ÁREAS RURALES DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN LAS QUE HAYA UN DÉFICIT CRÓNICO DE MAESTROS NORMALISTAS TITULADOS, TANTO EN EL ORIENTE COMO EN EL OCCIDENTE DEL PAÍS, DEBE PROVEERSE REGULARMENTE UN BACHILLERATO PEDAGÓGICO CON MENCIÓN ESPECIAL EN EIB, PARA CANDIDATOS Y CANDIDATAS SURGIDOS DE LAS PROPIAS COMUNIDADES. AL CONCLUIR ESTE BACHILLERATO ESPECIALIZADO, YA ESTARÁN HABILITADOS PARA ENSEÑAR EN EL CICLO DE PRIMARIA EN SU PROPIA REGIÓN.
- 6.25. EN ÁREAS SIN BUENAS OPORTUNIDADES PARA COMPLETAR LA PRIMARIA O LOS PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA, SE BRINDARÁN CURSOS PREVIOS DE NIVELACIÓN A LOS CANDIDATOS/AS QUE NO PUEDAN CUMPLIR CON ESTE REQUISITO.
- 6.26. CUANDO SEA PRECISO, SE OTORGARÁ APOYO FINANCIERO A LOS QUE DEBAN TRASLADARSE A LUGARES DISTANTES PARA SEGUIR EL BACHILLERATO.
- 6.27. EN LA MEDIDA DE LO POSIBLE, SE PROCURARÁ QUE LOS ALUMNOS DE CADA COLEGIO CON OFERTA DE BACHILLERATO PEDAGÓGICO TENGAN CIERTA HOMOGENEIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL. SI NO ES POSIBLE, POR LAS CONDICIONES PLURIÉTNICAS DE LA ZONA, LOS ALUMNOS PROVENIENTES DE UN AMBIENTE CULTURAL Y LINGÜÍSTICO DISTINTO AL DEL CENTRO EN QUE SE FORMAN, TENDRÁN EL ACOMPAÑAMIENTO PERIÓDICO DE ASESORES PERTENECIENTES A SU MISMO GRUPO.
- 6.28. EN LO POSIBLE SE BUSCARÁ QUE COINCIDA UNA MASA CRÍTICA DE VARIOS EGRESADOS/AS DEL BACHILLERATO PEDAGÓGICO EN UN MISMO NÚCLEO PARA QUE SE APOYEN MUTUAMENTE Y PUEDAN RECIBIR UN MEJOR SEGUIMIENTO.
- 6.29. SE DARÁN FACILIDADES ESPECIALES A ESTOS BACHILLERES PEDAGÓGICOS PARA QUE MÁS ADELANTE VAYAN ADQUIRIENDO SU PLENA PROFESIONALIZACIÓN EN ALGÚN INS CON ESPECIALIDAD EIB, BAJO UN RÉGIMEN ESPECIAL QUE COMBINE ACTIVIDADES PRESENCIALES Y NO PRESENCIALES CON EJERCICIO DE LA DOCENCIA. UNA VEZ PROFESIONALIZADOS, PODRÁN CALIFICAR PARA OTROS PUESTOS DE TRABAJO EN LAS MISMAS CONDICIONES QUE LOS DEMÁS DOCENTES, PREFERENTEMENTE EN SU PROPIA REGIÓN.
- 6.30. EN LA SELECCIÓN DE CANDIDATOS PARA ESTE BACHILLERATO PEDAGÓGICO Y EN SUS ULTERIORES ASIGNACIONES LABORALES, SE BUSCARÁ UN CRECIENTE EQUILIBRIO DE GÉNERO.

## Comentarios

*Política 6.24.* Con muy buen criterio, el MECYD ya no ve esta política solo como una medida transitoria de emergencia sino como un procedimiento sistemático y estructural porque, en estas áreas, es previsible que seguirá habiendo déficit de maestros, pese a los estímulos dados a los egresados de un Ins. Con el bachillerato pedagógico se asegura que, pese a tener niveles de escolarización semejantes a los de los antiguos interinos, la preparación de estos jóvenes docentes estará mucho más vinculada a su tarea pedagógica. Dentro del programa que ya está en marcha, la diferenciación entre un primer ciclo común de dos años y otro más especializado corresponde a los lineamientos generales señalados por la reforma<sup>81</sup>, al igual que la opción de un “Bachillerato Humanístico con mención en Pedagogía que habilite a los educandos para ejercer la docencia en el nivel primario”, explicitada en los artículos 46 y 47 del reglamento sobre organización curricular (DS 23950). Dadas las deficiencias de muchos bachilleratos ofrecidos en el área rural, es también muy oportuna la oferta de un período adicional de homologación después de los dos años comunes. Conviene además que estos dos primeros años se cursen ya en el mismo colegio con especialidad pedagógica –presumiblemente con profesores mejor seleccionados que en la mayoría– para que en ellos se empiece a reforzar todo aquello que más necesitará el futuro docente. El título recibido, además de mencionar la rama “humanística con mención en pedagogía” –que ya incluye un acercamiento genérico a la EIB–, en el caso que nos ocupa, debería explicitar “con modalidad EIB”, para que el egresado pueda más fácilmente acceder a los lugares que la exigen, en su propio medio cultural, y con ello también a los incentivos de permanencia rural y modalidad bilingüe que se tienen previstos. Esta sugerencia implica un mayor desarrollo de esta especialidad en el programa de formación y en sus docentes.

Las cuatro siguientes políticas son adaptaciones, al bachillerato pedagógico, de otras políticas mencionadas ya para los Ins EIB. Así, las *políticas 6.25.* y *6.26.* retoman la *política 6.11.*, haciendo una discriminación positiva en beneficio de los postulantes originarios con menos posibilidades incluso para acceder al bachillerato pedagógico, porque es de suponer que provienen también de las regiones más aisladas y peor atendidas. Existe ya una experiencia muy interesante y relativamente exitosa en el bachillerato pedagógico para cholitas de las comunidades quechuas, que funciona en el Centro Integrado de Capacitación de la Mujer Campesina, con el apoyo del municipio de Mizque (Cochabamba), el Centro de Desarrollo Agropecuario [CEDEAGRO] y una congregación religiosa. Son chicas de la Cochabamba andina, del Chapare tropical y hasta algunas del norte de Potosí, Oruro y La Paz. Por lo general, solo han podido concluir 4° o 5° de primaria; sin embargo después, han tenido un acompañamiento cercano y un buen equipo

---

81 Art. 12 de la ley de reforma educativa, concretado en los art. 42 a 48 del reglamento sobre organización curricular (DS 23950).

docente, de modo que las egresadas tienen ya gran aceptación de los padres de familia, a pesar de lo inaudito que es que una chica de pollera actúe como maestra (Valdiviezo 2000, Biermayr-Jenzano 2000, 2001). Esta experiencia muestra de paso el gran potencial inutilizado que sigue existiendo en las mismas comunidades y que podría aprovecharse mejor con medidas como las aquí sugeridas, siempre que haya un cuerpo docente bien calificado y motivado.

La *política 6.27*. es a su vez una adaptación de la *política 6.16*. Pero hay aquí una diferencia significativa. La tendencia en el caso del bachillerato pedagógico debe ser hacia la homogeneidad lingüística y cultural del alumnado, por dos motivos: la menor edad y capacitación previa del alumnado y la mayor cantidad prevista de colegios con bachillerato pedagógico en el futuro cercano. Por lo mismo, debe frenarse también la admisión de monolingües castellanos en medio de alumnos que hablan ya una determinada lengua originaria. Su presencia perturbaría todo el ritmo de aprendizaje. Ya tendrán pronto la oportunidad de formarse en otro bachillerato pedagógico. El problema del plurilingüismo y del monolingüismo castellano es más probable que ocurra en las tierras bajas. Es posible que allí la heterogeneidad pluriétnica de algunas regiones, con una oferta y demanda limitada para tener docentes en cada una de las lenguas, no siempre justifique la creación de un bachillerato pedagógico específico para cada grupo étnico<sup>82</sup>. Entonces se debe aplicar la segunda provisión de esta política.

Asimismo, la *política 6.28* aplica la *política 2.23*. El eventual rechazo y aislamiento de los/las bachilleres pedagógicos, por parte de anteriores profesores es aún mayor que el de los egresados de los nuevos INS EIB. En efecto, cuando llega un egresado del bachillerato pedagógico, los antiguos se sienten todavía más amenazados al ser por lo común interinos y tener un peor salario, a pesar de su mayor tiempo de servicio; y por otra parte, los nuevos son más jóvenes y menos formados. Peor aún si además son mujeres ¡y de pollera! (Biermayr-Jenzano 2000: 61-64). Es indispensable que, además de poderse apoyar mutuamente, tengan asegurado un seguimiento regular, como el que ya ha dado el equipo técnico del Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe [PAEIB] a muchos de ellos sobre todo en Moxos.

La *política 6.29*. es fundamental para toda nuestra argumentación. Para que el bachillerato pedagógico no se transforme, como algunos temen, en una educación de segunda para los lugares rurales más aislados, es necesario que estos maestros, nacidos en de las comunidades a las que están sirviendo, tengan una buena

---

82 Con todo, habrá que estudiar cada caso con cuidado, de acuerdo a la población y dispersión de cada grupo étnico. Por ejemplo, sigue siendo innecesario y antipedagógico que los posibles candidatos de lengua bésiro, en Chiquitos, por el momento deban acudir al bachillerato ofrecido en Guarayos, o viceversa. Mejor sería que hubiera una oferta de bachillerato en cada lugar. En cambio, es inevitable que se junten los mojeños trinitarios e ignacianos, que tienen además dos variantes lingüísticamente muy cercanas. Pero ¿tendrá suficiente demanda un bachillerato para solo tsimanos y quizás sus parientes mosetenes? ¿o tendrán que juntarse inevitablemente con otros?...

oportunidad para ir avanzando en su formación docente, sin perder por ello los vínculos con sus lugares de origen. Su punto de partida, con un bachillerato especializado, es un buen principio. Otra notable ventaja de partida es el hecho de que hayan surgido de las comunidades y región en que después deberán ejercer: ya conocen bien la lengua y cultura local y mantienen buenas relaciones con sus comunidades. Por lo mismo, es también mayor el control comunal sobre ellos y es menos probable que caigan después en el típico abandono y largos ausentismos de los docentes forasteros. Estos bachilleres tienen allí sus familias y sus chacras. Contra esta posición, algunos argumentan que los docentes ajenos a la comunidad tienen mayor libertad para cumplir su tarea sin quedar influenciados por los intereses de parientes, compadres o por la necesidad de atender su propia chacra. Hay que tener en cuenta estas presiones. Pero, en nuestra opinión –y en la de muchos comunarios y dirigentes campesinos e indígenas consultados– las ventajas pesan mucho más. Con demasiada frecuencia los forasteros utilizan su mayor libertad no para cumplir mejor sus obligaciones docentes sino para zafarse de ellas.

El siguiente paso es cómo lograr después que estos maestros, surgidos del propio medio, sigan avanzando en su formación hasta su plena profesionalización sin perder los vínculos ya desarrollados con su gente. Su título de bachilleres “humanísticos con mención en pedagogía” les habilita para continuar su formación en un INS, después de tres años de docencia, o incluso entrar en la carrera de pedagogía u otras afines, dentro de humanidades<sup>83</sup>. Nuestra política propone, de nuevo, una discriminación positiva a favor de esos bachilleres pedagógicos otorgándoles facilidades especiales para su ulterior profesionalización a niveles superiores. En ella, habrá que elaborar sobre todo un mecanismo especial en coordinación con el INS de su región, con la junta distrital y el CEPO. No tiene sentido que simplemente se incorporen en los cursos de formación inicial que tienen los alumnos normalistas regulares, porque estos maestros bachilleres tienen ya una experiencia y práctica de aula de la que los otros carecen. Mediante un programa especial de profesionalización y homologación, que no exija necesariamente cortar del todo el ejercicio de la docencia, debe buscarse la progresiva convergencia entre los maestros en ejercicio, sean normalistas o bachilleres pedagógicos. A medida que lo consigan, calificarán también para una mayor remuneración, además de los bonos adicionales que pueda implicar el hecho de enseñar con la modalidad Eib en los lugares rurales más alejados.

---

83 Los egresados de los primeros bachilleratos pedagógicos experimentales no llegaron a tener el título de bachiller porque su currículo no estaba todavía reconocido oficialmente. Este hecho les creó cierta angustia, a pesar de que la resolución ministerial 436/99, del 26-IX-99 les habilitaba ya para enseñar, con un “título por antigüedad”. Pero algunos maestros antiguos y hasta algunos directores han aprovechado esta situación para minimizar su calificación: “Su título no vale... ni siquiera han estudiado física y química para ser bachilleres”. Conviene apoyarles para que consigan su homologación como bachilleres, por ejemplo a través de un Centro de Educación Media Acelerada [CEMA], y de ahí puedan avanzar hasta su plena profesionalización.

Finalmente, la *política* 6.30., sobre una mayor equidad de género en los planteles educativos de esas áreas rurales, es una respuesta a la constatación estadística de que es precisamente en las escuelas de algunos pueblos originarios donde más abundan los docentes varones (Albó 1995a: II 155-157). Hay que considerar además que las mujeres, cuando han sido debidamente preparadas, suelen tener una sensibilidad particular en todo el campo educativo y pueden jugar un rol único en el fortalecimiento de la propia cultura originaria. El déficit de maestras mujeres en muchas áreas rurales alejadas puede deberse a la mayor dificultad de trasladar hasta allí a maestras de otra parte, con sus obligaciones familiares, pero hay también restricciones culturales por las expectativas de género en algunos grupos étnicos (Luykx 1999b). Si estas maestras provienen de la propia región o comunidad, ya no existirá tanto el primer problema, pero en ciertas regiones deberá superarse además la tendencia local de considerar que solo los varones deben acceder a una profesión como el magisterio. Incluso en el campo de Cochabamba, donde hay muchas mujeres maestras, resulta inicialmente difícil a muchos comunarios concebir que este cargo lo puedan tener sus propias hijas:

“Una maestra de pollera se ve como una quimera, es decir algo híbrido [...] alguien que cumple un rol equivocado [...] Una mujer de pollera ante un gran sector de las comunidades puede emplearse, realizar labores físicas y rurales o de comercio, pero no puede o no está suficientemente preparada para cumplir un rol intelectual. Concretamente les está vedado su rol en el área educativa.”

Además, de cara al futuro, se les presenta un asunto adicional:

“Con respecto a su relación con los hombres a futuro allí existe un problema y es porque ellas van a buscar a un hombre con mayor nivel de educación y les va a ser difícil encontrarlo y que además las acepte como maestras. Eso es por el machismo del campesino.” (Biermayr-Jenzano 2000: 62, 45).

Si se desea dar mayores oportunidades a candidatas mujeres, adquiere mayor relevancia la previsión de cursos previos de nivelación, incluida en la *política* 6.25., dado el mayor éxodo escolar de mujeres desde los últimos años de primaria. Pero si además se busca que se desempeñen como maestras en su propio medio, habrá que realizar también un trabajo complementario en las propias comunidades. La experiencia del bachillerato pedagógico de Mizque para chicas de pollera, de la que se han extractado las citas precedentes, muestra también que con suficiente voluntad y explicaciones se puede revertir una situación anterior.

# SIETE

## SITUACIONES DISTINTAS, ENFOQUES DIFERENCIADOS

En este capítulo daremos lineamientos básicos para implementar una política que hemos venido señalando reiteradamente: Es necesario tener enfoques parcialmente diferentes, de acuerdo con las características de cada situación sociolingüística. En cada una de las situaciones daremos los criterios básicos que deben aplicarse, tanto en el aspecto lingüístico como en el cultural, que suelen ir muy de la mano. Trataremos por separado algunas de las situaciones más características señaladas en IaD y descritas en mayor detalle en Albó (1995b)<sup>84</sup>. Para facilitar las referencias cruzadas, en el cuadro 7.1 de la página siguiente reproducimos las situaciones más típicas y, a lo largo de todo este capítulo, haremos referencias a las letras que en dicho cuadro caracterizan cada situación.

### **7.1. EN ÁREAS RURALES TRADICIONALES** (situación a, alguna g)

Son las situaciones en las que se ha desarrollado más el componente E1B en los años recientes y en las que más validez tiene su forma clásica, que se expresa en las siguientes políticas lingüísticas:

---

<sup>84</sup> Aunque aquí se precisan bastante las políticas educativas lingüísticas y culturales propias de cada situación, podrá resultar muy oportuno a los planificadores educativos analizar en mayor detalle lo que se menciona en Albó (1995b).

**CUADRO 7.1. PRINCIPALES SITUACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS**

Situaciones típicas	involucra a		lenguas (+ cast.)
	miles*	n municipios	
<b>(1) Área de pueblos originarios andinos</b>			
a. Rural andino tradicional	1.540	73	Q
		74	A
b. Frontera bilingüe Q/A	150	30	Q-A
c. Rural andino bilingüe en castellano	300	38	Q
		6	A
d. Rural andino no tradicional	490	17	Q, (A, otras)
e. Poblaciones intermedias andinas	(incluidas en las cuatro situaciones precedentes)		A
			Q
			Q-A
f. Ciudades andinas plurilingües	1.860	4	A, (Q)
		7	Q, (A)
		3	Q-A
<b>(2) Área de los pueblos no andinos</b>			
g. Grupos étnicos minoritarios	150	39	Otras 30
h. Rural castellano monolingüe	550	71	(Otras)
i. Poblaciones intermedias no andinas		(incluidas en las dos situaciones precedentes)	(Otras)
j. Ciudades no andinas	950	8	Q, (A, otras)
<b>(3) Presencia extranjera</b>			
k. Norte de Pando	10	7	portugués
l. Colonizaciones extranjeras	22		japonés, alemán
* Estimaciones aproximadas, a partir del Censo de 1992			

**7.1. EN LAS ÁREAS RURALES TRADICIONALES CON UNA MAYORÍA DE NUEVOS ALUMNOS MONOLINGÜES EN SU LENGUA MATERNA ORIGINARIA, ESTA DEBE SER LA LENGUA UTILIZADA INICIALMENTE COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN Y PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR.**

**7.2. EL CASTELLANO COMO L2 SE ENSEÑARÁ INICIALMENTE DE FORMA ORAL, PASÁNDOSE AL CASTELLANO ESCRITO A MEDIDA QUE LOS**

ALUMNOS YA MANEJEN SUFICIENTEMENTE LA LÓGICA DE LA LECTO-ESCRITURA EN SU PROPIA LENGUA. EN AMBOS CASOS SE PRIORIZARÁ EL APRENDIZAJE EN AQUELLOS TEMAS Y CONTEXTOS SOCIALES EN QUE ES MÁS PROBABLE QUE LOS ALUMNOS DEBAN UTILIZAR ESA LENGUA.

- 7.3. DEBE HACERSE ALLÍ UN ESFUERZO ESPECIAL PARA CAPACITAR A LOS PROFESORES EN LA METODOLOGÍA Y LAS DIVERSAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA COMO L2, A LA LUZ DE LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE UNA COMUNICACIÓN GLOBAL COMPRENSIVA Y CON MOMENTOS DE ANÁLISIS CONTRASTIVO SOBRE TODO EN EL ÁMBITO FONOLÓGICO.
- 7.4. LOS DOCENTES PONDRÁN UN EMPENO ESPECIAL EN INCENTIVAR LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS MEDIANTE:
- A) LA VALORACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA DE SU CULTURA ORIGINARIA, DENTRO Y FUERA DEL AULA.
  - B) LA UTILIZACIÓN DE ELEMENTOS Y PRÁCTICAS PROPIAS DE LA CULTURA LOCAL PARA INICIAR Y REFORZAR EL APRENDIZAJE EN LAS DIVERSAS RAMAS.

## Comentarios

*Política 7.1.* Subrayamos aquí los aspectos más pertinentes mencionados ya en el capítulo 3 con relación a los alumnos que parten de una lengua originaria distinta del castellano. Estas tres primeras políticas se centran en el aspecto lingüístico, que es hasta ahora el más atendido.

En la *política 7.2.* se mantiene el principio de priorizar, en esta situación, la enseñanza oral del castellano pero dejando flexibilidad sobre el momento de completarla con la enseñanza escrita, de acuerdo a lo que ya se explicó en la *política 3.13.* No se trata de postergar el acceso al castellano escrito hasta que el alumno ya maneje perfectamente la lectoescritura en su lengua materna, sino de asegurar que ya ha interiorizado la lógica de la lectoescritura en la lengua conocida, antes de ampliar el uso de este instrumento en una lengua todavía poco conocida.

La *política 7.3.* responde a las dificultades con que han tropezado muchos maestros para aplicar adecuadamente la enseñanza del castellano. Sobre los alcances y limitaciones del análisis contrastivo, remitimos a los comentarios a la *política 3.7.* Por útil e innovador que sea un enfoque global e intuitivo en que el alumno se interese por sí mismo en comprender la lengua castellana y por alta que sea la motivación suya y de sus padres para hacerlo, es precisamente en esta situación rural donde menos estímulos contextuales tiene para poner en práctica este interés. Fuera del ambiente relativamente artificial de la escuela –que ahora tiene afortunadamente mucho más en cuenta la lengua y cultura originaria– y del sugerido rincón lingüístico-cultural castellano dentro de ella, son pocas las ocasiones en

que los alumnos entran realmente en contacto con la lengua y cultura castellana. Por ejemplo, en contraste con la cantidad de letreros, reclamos y mensajes orales en castellano que constantemente bombardean al niño en la ciudad, en las comunidades del campo tradicional apenas existe nada de ello, salvo cuando llegan visitas, más dedicadas a los adultos. Además, es muy frecuente que en algunas pequeñas escuelas rurales exista un solo docente para todos los cursos y materias. Por todo eso, es fundamental que este haya desarrollado destrezas especiales para manejar esta compleja tarea de fortalecer a la vez la lengua y cultura originaria de sus alumnos e introducirlos eficientemente en la castellana.

La *política* 7.4. entra en el campo de la interculturalidad, donde la primera dimensión que en esta situación sociolingüística debe desarrollarse es “hacia adentro” (IaD s3.4), aspecto que poco a poco se está incorporando en el currículo actual, pero que necesita un permanente refuerzo. La progresiva comprensión de nuevos elementos de la cultura común, con frecuencia canalizados a través de la cultura hispano-criolla, es menos problemática dado el contexto global de todo el ambiente escolar y la alta motivación que ya existe ahí para implementar la dimensión intercultural “hacia arriba”.

## **7.2. EN ÁREAS RURALES ANDINAS MULTILINGÜES** (situación b)

Para aquellas regiones, ordinariamente muy periféricas, ubicadas en la frontera lingüística quechua-aymara, valen los mismos criterios señalados en la situación precedente. Sin embargo, debemos abordar el problema complementario de decidir cuál de las dos lenguas originarias locales debe utilizarse inicialmente en la escuela –o tal vez ambas–, de acuerdo con la mayor o menor motivación que exista para una u otra en cada situación. Distinguimos dos situaciones distintas: la de la propia frontera lingüística quechua/aymara y la de la minoría uru.

### **La frontera quechua-aymara**

El asunto es exclusivamente lingüístico, pues en lo demás la cultura es allí básicamente una sola, andina tradicional, independientemente de la lengua escogida:

- 7.5. EN ÁREAS CON ALTO BILINGÜISMO QUECHUA-AYMARA, LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS Y LOS DOCENTES DEBERÁN ANALIZAR CON CUIDADO, JUNTO CON LAS JUNTAS EDUCATIVAS Y LOS PADRES DE FAMILIA DE LAS COMUNIDADES INVOLUCRADAS, CUÁL ES REALMENTE LA PRIMERA

LENGUA DE LOS NIÑOS PARA EMPEZAR CON ELLA —O TAL VEZ CON AMBAS— LA ENSEÑANZA ESCOLAR.

- 7.6. LA OTRA LENGUA ORIGINARIA COMÚN EN LA ZONA, PERO EN DECADENCIA, SE INCORPORARÁ SOLO MÁS ADELANTE, COMO SEGUNDA O TERCERA LENGUA (ADEMÁS DEL CASTELLANO), EN LA MEDIDA QUE LA POBLACIÓN LOCAL LO CONSIDERE OPORTUNO. ENTONCES SE CREARÁN AMBIENTES O RINCONES LINGÜÍSTICOS Y MOMENTOS DIFERENCIADOS PARA CADA LENGUA. SIEMPRE SERÁ ÚTIL EXPLICAR ESTA IDENTIDAD HISTÓRICA E ILUSTRARLA POR MEDIO DE LOS NUMEROSOS VESTIGIOS PRESENTES EN EL VOCABULARIO Y EN LAS TOPONIMIAS.

## Comentarios

*Política 7.5.* La lengua finalmente seleccionada como L1 coincidirá sin duda con la que los padres de familia consideran preferente, aunque posiblemente ya no sea la suya materna. No es raro que en esas comunidades los abuelos hablen habitualmente la lengua más ancestral (por ejemplo, aymara), los padres sean bilingües (por ejemplo, en aymara y quechua) y los hijos ya solo usen la lengua preferida por estos (por ejemplo, quechua) aunque mantengan cierto conocimiento pasivo de la lengua de sus abuelos. Pero no descartamos tampoco la posibilidad de que ambas lenguas originarias estén muy activas desde la infancia y, en este caso, pueden utilizarse ambas desde un principio, tanto como medio de instrucción como para iniciar en la lectoescritura.

*Política 7.6.* La decisión de introducir la “otra” lengua, cuándo hacerlo y con qué intensidad, deberá ser analizada en cada caso concreto. En algunos lugares existe ya un claro proceso de cambio de lengua de una a otra generación (por ejemplo, del aymara al quechua en muchas partes del norte de Potosí) y es posible que la nueva generación solo se interese tardíamente, cuando ya sean jóvenes o adultos, en la otra lengua ancestral (aymara, en este caso) por motivos prácticos de comunicación o para reforzar su identidad. Pero en otros lugares la destreza temprana en ambas lenguas es mucho más sentida, por las ventajas prácticas que ello reporta de cara a los intercambios y negocios. Por ejemplo, en la frontera al norte de La Paz. Entonces es más pensable que se desee introducir la enseñanza de la segunda lengua originaria desde antes. Por suerte, la fonología y la escritura del quechua y del aymara son muy semejantes<sup>85</sup>. Por tanto, si la comunidad está de acuerdo y los alumnos ya tienen un conocimiento adecuado de ambas

85 Las principales diferencias son la existencia de la fricativa velar *-xa*, propia del aymara, y en quechua los alófonos [j, -x] de *k, q*, cuando estas consonantes ocurren después de vocal, al final de sílaba, por ejemplo en la palabra *tupaq*, de origen quechua (ver Albó 1987). Pero no es raro que ambos fenómenos ocurran también en la otra lengua, en estas situaciones fronterizas de contacto.

lenguas, no habría mayor problema en realizar la alfabetización simultáneamente en ambas. La decisión mencionada deberá tomarse probablemente al nivel de núcleo escolar. Solo se hará al de distrito (municipio), si existe una situación homogénea dentro de él. Por lo general no parece necesario bajar al nivel de escuela, pues la inmensa mayoría de núcleos rurales tienen ya una homogeneidad lingüística básica incluso en términos del nivel de acceso al castellano como L2. En los pocos casos que ello no ocurre, podría ser razonable buscar más bien una reestructuración del núcleo, sobre la base de la lengua.

### La minoría uru

Hasta aquí solo nos hemos fijado en el caso más común, que afecta a unos 150.000 hablantes. Pero estos mismos criterios pueden ser válidos en otras situaciones menores, como la de los urus, rodeados de aymaras. En Chipaya y Ayparawí (Oruro) no hay duda de que la lengua materna es el uru<sup>86</sup> y que el aymara será aprendido pronto como segunda lengua, por ser el otro vehículo necesario de comunicación con el contorno. Allí subsiste incluso una cultura claramente diferenciada, pese a las múltiples influencias de ese contorno aymara. La diferencia se mantiene quizás por la persistencia de cierto conflicto interétnico, magnificado por crónicos litigios por el acceso a territorio u otros recursos. Estas mismas tensiones han llevado a que estas comunidades, que carecen de módulos en su propia lengua materna, prefieran, como mal menor, los materiales en castellano más que en aymara. Sin embargo, un segundo grupo, conformado por los uru-muratos del contorno del lago Poopó (Oruro)<sup>87</sup> ha perdido ya totalmente su lengua uru salvo para algunos vocablos sueltos relacionados con su condición de pescadores. Pero culturalmente se mantienen diferenciados y tienen también conflictos interétnicos semejantes a los de Chipaya por el acceso al lago (apenas tienen territorio propio). Hay un tercer grupo en Iruwit'u (La Paz), con otra situación: allí son pocas las diferencias culturales con el contorno aymara, cuya lengua y organización comparten sin mayores conflictos. Sin embargo, mantienen su identidad con orgullo, expresada sobre todo en su actividad pesquera y su traje ceremonial. Aunque son ya pocos los que saben algo de su antigua lengua

---

86 Localmente llamada también pukina, pese a ser distinta de la lengua de ese mismo nombre, que dejó de hablarse en época colonial.

87 Ver sus principales asentamientos en el mapa 7.4 de Albó (1995b: II 66).

uru –que ahí se llama uchumataqo– y pese a que prácticamente nadie la usa habitualmente como L1 en vez del aymara, en la escuela del lugar han reincorporado algo de esa lengua, como símbolo muy apreciado de esa identidad uru. Para estos casos, además de lo ya sugerido, vale la siguiente política adicional para reforzar la interculturalidad “hacia el centro” (IaD 99), de una manera semejante a lo que más abajo proponemos para algunos grupos étnicos de las tierras bajas (ver 7.4. y 7.5.):

- 7.7. EN AQUELLOS LUGARES EN QUE EXISTAN CONTACTOS HABITUALES ENTRE URUS Y AYMARAS, SE ASEGURARÁ LA CREACIÓN DE UN RINCÓN DIDÁCTICO SOBRE CADA UNO DE ELLOS Y LA EXISTENCIA DE MOMENTOS EN QUE LOS ALUMNOS DE UN GRUPO PUEDAN ESTABLECER CONTACTOS DIRECTOS CON LOS QUE SON DE LA OTRA LENGUA O CULTURA, EN AMBAS DIRECCIONES. DONDE PERSISTA LA DIFERENCIA DE LENGUA, SE INCLUIRÁ VOCABULARIO Y FRASES ELEMENTALES QUE FACILITEN UNA MEJOR SINTONÍA ENTRE AMBOS GRUPOS.

### Comentarios

En el caso de Chipaya es probable que la comunidad vea útil incluir la enseñanza mucho más eficaz del aymara, pero solo como L2 o L3, después de haber reforzado, como L1, el idioma materno uru-chipaya, así como la cultura de que forma parte. En las comunidades aymaras circundantes la meta mínima es la de generar aprecio por la lengua y cultura de la minoría uru. La última parte de la política se aplica a los grupos uru-murato, junto al lago Poopó e Iruwit'u (La Paz), donde ya se ha perdido el uso habitual de la lengua, salvo para determinados términos y unas pocas expresiones.

### 7.3. EN ÁREAS RURALES BILINGÜES (situaciones c, d, e; partes de g)

No es raro que en esas áreas el castellano ya esté, junto con la lengua originaria, en el ambiente global de la comunidad e incluso de la familia. La escuela ya no es el único nicho en que se utiliza y muchos niños pueden aprender esa lengua, siquiera parcialmente, fuera del aula incluso desde antes de pisar la escuela. Como consecuencia de ello, en algunos casos puede ser que la lengua primera de algunos niños ya no sea la originaria, incluso materna –en el sentido literal (ver *política* 3.11.)– sino el castellano. Pero no es este un proceso inevitable. Existen también áreas bilingües con un nivel de lealtad lingüística y cultural razonablemente alta. En general,

la lealtad es más alta en las áreas rurales tradicionales que ya han logrado mucho conocimiento del castellano; por ejemplo, en el altiplano cercano a La Paz o en el Valle Alto de Cochabamba. En cambio, disminuye en las áreas de nuevos asentamientos, sobre todo si implican introducirse en un territorio con mucho castellano (como el norte de Santa Cruz) y en situaciones fronterizas con alta influencia del país vecino. Por ejemplo, en las inmediaciones de Villazón y Tupiza en la frontera Argentina y en el contorno de Llica en la frontera de Chile. Sin embargo, hay que analizar cada caso en detalle. Por ejemplo, en los Yungas paceños, de larga tradición aymara, la lealtad a esta lengua es actualmente relativamente baja. En cambio, en los Lípez de Potosí, que colindan con Chile y Argentina, la lealtad al quechua es bastante más alta. De todo lo dicho se sigue la necesidad de desarrollar estrategias complementarias para implementar el componente EIB en todas esas regiones. Se expresan en las siguientes políticas, diferenciadas según el nivel de lealtad a la lengua y a la cultura originaria:

### **Lealtad alta**

- 7.8. EN LAS ÁREAS RURALES CON ALTO BILINGÜISMO EN CASTELLANO DONDE LA LENGUA ORIGINARIA SIGUE SIENDO LA LENGUA PRIMERA DE LOS ALUMNOS Y HAY UNA SUFICIENTE LEALTAD AMBIENTAL A ELLA, ESTA SEGUIRÁ SIENDO LA **LI** EN EL AULA.
- 7.9. PERO AL MISMO TIEMPO, EN ESAS ÁREAS, SE ACELERARÁ EL ACCESO ESCRITO AL CASTELLANO, QUE YA SUELE SER BASTANTE CONOCIDO POR LOS NIÑOS.

### **Lealtad baja**

- 7.10. EN AQUELLAS OTRAS ÁREAS RURALES ANDINAS CON BAJA LEALTAD A LA LENGUA ORIGINARIA, DONDE EL CASTELLANO YA ES LA PRIMERA LENGUA DE UN NÚMERO SIGNIFICATIVO DE ALUMNOS, SE HARÁ UN ESFUERZO ESPECIAL PARA ASEGURAR DESDE UN PRINCIPIO LA EXISTENCIA DE DOS AMBIENTES O RINCONES LINGÜÍSTICO-CULTURALES EN EL AULA, UNO PARA LA LENGUA ORIGINARIA LOCAL Y OTRO PARA EL CASTELLANO.
- 7.11. LOS MAESTROS DEBERÁN DESARROLLAR LA HABILIDAD PARA MANEJAR UNA Y OTRA LENGUA COMO **LI**, DE ACUERDO CON LA SITUACIÓN FAMILIAR DE CADA ALUMNO.
- 7.12. EN UNO Y OTRO CASO, SE ACELERARÁ EL ACCESO ORAL Y ESCRITO A LA OTRA LENGUA (EL CASTELLANO, SI SE MANTIENE LA ORIGINARIA

COMO LI, O LA LENGUA ORIGINARIA, SI LA LI ES EL CASTELLANO), QUE YA SUELE SER BASTANTE CONOCIDA POR LOS NIÑOS.

**7.13.** PARA VIGORIZAR LA LENGUA Y CULTURA ORIGINARIA LOCAL, EN RIESGO DE ABANDONO, SE DARÁ ALTA PRIORIDAD AL DESARROLLO DE ACTIVIDADES REFORZADORAS COMO LAS SIGUIENTES:

A) TRABAJO MOTIVADOR CON LAS AUTORIDADES COMUNALES, LAS JUNTAS ESCOLARES, LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS MISMOS ALUMNOS, MOSTRANDO LAS VENTAJAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS QUE TIENE UN PLENO BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO.

B) ACTIVIDADES FESTIVAS Y RECREATIVAS RELACIONADAS CON ESTA LENGUA Y CULTURA.

C) CONCURSOS QUE PREMIEN A QUIENES DESARROLLEN MEJORES DESTREZAS EN ELLAS.

D) UN REFUERZO CONTINUADO DE LA LENGUA Y CULTURA ORIGINARIA EN LOS NIVELES EDUCATIVOS SUPERIORES.

### **Políticas adicionales para las poblaciones intermedias andinas**

**7.14.** EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LOS PUEBLOS INTERMEDIOS ANDINOS, ADEMÁS DE APLICAR LAS CUATRO POLÍTICAS PRECEDENTES, SE ESTIMULARÁN LAS ACTITUDES DE APERTURA HACIA QUIENES PROVIENEN DE LAS COMUNIDADES RURALES DEL CONTORNO. EN CAMBIO, SE SANCIONARÁN NEGATIVAMENTE LAS ACTITUDES DE PRESCINDENCIA O DE RECHAZO.

**7.15.** EN ESTOS PUEBLOS INTERMEDIOS ANDINOS, SE ASEGURARÁ ADEMÁS LA EXISTENCIA DE INSTANCIAS ADECUADAS PARA QUE LOS ALUMNOS QUE MANTIENEN SU LENGUA Y CULTURA ORIGINARIA PUEDAN DESARROLLAR PLENAMENTE SUS DESTREZAS EN ELLA.

### **Comentarios**

Distinguimos alta y baja lealtad a la lengua y cultura originaria, y añadimos políticas para centros de capitales provinciales y poblaciones intermedias.

#### **Lealtad alta**

*Políticas 7.8. y 7.9.* Si la lealtad a la lengua y cultura originaria es relativamente alta, la situación es aún comparable a la de las áreas tradicionales. La principal diferencia es que aquí hay una mayor motivación para la adquisición adicional del castellano y esta resulta además mucho más fácil. Esta situación se aplica a muchas partes del altiplano cercano a las ciudades de La Paz y Oruro, a los

valles centrales de Cochabamba y al sur de Potosí. Pero en cada distrito y núcleo habrá que analizar con cuidado, junto con las autoridades comunales y los padres de familia, si se da realmente esta circunstancia o si prevalece más bien la siguiente situación, de baja lealtad.

### **Lealtad baja**

Cuando se ha ido perdiendo esta lealtad a la lengua y cultura originaria y en bastantes familias la lengua materna ya deja de transmitirse a los hijos en el hogar, hay que cambiar de táctica. El aprendizaje del castellano no suele tener entonces grandes tropiezos, pero lo que ahí debe cuidarse es que no se subvalúe la lengua y cultura ancestral ni se precipite su desaparición. Estas políticas se aplican en los Yungas de La Paz, en algunas áreas fronterizas con Chile (en torno a Llica) y Argentina (en torno a Villazón), en la frontera quechua-castellana de Santa Cruz (cerca de Comarapa), en muchos centros urbanos intermedios de la región andina y en algunas comunidades rurales colindantes con el área metropolitana de La Paz y Cochabamba.

*Políticas 7.10. a 7.13.* No hay mucho peligro de que en estas regiones se dé un tratamiento insuficiente al castellano. El elemento débil es allí el originario y el riesgo principal es más bien olvidarse de la lengua y cultura ancestral, que aún está vigente. Lo importante, entonces, es fundamentar las ventajas del bilingüismo y el biculturalismo. Por eso, en la *política 7.13.* se propone facilitar este punto mediante diversos tipos de actividades, incluyendo algunas con elementos recreativos, como pueden ser festivales y concursos, que provoquen una actitud favorable. Un buen ejemplo de cómo una suficiente motivación puede lograr excelentes resultados es el núcleo de Coipasi (prov. Cornelio Saavedra, Potosí), con una masiva emigración temporal de adultos y niños a las cosechas de Mendoza, Argentina. Al principio de la reforma, su experiencia anual de rechazo a su lengua y cultura en sus viajes a la Argentina los llevaba a rehusar la enseñanza en quechua. Transcurridos tres años, gracias a la motivación y reflexión conjunta del asesor, de la maestra (que se mantuvo en el lugar durante tres años) y de la junta escolar, se decidió la rápida introducción de ambos idiomas en el currículo local y en consecuencia todos los comunarios empezaron a enorgullecerse de su alto bilingüismo con buena destreza tanto en quechua como en castellano. En intermedio han sustituido incluso la ilusoria enseñanza del inglés por la del quechua lugareño. Llamamos la atención sobre una particular destreza docente, deseable sobre todo en esta situación y señalada en la *política 7.11.* Lo ideal es que los docentes puedan ahí manejar tanto el castellano como la lengua originaria como L1 del alumno, de acuerdo con la situación de cada uno de ellos, al menos en las escuelas unidocentes. En establecimientos pluridocentes y con posibilidad de clases paralelas, cabría incluso tener clases y hasta profesores diferenciados en una u otra lengua. Pero muchas veces las situaciones prácticas no permitirán esos refinamientos. Lo importante entonces será que el cuerpo docente local tenga conciencia de esas limitaciones y se esfuerce por superarlas.

### **Políticas adicionales para poblaciones intermedias andinas** (situación e)

*Políticas 7.14. y 7.15.* Muchos de los pueblos provinciales y otras poblaciones intermedias de la región andina entran en la categoría precedente, con alto bilingüismo, pero baja lealtad hacia la lengua y cultura ancestral. A ellos se aplican, por tanto, las cuatro políticas precedentes. Pero allí suelen desarrollarse además situaciones muy particulares de relaciones interétnicas que exigen el tratamiento especial expresado en la *política 7.14.* Pero esto no basta. Supuesta la frecuente polarización de esos pueblos intermedios con las comunidades rurales de su contorno, a las que tratan con despectiva superioridad, hay que asegurar además que los alumnos provenientes del contorno rural, cuya lealtad lingüística y cultural suele ser más alta que entre los vecinos del pueblo, puedan desarrollar adecuadamente sus habilidades en lengua y cultura originaria. Sería un grave error estratégico reforzar tales relaciones discriminantes mediante un sistema educativo exclusivamente castellano. La *política 7.15.* reconoce más bien su carácter bilingüe e intercultural, fortaleciendo el componente más débil, que es la interculturalidad hacia abajo. Se da además la circunstancia de que las escuelas y colegios ubicados en esos centros urbanos intermedios suelen tener un alto contingente de alumnado proveniente de las comunidades rurales del contorno. Se les haría entonces un magro favor al no reconocer las características sociolingüísticas de sus lugares de origen y la discriminación que suelen sufrir cuando se instalan en el pueblo.

### **7.4. POLÍTICAS ADICIONALES PARA GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS** (situaciones g)

Hasta hace poco, las especificidades educativas de estos pueblos no habían sido consideradas directamente por el Estado, quien se había limitado a suscribir convenios con misiones extranjeras, muy particularmente con el Instituto Lingüístico de Verano [ILV], que –debemos reconocerlo– fue el que más trabajó en este ámbito, como ha descrito Castro (1997), aunque no ha estado exento de controversias por su relación con grupos misioneros conservadores norteamericanos, de enfoque fundamentalista. El primer cambio significativo ocurrió en el Chaco con la creación del TEKO Guaraní, posteriormente asociado al programa EIB de UNICEF. Actualmente la reforma educativa, apoyada en este punto por DANIDA, se ha abocado a fondo a resolver este asunto pendiente, de una complejidad única.

En los pueblos originarios de las tierras bajas puede haber mucha variedad de un grupo a otro, por lo que no puede tratarse a todos ellos

de una manera uniforme. Por su tamaño reducido, por sus niveles de destreza en la lengua materna y/o castellana y por su diversa lealtad a la lengua y cultura originaria, se dan situaciones tan variadas como las ya analizadas para el área andina. En 2000-2001 el PROEIB Andes realizó una serie de investigaciones sociolingüísticas, hasta ahora inéditas, en la mayor parte de los grupos indígenas de las tierras bajas, por lo que ya es posible precisar algo más estas situaciones.

### CUADRO 7.2. SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE PUEBLOS INDÍGENAS EN TIERRAS BAJAS

Fuente básica: López (2000), en PROEIB Andes (2000), con cifras mayormente del Censo Indígena Rural de 1994. Se incluyen algunos matices nuestros, sobre todo en las notas.

- |   |   |
|---|---|
| A | 40% o más monolingüe en su lengua: <i>Tsimane</i> (5.907), <i>Araona</i> (90), <i>Yuki</i> (135).   |
| B | 50% o más bilingüe en su lengua y castellano, con predominio de la lengua indígena: <i>Guarani</i> <sup>1</sup> (70.000), <i>Yuracaré</i> (2.457), <i>Weenhayek</i> * (2.081), <i>Cavineño</i> (1.736), <i>Ayoreo</i> * (856), <i>Chácobo</i> (767), <i>Ese ejja</i> * (583), <i>Sirionó</i> (419), <i>Tapiete</i> * (74), <i>Pacahuara</i> (18). |
| C | 50% o más bilingüe, con predominio del castellano: <i>Guarayo</i> <sup>2</sup> (20.185), <i>Mosetén</i> (1.177), <i>Yaminawa</i> * (161), <i>Machineri</i> * (155).   |
| D | 40% o más monolingüe en castellano, más grupos bilingües significativos: <i>Bésiro/Chiquitano</i> <sup>3</sup> (46.330), <i>Mojeño</i> (30.000 en 4 grupos <sup>4</sup> ), <i>Movima</i> (6.516), <i>Tacana</i> (5.058), <i>Moré</i> (109).   |
| E | Pueblos con inmensa mayoría monolingüe en castellano: <i>Itonama</i> (5.077), <i>Maropa/Reyesano</i> (4.130), <i>Joaquiniano</i> (2.462), <i>Cayubaba</i> (794), <i>Baure</i> (590), <i>Canichana</i> (582), <i>Guarasug'we</i> (46), <i>Leco</i> (9) <sup>5</sup> .  |

#### NOTAS

*Cursiva:* Grupos que tienen alguna experiencia reciente de EIB y materiales en su lengua, por iniciativa misionera y/o apoyo directo de la reforma educativa.

\* Estos pueblos están en Bolivia y en áreas colindantes de países vecinos.

1 Algunos sectores están más castellanizados y pertenecen a categorías inferiores.

2 Los del municipio de Urubichá (que incluye Yaguarú y Salvatierra) están en la categoría B

3 Los chiquitanos de Lomerío, los mojeño trinitarios del TIPNIS y de algunas otras áreas rurales de Moxos y los Tacanas del norte de La Paz están en la categoría C.

4 Trinitario, ignaciano, javierano y loreto. Un 58% son monolingües en castellano, un 39% bilingües y un 2% monolingües en lengua indígena. Pero si se hubiera tomado a cada subgrupo por separado, es probable que los trinitarios hubieran ascendido a la categoría C y, considerando solo a los que viven en el campo, particularmente en el TIPNIS, habrían entrado en la categoría B. En cambio, los loreto y javieranos están en la categoría E.

5 Muchos otros, que actualmente hablan el quechua de Apolo, reclaman ahora su ascendencia Leco como parte de su lucha para conseguir la titulación de su territorio o Tco.

En síntesis, estos estudios distinguen cinco grandes categorías, según su lealtad lingüística. En el cuadro 7.2. sintetizamos estas categorías con los pueblos indígenas que a ellos pertenecen, más algunas otras características de población, diferenciación interna y desarrollo de la EIB en cada uno de ellos<sup>88</sup>. En rigor, todos los pueblos, aun los más pequeños, tienen el mismo derecho constitucional a ser respetados en el uso de su lengua y cultura y a que esta sea adecuadamente considerada dentro del sistema educativo. Pero cuando los recursos existentes no alcanzan para atender a todos por igual y al mismo tiempo, no queda más remedio que planificar estableciendo ciertos criterios de atención prioritaria o secuencial en el tiempo. Hay que ponderar además cómo utilizar y planificar esos escasos recursos en la ardua labor de preparar investigaciones y elaborar materiales didácticos en cada una de las lenguas y situaciones. Con estos datos por delante, las siguientes políticas pretenden desbrozar algo el camino dentro de tan enmarañada situación.

- 7.16. **PRIORIZAR LA EIB EN AQUELLOS GRUPOS CON MAYOR LEALTAD A SU LENGUA Y CULTURA Y, DENTRO DE ELLOS, EMPEZAR POR LOS QUE TIENEN UN MAYOR TAMAÑO.**
- 7.17. **EN ESTOS GRUPOS Y LENGUAS CON POCOS HABLANTES, ES ESENCIAL PROMOVER MAESTROS SURGIDOS DE SU PROPIO MEDIO. EL COMPONENTE LINGÜÍSTICO DE SU PREPARACIÓN DEBE CAPACITARLOS TAMBIÉN PARA QUE PUEDAN PREPARAR MATERIALES EN SU LENGUA Y EN SU PROPIO CONTEXTO CULTURAL. PARA ELLO DEBERÁ SISTEMATIZARSE LA POCA BIBLIOGRAFÍA Y EXPERIENCIAS EXISTENTES YA EN ELLA.**
- 7.18. **APLICAR CRITERIOS DIFERENCIADOS EN EL ENFOQUE EIB SEGÚN EL GRADO DE LEALTAD ÉTNICA Y LINGÜÍSTICA DE CADA GRUPO O SUBGRUPO, EN COORDINACIÓN CON LOS CEPO, JUNTAS Y AUTORIDADES EDUCATIVAS DE CADA REGIÓN Y PUEBLO ORIGINARIO.**
- 7.19. **EN AQUELLOS LUGARES EN QUE EXISTAN CONTACTOS HABITUALES ENTRE DIVERSOS PUEBLOS ORIENTALES, O DE ESTOS CON NUEVOS ASEN-**

---

88 Ver la síntesis en López (2000). Los trabajos de campo de alumnos de PROEIB Andes (2000), en que se basa esta síntesis, tienen valor variable según de qué autor y pueblo se trate. Sobre todo en grupos internamente más diferenciados hay que tomar en cuenta qué comunidades fueron visitadas y qué bibliografía fue utilizada por cada estudiante para ponderar la representatividad de sus apreciaciones. En las notas completamos datos de esta fuente con algunos otros, recogidos sobre todo con el apoyo de DANIDA.

TAMIENTOS DE INMIGRANTES ANDINOS, SE ASEGURARÁ TAMBIÉN LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE O RINCÓN SOBRE CADA UNO DE ELLOS Y SE DESARROLLARÁN INSTANCIAS EN QUE LOS ALUMNOS PUEDAN ESTABLECER CONTACTOS DIRECTOS CON LOS QUE SON DE OTRA CULTURA, EN AMBAS DIRECCIONES. SI ESTOS PUEBLOS TIENEN SU PROPIA LENGUA, SE INCLUIRÁ EL VOCABULARIO Y LAS FRASES ELEMENTALES QUE FACILITEN UNA MEJOR SINTONÍA ENTRE LOS VARIOS GRUPOS IMPLICADOS.

### Comentarios

La primera política da criterios para planificar la expansión del enfoque EIB, teniendo en cuenta que los recursos son limitados. La segunda se refiere a cómo multiplicar los recursos humanos en estas situaciones tan heterogéneas y las dos últimas distinguen criterios y enfoques según cada situación diferenciada.

*Política 7.16.* Supuesto que todos tienen una necesidad semejante pero no pueden ser atendidos por igual en un momento dado, parece razonable atender primero a los que tienen mayor conciencia de esta necesidad, lo que se expresa en su mayor lealtad étnico-lingüística. El otro criterio es el tamaño relativo del grupo. En este punto ha habido dos enfoques contrapuestos. Para algunos, más académicos, era prioritario atender a los más altamente vulnerables –que suelen ser también los de tamaño más reducido– por correr un mayor riesgo de extinción. Para otros, en cambio, era preferible atender primero a los que tienen más población, porque con igual esfuerzo se logra un mayor resultado y, de ahí, se puede también tener un mayor efecto multiplicador en los demás. Esta segunda opción nos parece mejor desde una perspectiva política, pedagógica y estratégica. En un primer momento, la reforma educativa había utilizado solo este segundo criterio del mayor tamaño, sin tomar en cuenta el de la mayor lealtad étnico-lingüística. Aparte de los guaraní, con los que ya había un trabajo intenso desde antes, se iniciaron trabajos con los pueblos chiquitano, mojeño, movima, guarayo e itonama, aunque en los dos primeros se dio prioridad a las regiones de Lomerío y San Ignacio de Moxos, menos castellanizadas. Pero al conocer mejor las diferentes condiciones de cada pueblo, pronto se comprendió la necesidad de incorporar también el primer criterio. De esta forma, los grupos con mayor prioridad serán aquellos en que coincidan los dos criterios: mayor lealtad étnica y lingüística (expresada aquí en las categorías A y B de PROEIB Andes) y, a la vez, mayor tamaño. En concreto, el cuadro 7.3. clasifica los grupos prioritarios cuando se combinan ambos criterios y muestra que, en realidad, ya se han hecho algunas experiencias en todos los grupos mayores con lealtad alta o media. Hay también buenas experiencias con algunos grupos menores que no alcanzan los 1.000 habitantes pero tienen lealtad alta, como los chácobo y ese'ejja (ambos emparentados con los cavineño) y los sirinó (emparentados con los guarayos y guaraní). La preocupación académica por rescatar y codificar lenguas en mayor peligro de extinción, y por lo mismo con

menor número de hablantes, es legítima pero cara y exige buenos especialistas en lingüística. Por suerte en años recientes han existido recursos académicos internacionales para responder a ella. Pero este es un tema más científico que educativo, distinto del que aquí nos ocupa. En la práctica es muy posible que la atención primera a uno u otro grupo dependa además de otros factores más coyunturales como la existencia de recursos humanos capacitados para uno u otro grupo y de materiales previos en su lengua o la existencia de algún apoyo financiero externo predeterminado para algún grupo específico.

### CUADRO 7.3. GRUPOS PRIORITARIOS PARA EIB EN TIERRAS BAJAS

Fuente: López (2000), en PROEIB Andes (2000).

Nivel de lealtad étnico lingüística	Población sobre 10.000	Entre 1.000 y 9.999
Muy alta (Categoría A)		Tsimane* (5.907)
Alta (Categoría B)	Guaraní* (70.000)	Yuracaré (2.457)
	Guarayo* <sup>a</sup> de Urubichá	Weenhayek* (2.81)
	Mojeño* <sup>b</sup> trinitario en Moxos rural	Cavineño (1.736)
Media (Categoría C)	Guarayo* <sup>a</sup> resto	Mosetén (1.177)
	Chiquitano* <sup>c</sup> de Lomerío	
<b>NOTAS:</b>		
a Total guarayos: 20.185.		
b Total mojeños: 30.000. El resto pertenece a la categoría D (ignacianos) y E (javerianos, loretanos y trinitarios) fuera de Moxos.		
c Total chiquitano/bésiro: 46.330. El resto pertenece a las categorías D, E.		
* Ya tienen experiencias recientes en EIB.		

Con relación a la *política 7.17.*, superados algunos primeros intentos fallidos<sup>89</sup>, ya se ha consolidado el INSPOC para atender el área guaraní del Chaco, más algunos alumnos de origen guarayo, chiquitano y weenhayek, el INSPA de Trinidad, al que acuden mayormente indígenas amazónicos que ya no manejan su lengua originaria y los primeros bachilleres pedagógicos. Salvo para el INSPA, ya indicamos la importancia que tenía el conocimiento previo de la lengua indígena local como condición de admisión en estos y otros INS EIB<sup>90</sup>. Pero aquí añadimos algo más específico para los grupos minoritarios de las tierras bajas, particularmen-

89 Al principio se pensó en el "Ins de Tumichucua" aprovechando la antigua infraestructura del IIV en las cercanías de Riberalta y, dentro de él, se determinaron cuatro sedes: en la Amazonía (Tumichucua y Moxos), Oriente (San Antonio de Lomerío) y Chaco (Camiri). Pero se habían subvalorado dificultades prácticas como la distancia y la heterogeneidad lingüística y sociolingüística. Un primer intento de crear diversos bachilleratos pedagógicos fue también interrumpido, tras una primera evaluación, hasta llegar a su formato actual, puesto en marcha el año 2001 (ver sección 6.4).

90 Ver las secciones 6.3 y 6.4 en el capítulo anterior.

te los menores. Para las lenguas mayores, como el quechua, aymara e incluso el guaraní (con millones de hablantes en varios países), se cuenta ya con buenos estudios lingüísticos y materiales didácticos realizados por especialistas. Pero no se puede esperar lo mismo para cada una de estas lenguas habladas solo por grupos demográficos minúsculos. Los únicos “especialistas” en varias de ellas son estos nuevos maestros que las hablan desde niños. Por tanto, parte de su entrenamiento tiene que consistir en capacitar siquiera a los más aptos entre ellos para que puedan producir sus propios materiales. Ello, a su vez, implica una sensibilidad lingüística y pedagógica especial en quienes están a cargo de esta capacitación, lo cual tampoco se encuentra tan fácilmente.

La *política 7.18*. abre la puerta a reiterar, para los pueblos minoritarios de las tierras bajas, la gama de políticas diferenciadas para las regiones andinas, siempre en diálogo con los consejos y juntas educativas de los propios interesados. Por eso, las desarrollamos aquí en cierto detalle. Retomando las cinco categorías de mayor a menor lealtad, las principales políticas aplicables a cada situación son las siguientes:

- A los grupos de la *Categoría A*, que mantienen una alta lealtad a su lengua y cultura y, por su aislamiento, tienen aún un porcentaje alto de monolingües en lengua originaria, se aplican las políticas para áreas rurales andinas tradicionales (ver la sección 7.1). Es decir, se les iniciará a la lectoescritura en su lengua materna y se incluirá al mismo tiempo la enseñanza oral del castellano, incorporando su enseñanza escrita cuando ya se tenga un manejo básico de la lectoescritura.
- En los grupos de la *Categoría B*, donde persiste la alta lealtad a su lengua y cultura pero se parte de una base mucho más bilingüe, se pueden aplicar las *políticas 7.8.* y *7.9.* señaladas para esta misma condición en áreas andinas (ver la sección 7.3). El proceso es fundamentalmente el mismo que en la *Categoría A*, pero la lectoescritura puede ser en ambas lenguas desde mucho antes, pues con frecuencia los niños ya tienen siquiera en forma incipiente dos lenguas maternas desde antes de entrar en la escuela.
- En los grupos de la *Categoría C*, igualmente bilingües, pero más propensos al castellano que a su lengua originaria, se aplican las *políticas 7.10.* a *7.13.* de la misma sección 7.3. Es probable que la L1 de los niños sea ya el castellano. Pero entonces tiene que asegurarse la habilidad del docente para reforzar ambas lenguas y también para motivar el uso de la lengua y cultura originarias, que están en mayor riesgo de abandono.
- En los grupos de las *Categorías D* y *E* hay evidencia de que la lengua está en vías de extinción o prácticamente ya ha desaparecido y, con ello, es probable que se esté acelerando el proceso de asimilación a la cultura hispano-criolla del contorno. La situación entonces se parece, en alguna manera, a la de los hijos de migrantes en áreas de colonización o en las ciudades, al menos en lo que toca a la lengua (ver secciones 7.5. y 7.6.). Pero, a diferencia de lo que ocurre en la región andina, no es raro que estos grupos mantengan con

cierta fuerza su identidad cultural, expresada mayormente en otros rasgos. Entonces hay que buscar, junto con sus consejos educativos, los aspectos culturales que mejor definan la identidad del grupo para enfatizarlos en todo el proceso educativo. Hay que seguir subrayando, de todos modos, la importancia que mantiene la lengua o algunos de sus aspectos como elemento simbólico identificador. Este interés ya lo han manifestado los mismos pueblos de tierras bajas al insistir en la oficialización de sus alfabetos e introducir sus lenguas amenazadas en el currículo.

- En la medida que exista un número significativo de hablantes de la lengua originaria (*Categoría D*), convendrá asegurar además la creación de un rincón lingüístico-cultural para que –con el apoyo del grupo y la participación de los mayores que aún saben la lengua– esta se pueda enseñar como L2. El peso de esta dentro del currículo dependerá de la vigencia que tenga en cada comunidad y de la voluntad de los adultos para revertir el proceso.

No se han realizado todavía muchos avances con relación a la dimensión cultural de la EIB en todos estos grupos, pues hasta ahora el esfuerzo se ha concentrado casi exclusivamente en la lengua. Pero puede ser de ayuda conocer lo que en este punto se está realizando en la Amazonía peruana (Trapnell 1996, 1999, Etsa 1996). Por suerte contamos ya en Bolivia con buenos centros de documentación sobre estos pueblos, tanto en La Paz (CIPCA, Museo Etnográfico y del Folklore [MUSEF], MACPIO, etc.) como en la Biblioteca Etnológica (Universidad Católica de Cochabamba) y la de Apoyo para el Campesino-Indígena del Oriente Boliviano [APCOB] en Santa Cruz (ver Guerra *et al.* 1996, REDETBO 2002). Como ya insinuamos en el cuadro 7.2, varias de las situaciones hasta aquí mencionadas ocurren dentro de un mismo grupo étnico lingüístico. Son probablemente los guaraní los que muestran más esas diferencias internas:

- En algunas regiones como las capitánías grandes del Isoso, Gran Kaipependi y Tentayapi, se pueden aplicar las políticas propias de áreas rurales con alto monolingüismo y lealtad a la lengua y cultura originaria.
- En otras comunidades, como las situadas al pie de la cordillera, al norte y sur de Charagua, el bilingüismo es ya mucho mayor, manteniéndose a la vez bastante lealtad a la lengua originaria.
- En cambio en muchas comunidades cautivas dentro de haciendas, en el departamento de Chuquisaca, y otras más influenciadas por pueblos y estancias *karai* (blancas) del contorno, la lealtad puede ser ya muy baja.

En este mundo guaraní se ha avanzado mucho en EIB, incluso desde antes de la reforma educativa. Sin embargo, los resultados no han sido homogéneos, quizás por no haberse tenido suficientemente en cuenta esta diversidad interna de situaciones sociolingüísticas, que exigía tratamientos diferenciados. Sin tener una gama tan amplia de variación, hay situaciones igualmente diferenciadas en otros grupos étnicos. Por ejemplo, los chiquitanos de Lomerío, siendo ya muy bilingües, tienen una lealtad lingüística mucho mayor que los de otras partes; o

los guarayos de Urubichá, Yaguarú, Salvatierra y San Pablo la tienen mayor que los de Ascensión y Yotaú. Incluso entre los chimanes, la pérdida ha sido mayor en aquellos que se transformaron en mosetenes en las misiones de Covendo y Santa Ana. No es posible bajar aquí a aplicar en mayor detalle estos criterios generales a cada una de las treinta y tantas lenguas y culturas minoritarias del país. Para fijarlos en cada caso concreto, remitimos a los análisis esbozados para algunos grupos en *Bolivia plurilingüe*, a partir de los datos del Censo Nacional de 1992 (Albó 1995b II, capítulo 7) y a la información más desglosada del Censo Indígena Rural de Tierras Bajas, realizado en 1993 y 1994 solo con la población indígena rural (PNUD 1996). Ambos datos –casi sincrónicos– deben tomarse de manera complementaria: Si bien el segundo es mucho más detallado, solo a través del primero se puede conseguir el dato global de muchas comunidades y centros más nucleados, en que posiblemente conviven indígenas y no indígenas, compartiendo los mismos establecimientos educativos<sup>91</sup>.

*Política 7.19.* En varios lugares coexiste más de un grupo cultural e incluso lingüístico. El caso de Moxos, con cinco grupos indígenas y lenguas en un mismo territorio, es el más complejo. Conviven allí y se entremezclan grupos ignacianos, trinitarios (ambos mojeños) y movimas, más otros dos grupos más aislados y leales a su lengua y cultura: los yuracaré y los chimanes. Pero, a menor escala, ocurre algo semejante en algunos otros lugares entre los araona, chácobo, cavineño y ese'ejja; entre chiquitanos, guaraní y ayoreos; entre weenhayek, tapieté y guaraní; etc. Son también bastantes los grupos orientales que ahora se encuentran en contacto, no siempre amistoso, con aymaras o quechuas recién asentados dentro o cerca de sus territorios (ver *infra*, 7.5). En todos estos casos la *política 7.19.* propone que la escuela contribuya a reforzar la dimensión intercultural “hacia el centro”, entre grupos distintos relativamente semejantes. Esta dimensión ya se ha desarrollado bastante en los últimos años, en el ámbito de las cúpulas, sobre todo a partir de la participación conjunta en organizaciones como la CIDOB y –de forma más incipiente– en las relaciones entre la CIDOB, la CSUTCB y la CNCB (colonizadores). Pero no sobra reforzarlo desde la escuela, pues al nivel cotidiano persisten algunos malentendidos y hasta relaciones asimétricas entre grupos étnicos. No faltan tampoco grupos que tienen parientes o grupos emparentados más allá de las fronteras en Brasil, Paraguay o Argentina, entrando de paso en contacto con esas otras culturas nacionales. Por ejemplo, los yaminawa, machineri y moré se relacionan bastante con sus parientes en el Brasil, los ayoreo y guaraní los tienen en el Chaco paraguayo y los guaraní, weenhayek y tapieté, en el norte argentino. Existen además migraciones temporales laborales sobre todo al Brasil y Argentina. En estos casos cabe una adaptación parcial de la misma política a esta situación fronteriza<sup>92</sup>.

91 Sobre el Censo Indígena Rural de 1993-94, ver también el resumen lingüístico de Carmen López (1997), cuya tipología hemos retomado aquí con algunas modificaciones menores.

92 Ver además la sección 7.8 al fin de este capítulo.

## 7.5. POLÍTICAS PARA NUEVOS ASENTAMIENTOS RURALES (situación d)

Las zonas de nuevos asentamientos humanos, tanto en las llamadas zonas de colonización como en los asentamientos auríferos y otros con población andina en áreas rurales no tradicionales, presentan un caso especial de baja lealtad a su lengua y cultura maternas, por la mayor pérdida del contexto histórico tradicional, por una mayor mezcla de gente de muchos orígenes y por cierta psicosis colectiva de “progreso”. Todo ello motiva aún más a esta población andina migrante a adoptar la lengua y cultura castellana en menoscabo de la originaria traída de otra parte. Pero en estos nuevos asentamientos se añade todavía otro componente adicional, por la relación que surge con los grupos humanos establecidos desde antes en la región del asentamiento. Dentro de ello, ocurren tres situaciones diferenciadas de acuerdo con las características del contorno sociocultural:

- 1) En algunas zonas se trata solo de una ampliación de la frontera agrícola en plena selva, sin una significativa población local en el contorno inmediato; así ocurrió en varias partes de Caranavi y Alto Beni, al norte de La Paz. Por ese menor contacto, este caso se asemeja más al de una población rural andina con baja lealtad a su lengua y cultura (7.3).
- 2) En otras zonas, sobre todo en el norte de Santa Cruz, se entra casi de inmediato en un medio “camba” altamente castellano, incluso hostil frente a los inmigrantes “collas”. En algunos casos la situación puede degenerar hasta un sordo conflicto interétnico. Todo ello acelera aún más el proceso de castellanización e imitación de la cultura del contorno en la nueva generación, algo que se expresa, por ejemplo, en el dicho popular “hijo de colla peor que cambia”.
- 3) En unas terceras zonas, los colonizadores entran en contacto desigual con una población indígena local minoritaria, que se ve amenazada por esa avalancha de gente forastera, de otra cultura y por lo general con una organización más compleja y una mayor y más agresiva experiencia en el trato con otros grupos. Así ocurre en varias partes del Chapare-Chimoré, en contacto primero con los yuracaré y ahora, en su creciente expansión hacia el norte, también con los diversos pueblos de Moxos. Con el avance de la colonización, se han multiplicado también los casos en otras partes, como en el norte de La Paz, en contacto con los mosetenes, chimanes y otros pueblos benianos o en el sur y este de Santa Cruz, con los guaraní, guarayos y chiquitanos.

Las políticas para esta múltiple situación deben tomar en cuenta tanto a los inmigrantes andinos “collas” como a la población “camba” del contorno, donde exista. Unos y otros deberán desarrollar una mayor sensibilidad intercultural y el personal docente destinado a estas localidades deberá estar debidamente capacitado para afrontar este tipo de situaciones.

- 7.20. EN LAS ÁREAS DE NUEVOS ASENTAMIENTOS HUMANOS, EN QUE COEXISTEN DIVERSAS POBLACIONES ANDINAS Y LOCALES, LA PRIMERA PRIORIDAD EDUCATIVA SERÁ EL DESARROLLO DE ACTITUDES INTERCULTURALES DE MUTUO RESPETO, APROVECHANDO LAS NUMEROSAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL NUEVO CONTEXTO. SE ENFATIZARÁN ASIMISMO LA HISTORIA, EXPERIENCIA Y EXPRESIONES ARTÍSTICAS CON QUE CADA GRUPO CULTURAL APORTA A TODO EL CONJUNTO.
- 7.21. LOS DIRECTORES Y EL PERSONAL DOCENTE DESTINADO A ESTAS LOCALIDADES DEBERÁ TENER UNA SENSIBILIDAD Y CAPACITACIÓN ESPECÍFICA PARA TRATAR ESTE TIPO DE SITUACIONES. DE ACUERDO CON CADA SITUACIÓN, DEBERÁN INCLUIRSE DOCENTES COMPETENTES EN LA LENGUA ANDINA PREDOMINANTE DE LA POBLACIÓN ASENTADA.
- 7.22. LAS NORMALES E INS, QUE DEBAN PREPARAR FUTUROS DOCENTES PARA ESTAS ZONAS, DEBERÁN CAPACITAR ADECUADAMENTE EN LAS COMPETENCIAS SEÑALADAS EN LA POLÍTICA ANTERIOR.
- 7.23. LA LI INICIAL SE DECIDIRÁ EN COORDINACIÓN CON LAS AUTORIDADES COMUNALES Y JUNTAS ESCOLARES, DE ACUERDO A LAS CARACTERÍSTICAS DE CADA LUGAR. SI EL CASTELLANO NO ES YA LA LI DE LOS NIÑOS, SE ACELERARÁ SU INCORPORACIÓN COMPLEMENTARIA AL SISTEMA DE ENSEÑANZA, POR ESTAR YA EN EL AMBIENTE Y EN LA MOTIVACIÓN.
- 7.24. A LA VEZ, SE MANTENDRÁ UN AMBIENTE O RINCÓN ANDINO, QUE ENFATICE EL MEJOR CONOCIMIENTO DE LOS LUGARES DE ORIGEN Y SUS EXPRESIONES CULTURALES, PARA DAR LA OPORTUNIDAD DE REFORZAR LA LENGUA ORIGINARIA.
- 7.25. EN AQUELLOS LUGARES, EN QUE EXISTAN CONTACTOS HABITUALES CON PUEBLOS ORIENTALES ESTABLECIDOS DESDE ANTES EN LA REGIÓN DEL ASENTAMIENTO, SE ASEGURARÁ TAMBIÉN LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE O RINCÓN SOBRE ELLOS Y MOMENTOS EN QUE LOS ALUMNOS PUEDAN ESTABLECER CONTACTOS DIRECTOS CON ELLOS Y SU CULTURA EN AMBAS DIRECCIONES. SI ESTOS PUEBLOS TIENEN SU PROPIA

LENGUA, SE LA UTILIZARÁ AL MENOS EN ALGUNAS SITUACIONES, INCLUYENDO EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO Y FRASES ELEMENTALES QUE FACILITEN UNA MEJOR SINTONÍA ENTRE AMBOS GRUPOS.

### Comentario

Las tres primeras *políticas*, 7.20. a 7.22., son de carácter general, y se aplican a cualquier escuela de la región dentro de la que ocurren los nuevos asentamientos. Las tres siguientes *políticas*, 7.23. a 7.25., se aplican más directamente a las escuelas ubicadas dentro de los asentamientos con inmigrantes andinos o hijos de ellos. Nótese que aquí nos referimos a las escuelas y docentes directamente vinculados con estos asentamientos humanos relativamente recientes. Se supone que los pobladores asentados desde antiguo en la región tienen ya sus propias escuelas, en las que se rigen por las políticas propias de su situación más las tres primeras políticas señaladas en esta sección.

## 7.6. EN CIUDADES ANDINAS PLURILINGÜES (situación f)

Hasta ahora el sistema educativo apenas se ha planteado cómo debe ser la dosificación y la relación entre lenguas y culturas en el medio urbano. Ni siquiera en los núcleos-redes urbanos de transformación se ha avanzado suficientemente en este tema para poder tener una propuesta en el ámbito operativo. Sin embargo, el futuro de un enfoque intercultural positivo en todo el país se juega en gran medida en las ciudades, donde confluye gente y alumnado de muchos orígenes y donde se gestan y endurecen las actuales relaciones dominantes de discriminación. El gran desafío educativo es cómo lograr allí que en las nuevas generaciones prevalezca una actitud de convivencia enriquecedora entre todos. Aunque en todo este texto nos hemos concentrado en el nivel primario del sistema fiscal, las políticas que aquí presentamos son igualmente aplicables al sistema privado, tan presente en las ciudades, y muchas de ellas se aplican también al nivel secundario, tanto público como privado.

Recién están apareciendo los primeros estudios pioneros sobre el tema de la interculturalidad en escuelas de barrios populares urbanos: Teodora Camacho (1996) hizo un estudio de caso en un barrio periférico muy aymara de El Alto de La Paz sobre lo que ocurre tanto dentro como fuera de una escuela muy vinculada a la comunidad, pero a la que no había llegado aún la reforma educativa. Otro estudio fue realizado por un equipo del CEBIAE

(Mengo *et al.* 1998) con profesores y alumnos de trece escuelas, unas con y otras sin reforma educativa, en cinco ciudades andinas. Ambos estudios coinciden en la existencia de fuertes entrecruzamientos culturales en los ambientes analizados y en la importancia dada por los padres de familia a la incorporación de la temática intercultural en el aula. El segundo estudio subraya además la poca preparación de los docentes para afrontar este desafío. Por ejemplo, en Oruro la maestra de una escuela con innovaciones pedagógicas de CEBIAE se quejaba públicamente ante los otros alumnos de una niña recién llegada del campo que solo sabía quechua: “¡Esta niña no habla castellano, hay que hablarle solo en su idioma, es un problema!” Otro maestro en una escuela incorporada ya a la reforma en Potosí se excusaba de su ignorancia del tema diciendo: “Yo me ajusto al módulo; no consideré objetivos de interculturalidad” (Mengo *et al.* 1998: 9, 86). Un tercer estudio más reciente y muy minucioso, realizado por un equipo dirigido por María Luisa Talavera (1999), se centra en el manejo de las innovaciones de la reforma en tres escuelas urbanas en un barrio popular de La Paz. Pero no sintió la necesidad de hacer ninguna referencia al tema de la interculturalidad, por no ser un eje de referencia para los docentes<sup>93</sup>. Tampoco aquí cabe aplicar una política uniforme para todas las ciudades andinas o ni siquiera para todos los barrios y escuelas dentro de cada ciudad. En casos como el recién citado de Oruro, hay que tener incluso flexibilidad y destrezas para atender de manera diferenciada a niños de varios orígenes culturales y lingüísticos dentro de un mismo curso. Esto supuesto, primero señalaremos algunas políticas más generalizables a todas las ciudades y barrios y después distinguiremos lo que es aplicable solo a las escuelas y barrios con mayor o con menor incidencia de las lenguas y culturas originarias.

## **Políticas comunes a todos los centros urbanos andinos**

**7.26. EN LAS CIUDADES ANDINAS SE UTILIZARÁ HABITUALMENTE EL CASTELLANO COMO LI DESDE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA, PERO SE ASEGURARÁ UNA ATENCIÓN MÁS PERSONALIZADA A LOS ALUMNOS QUE NO SEPAN DESEMPEÑARSE AÚN EN ESTA LENGUA.**

---

93 Lo paradójico es que una de las principales técnicas metodológicas de esta investigación es la llamada “etnografía educativa”, que registra en detalle todo lo que ocurre en el aula. Por tanto, podríamos deducir que una evidencia indirecta del estudio es que esta dimensión intercultural seguía ausente, al menos en el enfoque didáctico de los docentes de estas tres escuelas urbanas sujetas ya a la reforma educativa.

- 7.27. EN TODO EL SISTEMA EDUCATIVO URBANO ADQUIERE ALTA PRIORIDAD LA CREACIÓN DE ACTITUDES DE INTERCULTURALIDAD, TANTO EN LOS PROFESORES COMO EN LOS ALUMNOS Y EN LOS PADRES DE FAMILIA. EN ELLAS SE ENFATIZARÁ, SOBRE TODO:
- A) EL RESPETO Y APERTURA DE TODOS A LAS PERSONAS QUE PROVIENEN DE ALGUNA CULTURA ORIGINARIA, ASÍ COMO A SUS LENGUAS Y CULTURAS OPRIMIDAS; Y
  - B) EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD DE QUIENES PROVIENEN DE CULTURAS ORIGINARIAS<sup>94</sup>.
- 7.28. COMO TRABAJO DE APOYO PARA ELLO, EL EQUIPO DOCENTE DE CADA ESCUELA INCORPORARÁ EXPLÍCITAMENTE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN SU PROYECTO EDUCATIVO CONJUNTO, A PARTIR DE UN DIAGNÓSTICO QUE INCORPORA AL MENOS LOS SIGUIENTES EJES:
- A) LOS ORÍGENES SOCIOCULTURALES DE LOS ALUMNOS Y SUS FAMILIAS
  - B) EL TIPO DE CONFLICTOS QUE SE GENERAN EN LAS RELACIONES SOCIO CULTURALES DURANTE EL APRENDIZAJE
  - C) LOS SABERES CULTURALES QUE YA TIENEN LOS ALUMNOS
  - D) LA EXPECTATIVAS DE LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA.
- 7.29. PREPARAR MATERIALES DIDÁCTICOS ESCRITOS Y ORALES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS ORIGINARIAS COMO L2, A PARTIR DEL CASTELLANO, PENSADOS SOBRE TODO PARA AMBIENTES URBANOS Y CONTEXTUALIZADOS EN SITUACIONES CULTURALES ADECUADAS.

### **En escuelas en que un tercio o más sabe alguna lengua originaria**

- 7.30. EN LAS ESCUELAS URBANAS EN QUE AL MENOS UN TERCIO DEL ALUMNADO PROVIENE DE UNA LENGUA Y CULTURA ORIGINARIA, O QUE ESTÁN UBICADAS EN BARRIOS CON ESTA PROPORCIÓN DE HABLANTES, SE ASEGURARÁ DESDE UN PRINCIPIO LA EXISTENCIA DE DOS AMBIENTES O RINCONES LINGÜÍSTICO-CULTURALES EN EL AULA, UNO PARA EL CASTELLANO Y OTRO PARA LA(S) LENGUA(S) Y CULTURA ORIGINARIA PRESENTE EN EL ALUMNADO. TODOS LOS ALUMNOS TRANSITARÁN POR AMBOS AMBIENTES, QUE SE ADAPTARÁN A LA SITUACIÓN URBANA EN QUE ESTOS SE ENCUENTRAN.
- 7.31. EN ESAS ESCUELAS SE ASEGURA LA EXISTENCIA DEL NÚMERO NECESARIO DE PROFESORES CON LAS SIGUIENTES COMPETENCIAS:

---

94 Ver los conceptos de interculturalidad “hacia adentro” y “hacia abajo” en IaD 98-99.

- A) SABER MANEJAR COMO L1 TANTO EL CASTELLANO COMO LA LENGUA ORIGINARIA, DE ACUERDO CON LA SITUACIÓN DE CADA ALUMNO, DENTRO DE UN ENFOQUE DE SEGUIMIENTO PERSONAL.
- B) SABER ENSEÑAR TANTO EL CASTELLANO COMO LA LENGUA ORIGINARIA CON LA TECNOLOGÍA DE L2.
- 7.32. PARA VIGORIZAR LA(S) LENGUA(S) Y CULTURA ORIGINARIA REGIONAL, EN RIESGO DE ABANDONO, SE DARÁ TAMBIÉN PRIORIDAD AL DESARROLLO DE OTRAS ACTIVIDADES REFORZADORAS COMO LAS SIGUIENTES:
- A) TRABAJO MOTIVADOR CON LAS AUTORIDADES BARRIALES, LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS MISMOS ALUMNOS, MOSTRANDO LAS VENTAJAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS QUE TIENE UN PLENO BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO, POR ENCIMA DE UNA SIMPLE TRANSCULTURACIÓN HACIA LA LENGUA Y CULTURA DOMINANTE.
- B) ACTIVIDADES FESTIVAS Y RECREATIVAS INTRA Y EXTRAESCOLARES, ASOCIADAS A ESTA(S) LENGUA(S) Y CULTURA.
- C) CONCURSOS QUE PREMIEN A QUIENES DESARROLLEN MEJORES DESTREZAS EN ELLAS.
- D) UN REFUERZO CONTINUADO DE LA(S) LENGUA(S) Y CULTURA ORIGINARIA EN NIVELES EDUCATIVOS SUPERIORES.

### **En barrios en que menos de un tercio sabe alguna lengua originaria**

- 7.33. EN LAS ESCUELAS Y BARRIOS URBANOS CON DOS TERCIOS O MÁS DE ALUMNOS MONOLINGÜES EN CASTELLANO, LAS ACTIVIDADES ORIENTADAS A CREAR UNA ACTITUD INTERCULTURAL INCLUIRÁN INSTANCIAS RECREATIVAS (POR EJEMPLO, ESCENIFICACIONES, CANTO Y BAILE) QUE IMPLIQUEN EL ACERCAMIENTO A LA CULTURA Y LENGUA ORIGINARIA DE LA REGIÓN.
- 7.34. DESDE EL TERCER CICLO (SÉPTIMO AÑO) EL CURRÍCULO COMÚN INCLUIRÁ ALGUNOS CURSOS FORMALES SOBRE LA PRINCIPAL LENGUA Y CULTURA ORIGINARIA DE LA REGIÓN.
- 7.35. SE CREARÁN AMBIENTES ESPECIALES OPCIONALES PARA QUIENES DESEEN PROFUNDIZAR EN LA(S) LENGUA(S) Y CULTURA REGIONAL. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ELLOS SERÁ DEBIDAMENTE VALORADA DENTRO DE SU HISTORIAL ACADÉMICO.
- 7.36. EN PERÍODOS MÁS AVANZADOS DE LA FORMACIÓN, SE FOMENTARÁN VIAJES A REGIONES DE OTRA LENGUA Y CULTURA Y/O INTERCAMBIOS

CON ALUMNOS DE ELLAS, INCLUYENDO EN LO POSIBLE BREVES ESTANCIAS EN CASA DE SUS FAMILIARES, Y LA POSTERIOR REFLEXIÓN COLECTIVA SOBRE ESAS EXPERIENCIAS.

- 7.37. SE ASEGURARÁ QUE EN CADA CENTRO HAYA MATERIALES DIDÁCTICOS Y PROFESORES IDÓNEOS PARA DESARROLLAR ESAS ACTIVIDADES. ÉSTOS ÚLTIMOS, EN COLABORACIÓN CON LOS DEMÁS MIEMBROS DEL PLANTEL, CONTRIBUIRÁN A FORTALECER LA IDENTIDAD DE LA MINORÍA QUE PROVIENE DE CULTURAS ORIGINARIAS, MEDIANTE UN SEGUIMIENTO PERSONAL ADECUADO.

### Comentarios

Las políticas comunes del primer conjunto se complementan con las políticas particulares de uno de los dos conjuntos siguientes, de acuerdo con la composición sociocultural y sociolingüística de cada barrio y/o escuela. De forma un tanto arbitraria, hemos puesto el corte entre aquellos barrios y/o escuelas en que hay (o no hay) al menos un tercio de hablantes de la lengua originaria regional. Pero el corte podría haberse hecho algo más abajo (30%; o menos) o más arriba (40%; no más)<sup>95</sup>.

### Políticas comunes a todos los centros urbanos andinos

*Política 7.26.* Los inmigrantes adultos consideran fundamental que sus hijos manejen lo mejor posible la lengua castellana, que les abrirá camino en la ciudad, y lo más probable es que el castellano sea ya la primera lengua de la mayoría de los alumnos, incluso de los hijos de inmigrantes o que estos ya tengan, al menos, un suficiente manejo de él al iniciar la escuela, por los contactos habituales con compañeros que usan habitualmente esa lengua. Salvo en los alumnos recién llegados del campo, son pocos los monolingües en lengua originaria, incluso al empezar la escuela. El riesgo entonces es más bien que, por las presiones existentes en la ciudad, la escuela urbana reproduzca la discriminación contra otras lenguas y culturas, incluyendo el autorechazo de quienes son de otro origen. Por ello se añaden las siguientes políticas, comunes a todo el sector urbano andino.

*Política 7.27.* Siendo tan fundamental, esta política es hasta ahora la que menos se ha desarrollado. Para crear estas actitudes, lo más determinante serán

95 La información por barrios puede conseguirse de los censos de población. Para el de 1992, en *Bolivia plurilingüe* se indica el número de barrios implicados para cada ciudad, según cada opción (Albó 1995b: II 71, cuadro 8.2); su nombre y ubicación se encontrará en los mapas urbanos de la misma publicación (vol. III). No tenemos el dato por escuelas, pero es sabido que con frecuencia las escuelas fiscales más céntricas recogen también muchos alumnos de la periferia urbana en que más se hablan esas lenguas.

las relaciones interpersonales receptivas entre quienes son de distinta lengua y cultura. Pero, para lograrlas en el alumnado, hay que lograrlas también en los docentes y en todo el ambiente de los centros educativos. Para consolidar determinadas actitudes en el alumnado, suelen influir más las actitudes y actividades que de hecho flotan en el ambiente que las explicaciones teóricas en el aula, aunque estas son también un complemento necesario. Pero en el ambiente prevalece todavía mucho el currículo oculto, es decir, aquellas actitudes, relaciones y actividades que de hecho ocurren en un determinado sistema educativo sin haber sido sistematizadas ni consideradas explícitamente en el currículo formal. Y, en nuestro medio, muchas de estas actitudes y relaciones informales siguen siendo un freno para el desarrollo de una interculturalidad positiva, no solamente en los ambientes del centro urbano sino también en los barrios periféricos. Es, por tanto, una tarea importante llegar a incidir también en este ámbito en la contextualización urbana del tronco común.

La *política 7.28.*, inspirada en Mengoa *et al.* (1998: 238-248), subraya el hecho de que muchas veces las actitudes opuestas a una interculturalidad positiva son inconscientes, sobre todo en estos ambientes urbanos y, por eso, no se corrigen. En consecuencia, es indispensable partir de un acto reflejo, individual y colectivo, cuya base sea un diagnóstico que incluya los cuatro ejes que hemos señalado.

*Política 7.29.* Para diseñar instrumentos didácticos específicos para la interculturalidad urbana, hay que tomar en cuenta las permanentes ocasiones que, en cualquier barrio de estas ciudades, empujan a rechazar el propio origen de quienes provienen de alguna cultura originaria. Un rol fundamental de la nueva escuela debe ser contrapesar esta influencia por medio de la reflexión personal y colectiva y del desarrollo de actitudes alternativas. En el contexto urbano, si saben buscarse y aprovecharse, se presentan también mil ocasiones para desarrollar la más difícil de esas actitudes interculturales: hacia abajo (IaD 105-115). En las clases medias y altas tales ocasiones ocurren a diario, incluso dentro del hogar, en las relaciones con el servicio doméstico; y en el contorno de la escuela, con el personal de servicio, vendedores ambulantes, etc. A estas políticas más generales hay que añadir otras, más específicas, de acuerdo con la situación sociolingüística particular de cada escuela y barrio.

### **En barrios o escuelas en que un tercio o más sabe alguna lengua originaria**

En todas las ciudades andinas existen muchos barrios con un porcentaje notable de población que sabe quechua o aymara. Según datos del censo de 1992, los barrios en que el 50% o más de su población sabe alguna de esas lenguas son la mayoría en todas las ciudades andinas, con solo la excepción de La Paz dónde siguen siendo un significativo 28%. Pero en El Alto son el 81% y en Potosí el 96%. Los barrios que tienen al menos un 30% de hablantes de lenguas originarias son el 65% en La Paz, el 93% en El Alto y el 100% en Cochabamba, Sucre y Potosí (Albó 1995b: II 71). Si en estas situaciones la educación fuera solo monolingüe en castellano, esta contribuiría a reproducir la discrimina-

ción que la reforma educativa pretende superar. Para evitarlo, añadimos las *políticas* 7.30. a 7.32. que, junto con las más generales que acabamos de mencionar, deberían aplicarse en aquellas escuelas y barrios en que hay un número significativo de hablantes de la lengua originaria regional.

Con relación a la *política* 7.30., ya hemos explicado que un buen ambiente o rincón de aprendizaje lingüístico-cultural implica espacios físicos y también momentos temporales relativamente largos, destinados a una determinada lengua y cultura de una manera casi exclusiva, de forma que los alumnos queden expuestos de manera alterna a uno y otro ambiente. Al ser las escuelas urbanas de mayor tamaño y contar con un mayor número de profesores, es más fácil que, si hay voluntad política para ello, puedan incorporarse en ellas profesores especializados para esta temática. De ordinario solo deberán preverse dos ambientes, uno para el castellano (más fácil y casi innecesario, porque en la ciudad este ya es el ambiente de todo el contorno) y otro para la principal lengua y cultura regional. Sin embargo, no descartamos que en algunos casos pueda ser oportuno añadir en este último una opción alternativa para una segunda lengua originaria; por ejemplo, para minorías quechuas en algunos barrios de La Paz y El Alto o para minorías aymaras en Oruro e incluso en Cochabamba<sup>96</sup>. Solo se trataría de una oferta adicional de lengua, pues al nivel cultural las diferencias entre quechuas y aymaras no son muy significativas (ver Albó 1998b).

La *política* 7.31. es la condición indispensable para poder implementar la anterior. Supone que en los programas de formación y de mejoramiento docente se ha tenido suficientemente en cuenta esta necesidad. En el caso de incorporar una tercera lengua, habrá que prever alguien que maneje esas destrezas también en ella.

La *política* 7.32. es fundamental para la estrategia de implementación. Hay que llegar al pleno convencimiento de que manejarse bien en dos o más lenguas y culturas (la propia local y otra[s] que amplía[n] los horizontes hacia nuevos ámbitos) es siempre mejor que transculturarse, es decir, perder la propia para quedarse solo con la otra. Recuérdese además que, en este proceso, sin perder las identidades locales, se van adquiriendo, construyendo y consolidando también muchos elementos de una cultura común, sea cual fuere su origen histórico (IaD III-III2). El momento de iniciar el estudio formal de la lengua originaria deberá tener cierta flexibilidad, de acuerdo con la motivación lograda en los alumnos y padres de familia. A su vez, esta última depende en buena parte de la habilidad con que se maneje esta tercera política tanto en las reuniones con padres de familia y autoridades barriales como con los alumnos. En contextos –como el urbano– en que existe una predisposición ambiental a la discriminación e incluso a la autodiscriminación, hay que entrar al tema también por el lado festivo y agradable. Por ejemplo, a través de festivales con

---

96 Ver datos más detallados en Albó (1995a II y III).

música, danza, comidas típicas, representaciones, concursos, etc. Es posible, por ejemplo, que los alumnos aún poco preparados para clases muy formales sobre la lengua originaria, gusten cantar en ella y que los de cursos superiores quieran incluso formar sus propios conjuntos musicales. Con estas preparaciones ambientales, se facilita también la entrada ulterior al trabajo más arduo de leer, escribir y comprender la gramática de la lengua originaria.

### **En barrios en que menos de un tercio sabe alguna lengua originaria**

Es frecuente que a centros educativos fiscales, ubicados en barrios más céntricos y prestigiosos, acudan alumnos de la periferia urbana, atraídos por el mayor prestigio que tienen dichos establecimientos. No es tampoco raro que allí acudan hijos de inmigrantes de clase media o popular provenientes de otros centros urbanos y provincias del país (por ejemplo, orureños en Cochabamba, sucrenses y potosinos en La Paz), con cierto conocimiento de la lengua y cultura de su región de origen. El mayor prestigio de estos establecimientos debe ser aprovechado para iniciar en ellos un enfoque innovador en todo el tema de la interculturalidad (*política 7.33.*). Más aún, para que este sea creíble, no puede desentenderse de las lenguas y cultura de la minoría de alumnos de otros orígenes. Este aspecto no debe considerarse tácitamente vetado sino más bien estimulado de manera explícita. A ello apuntan todas las políticas sugeridas.

En cuanto a la *política 7.34.*, no se puede soslayar el mandato de la ley de reforma educativa, que prevé también la enseñanza de una lengua originaria en aquellas escuelas que hayan adoptado la modalidad “monolingüe” (art. 9,2), para irnos acercando al ideal constitucional de un país realmente plural. Habrá sin duda resistencias a ello en muchos barrios y escuelas con poca presencia de alumnos originarios, por lo que las políticas allí adoptadas deben salir al paso a esa dificultad. El objetivo inmediato de los cursos formales sobre la principal lengua y cultura originaria de la región no es llegar a un pleno manejo de esta (lo que exigiría una reestructuración mayor de todo el currículo), pero sí “ablandar” la actitud de resistencia hacia ella. Para ello aquí se propone otorgarle un prestigio y tratamiento semejante al que en esos centros educativos urbanos suele darse a lenguas y culturas extranjeras –mayormente al inglés– que son objeto de cursos, pero tampoco llegan a aprenderse. Varios establecimientos educativos, por común acuerdo con los padres de familia, ya han decidido sustituir las clases de francés (en Bolivia, menos funcional que el inglés) por la enseñanza de la principal lengua originaria de su región. El ideal sería, obviamente, llegar a un pleno conocimiento de la lengua y cultura originaria más común en el contorno regional. Pero por el momento es probable que ni existan los recursos ni la motivación suficiente para conseguirlo en todo el alumnado. Por eso, en la *política 7.35.*, proponemos más bien dejar esa posibilidad como opcional. La forma concreta de implementación podrá variar según el tipo de establecimiento y de ofertas barriales. Puede ser una especie de “academia” de lengua

y cultura quechua (o aymara), creada dentro de cada establecimiento o una oferta común a varios establecimientos que constituyen una red o núcleo escolar urbano, por ejemplo, en un centro múltiple de servicios educativos complementarios para varias escuelas cercanas.

La *política* 7.36., sobre viajes e intercambios, no es probablemente generalizable a todo el alumnado, por limitaciones operativas. Sin embargo, si se planifica debidamente, puede llegar a ser una actividad rutinaria anual en cada establecimiento educativo, con un alto efecto motivador. Puede proponerse incluso como premio o estímulo para los mejores alumnos.

Al concluir este tema es necesario recalcar que, para poder crear un ambiente propicio favorable en este medio urbano discriminante, a todas las políticas educativas que aquí hemos explicado habrá que añadir otras más generales que rebalsan el reducido marco escolar, por ejemplo, en los medios de comunicación.

### **Algunas iniciativas**

Una de las iniciativas más creativas que hasta ahora conocemos, explícitamente orientada a los ambientes urbanos populares, es la serie “Historias Verdaderas” elaborada por *Creaciones Andinas Yatiyawari*, asociada a la iglesia luterana, en El Alto de La Paz. Se trata de pequeños folletos populares (12 hasta fines del 1999) con cortos textos en castellano, aymara y/o quechua en las páginas pares y, en las impares, ilustraciones motivadoras. Cada folleto toca un tema de interés local, con frecuencia en formato de historieta: agua, moscas, asilo de ancianos, el servicio doméstico, etc. Los folletos van además acompañados de una guía didáctica para su uso en grupos. Aunque diseñados en principio para sesiones con adultos y adultas de barrios populares, son fácilmente adaptables también a ambientes escolares. Dentro del ciclo secundario, existen ya varias experiencias en algunos colegios privados urbanos más innovadores. Algunos, por ejemplo, ofrecen diversos períodos cortos de voluntariado acompañado en áreas rurales, donde tienen la oportunidad de intercambiar con la población local, trabajando incluso en alguna obra comunal bajo las órdenes de dirigentes campesinos. En 1996 se realizó también una interesante experiencia de intercambio entre alumnos de dos colegios fiscales de La Paz y los de dos pueblos del Beni, que ha sido recogida por Manuel Vargas (1997) en las mismas palabras de sus protagonistas. El principal logro de estas experiencias es que quienes pasan libremente por ellas van creando una actitud abierta hacia los otros, cultural y socialmente distintos. Estos ejemplos, aunque no se refieren a situaciones de aula ni al ciclo primario, muestran que no partimos totalmente de cero y que, con suficiente creatividad, interés y colaboración interinstitucional, ya se puede poner en marcha un enfoque intercultural y plurilingüe también en los ambientes urbanos. Tal vez no podemos desarrollar todavía, de forma masiva, una propuesta intercultural ni siquiera para las escuelas urbanas que ya están involucradas en la reforma educativa, pero es necesario y posible ir multiplicando las experiencias.

### 7.7. EN REGIONES MONOLINGÜES CASTELLANAS (parte de h, i, j)

Queda pendiente cómo enfocar el componente EIB en regiones rurales y urbanas de tradición exclusivamente monolingüe castellana, en diversas partes del oriente y del sudeste del país. Obviamente, ahí se utilizará regularmente el castellano como L1 y como medio habitual de enseñanza. Pero ¿qué tratamiento debe darse allí a las otras lenguas y culturas? También allí está en juego el futuro de la equidad intercultural, que es el corazón de la reforma y del artículo 1º de la CPE. Para desbrozar el terreno distinguimos dos grandes situaciones diferenciadas:

- 1) *Áreas totalmente castellanas.* Aunque son cada vez menos, sigue habiendo regiones en las que no llega a haber ese contacto con otros grupos. Ocurre sobre todo en algunas áreas rurales más aisladas de las tierras bajas y del sudeste andino del país, desde Vallegrande hasta Tarija. Por este mismo aislamiento, su total monolingüismo castellano no siempre coincide con índices más altos en el nivel de vida.
- 2) *Áreas urbanas o rurales con cierto contacto regular con lenguas y culturas indígenas.* Actualmente entran aquí casi todas las ciudades importantes del oriente y del sudeste, como consecuencia de las inmigraciones que han recibido tanto desde el área andina como de los grupos indígenas de su contorno. En varias de ellas –como Tarija, Bermejo, Yacuiba, Santa Cruz y otras poblaciones del norte cruceño– los que saben quechua superan el 10% del total. En Montero pasan del 20%. Entran también muchos pueblos intermedios y estancias de tierras bajas que tienen indígenas orientales o chaqueños, colonizadores andinos u otros inmigrantes en su interior o en las cercanías.

Como en el caso anterior, señalamos primero unas políticas comunes a ambas, que son también las únicas propuestas para la primera situación. Pero a continuación se añaden otras políticas complementarias, específicas para la segunda situación:

#### Políticas comunes a las dos situaciones

- 7.38. EL CURRÍCULO PARA LAS REGIONES MONOLINGÜES CASTELLANAS INCLUIRÁ TAMBIÉN INFORMACIÓN SUFICIENTE Y ÁGIL SOBRE LA REALIDAD PLURICULTURAL Y PLURILINGÜE PREDOMINANTE EN EL RESTO DEL PAÍS.

- 7.39. PARA ELLO SE PROVEERÁ A SUS ESCUELAS CON UNA DOTACIÓN ADECUADA DE MATERIAL ESCRITO, GRÁFICO Y AUDIOVISUAL SOBRE ESTA REALIDAD.
- 7.40. EN PERÍODOS MÁS AVANZADOS DE LA FORMACIÓN, SE FOMENTARÁN VIAJES A REGIONES DE OTRA LENGUA Y CULTURA Y/O INTERCAMBIOS CON ALUMNOS DE ELLAS, INCLUYENDO SI ES POSIBLE BREVES ESTANCIAS EN CASA DE SUS FAMILIARES, Y LA POSTERIOR REFLEXIÓN COLECTIVA SOBRE ESAS EXPERIENCIAS.

### **Políticas complementarias para la segunda situación**

- 7.41. EN LAS REGIONES URBANAS Y RURALES PREPONDERANTEMENTE CASTELLANAS PERO CON ALGUNOS CONTACTOS CON GENTE DE OTRAS LENGUAS Y CULTURAS, SE FOMENTARÁ LA CREACIÓN DE ACTITUDES DE INTERCULTURALIDAD TANTO EN LOS PROFESORES COMO EN LOS ALUMNOS Y EN LOS PADRES DE FAMILIA. EN ELLAS SE ENFATIZARÁ, SOBRE TODO:
  - A) LA DIMENSIÓN DE RESPETO Y APERTURA DE TODOS A LAS PERSONAS DE LENGUA Y CULTURA ORIGINARIA, LLEGADAS DEL CONTORNO O DE OTRAS PARTES, ASÍ COMO A SU LENGUA Y CULTURA.
  - B) EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD DE LA MINORÍA QUE PROVIENE DE OTRAS CULTURAS ORIGINARIAS.
- 7.42. SE CREARÁN AMBIENTES ESPECIALES OPCIONALES PARA QUIENES DESEEN PROFUNDIZAR EN LA(S) LENGUA(S) Y CULTURA(S) DE LAS CERCAÑAS. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ELLOS SERÁ DEBIDAMENTE VALORADA DENTRO DE SU HISTORIAL ACADÉMICO.
- 7.43. SE ASEGURARÁ QUE EN CADA CENTRO HAYA MATERIALES DIDÁCTICOS Y PROFESORES IDÓNEOS PARA DESARROLLAR ESAS ACTIVIDADES. ÉSTOS ÚLTIMOS, EN COLABORACIÓN CON LOS DEMÁS MIEMBROS DEL PLANTEL, CONTRIBUIRÁN A FORTALECER LA IDENTIDAD DE LA MINORÍA QUE PROVIENE DE CULTURAS ORIGINARIAS, MEDIANTE UN SEGUIMIENTO PERSONAL ADECUADO.

### **Comentarios**

Las políticas comunes son muy semejantes a las señaladas, en la sección anterior, para barrios urbanos con menos de un tercio de sus miembros hablantes de otra cultura. Si los alumnos se encuentran además en la primera situación, sin otros grupos culturales y lingüísticos en el contorno, es prácticamente imposible desarrollar la interculturalidad a través de relaciones personales, al menos en los primeros años. Casi no queda más posibilidad

que la de un enfoque teórico y, en el mejor de los casos, la creación artificial de situaciones que simulen la interculturalidad predominante en el resto del país, como se sugiere en estas políticas. Pero en la segunda situación, donde sí existen estos contactos, la realidad se asemeja algo a la de aquellos barrios de las ciudades andinas en que la gran mayoría habla solo castellano pero coexiste con una minoría de otra lengua y cultura. De ahí retomamos pues y adaptamos las políticas complementarias.

## 7.8. EN ÁREAS CON INFLUENCIA EXTRANJERA

Existen tres situaciones distintas –portugués de Pando, colonias japonesas y colonias menonitas de Santa Cruz– y cada una de ellas necesita un tratamiento diferenciado, por su relación específica con la población boliviana del contorno.

### **Portugués de Pando** (situación k)

En la parte norte del departamento, fronteriza con el Brasil, el conocimiento de la lengua portuguesa es de alta utilidad y, por eso, es adquirida sobre todo después de la infancia, y más por los varones, gracias a los medios de comunicación, los viajes y la presencia de un número significativo de brasileños en la región. Según el censo de 1992, el caso extremo se da en la provincia Abuná donde más de la mitad de la población sabe esta lengua, en su mayoría como L1 materna, con una minoría monolingüe en ella. Sin embargo, son muy pocos los profesores que manejan esta lengua, especialmente en la citada provincia, probablemente por proceder de otras partes y permanecer poco tiempo en áreas tan aisladas (Albó 1995b: II 38-40, 147-148). En esas circunstancias debe atenderse a la vez a una serie de requerimientos pedagógicos, éticos y políticos, a saber: al criterio didáctico de empezar por la L1 de los alumnos; al derecho de que cada uno pueda expresarse y desarrollarse en su lengua y cultura; a las oportunidades laborales y económicas que ofrecen una y otra lenguas; y a la necesidad política de asentar la soberanía, la lengua y la cultura nacional boliviana en esa región fronteriza. Proponemos las siguientes políticas para atender esta situación muy particular:

- 7.44. **EN LAS COMUNIDADES DEL NORTE DE PANDO, DONDE HAY ALUMNOS QUE TIENEN EL PORTUGUÉS COMO L1, LOS PROFESORES DEBERÁN TENER SUFICIENTE CONOCIMIENTO DE ELLA Y DE LOS CONTRASTES E**

INTERFERENCIAS QUE ESTE HECHO PUEDE PROVOCAR EN EL APRENDIZAJE Y USO DEL CASTELLANO.

- 7.45. EN ESAS MISMAS COMUNIDADES SE UTILIZARÁ CASTELLANO O PORTUGUÉS COMO **L1**, DE ACUERDO CON EL NIVEL LOCAL DE MONOLINGÜISMO EN UNA U OTRA. PERO, SI LA OPCIÓN INICIAL ES EL PORTUGUÉS, SE ACELERARÁ EL ACCESO ORAL Y ESCRITO AL CASTELLANO COMO **L2**.
- 7.46. EN ESTAS Y OTRAS ÁREAS DONDE EL PORTUGUÉS ES FUNCIONAL A LA POBLACIÓN ADULTA, SE CREARÁN DOS AMBIENTES O RINCONES LINGÜÍSTICO-CULTURALES: UNO “BOLIVIANO”, CON ÉNFASIS TANTO EN EL CASTELLANO COMO EN TODA NUESTRA REALIDAD NACIONAL, Y OTRO PORTUGUÉS, CON UN ÉNFASIS MÁS LINGÜÍSTICO. EL PRIMERO PERSISTIRÁ EN TODO EL PROCESO EDUCATIVO. EL SEGUNDO SE IMPLEMENTARÁ MÁS TARDÍAMENTE, SALVO EN AQUELLAS COMUNIDADES EN QUE ESTA SEA LA **L1** DE UN NÚMERO SIGNIFICATIVO DEL ALUMNADO.
- 7.47. EN AQUELLOS LUGARES EN QUE EXISTAN CONTACTOS HABITUALES CON PUEBLOS ORIENTALES ESTABLECIDOS DESDE ANTES EN LA REGIÓN, SE ASEGURARÁ TAMBIÉN LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE O RINCÓN SOBRE ELLOS.

### Comentarios

Las dos primeras *políticas*, 7.44. y 7.45. tocan más la dimensión didáctica, propia de aquellos alumnos cuya **L1** es distinta del castellano, en una situación ambiental que favorece la emergencia rápida del bilingüismo entre ambas lenguas. Su implementación implicará un entrenamiento especial (hasta ahora descuidado) de los profesores involucrados. En la *política* 7.46. buscamos un equilibrio entre los demás criterios arriba mencionados. Nótese que en el noroeste de Pando están además los dos pequeños grupos indígenas yaminawa y machineri cuyo territorio tradicional cruza las fronteras de Bolivia, Perú y Brasil, quedando igualmente sujetos a las presiones del castellano y del portugués. En su área de influencia se deberá añadir la *política* 7.47. a la que ya hemos hecho referencia en otras partes. En este caso concreto, las características del grupo yaminawa no requieren incluir un componente específicamente lingüístico para el portugués, que ya conocen, sino más bien para el castellano (López 2000). En la parte sur de Pando la inmensa mayoría de la población habla solo castellano, y se aplican las políticas explicadas en 7.7, sin necesidad de añadir las aquí mencionadas sobre el portugués. Sobre todo, en la parte colindante con el departamento de La Paz, puede haber contactos con otros grupos, principalmente takana y ese ejja, y entonces cabe aplicar las políticas explicadas ya en 7.4 y en la parte final de 7.7.

## Áreas de colonización extranjera (situación I)

En las dos situaciones más significativas –japoneses y menonitas– es corriente la presencia de peones bolivianos, más estables en el caso de los japoneses, más eventuales en el de los menonitas. Estos peones son con frecuencia colonizadores de origen andino, que ya tienen el problema de buscar su adecuada relación con la sociedad castellana oriental de su nuevo contorno. A diferencia del caso del portugués de Pando, aquí no hay motivación para acercarse a la lengua y cultura de esos colonizadores extranjeros. Tampoco hay problemas de soberanía ni mayores conflictos interétnicos, fuera de posibles quejas por mejores condiciones laborales, económicas o de acceso a tierras que tienen esos extranjeros. Solo existe la necesidad de asegurar una buena vecindad entre distintos. A ello apunta la siguiente política de relaciones interculturales, recogida y adaptada de otras situaciones:

- 7.48. EN LAS REGIONES DE CONTACTO CON COLONIZADORES EXTRANJEROS –JAPONESES Y MENONITAS– SE FOMENTARÁ LA CREACIÓN DE ACTITUDES DE INTERCULTURALIDAD POSITIVA, TANTO EN LOS PROFESORES COMO EN LOS ALUMNOS Y EN LOS PADRES DE FAMILIA. EN ELLAS SE ENFATIZARÁ SOBRE TODO LA DIMENSIÓN DE APERTURA Y RESPETO A LOS QUE SON DISTINTOS, APROVECHANDO LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CONTEXTO LOCAL.

No entramos en el tema de cómo debería enfocarse la apertura de todos estos alumnos extranjeros hacia la lengua castellana y la sociedad boliviana. La mayor resistencia a la inserción se da en la sociedad menonita, que mantiene su propio estilo por razones culturales y religiosas. Solo los varones adquieren cierto conocimiento operativo del castellano, por la vía pragmática<sup>97</sup>.

---

97 En sus escuelas y templos se sigue usando el alemán estándar, pero no muy actualizado, que por cierto tampoco coincide con su habla cotidiana, que es una variedad hoy poco común del bajo alemán, más parecida al holandés.

# OCHO

## PUNTO Y SEGUIDO...

Para tener un panorama completo quedarían aún varios aspectos adicionales, quizás no tan centrales como los de los capítulos precedentes pero importantes para conseguir un resultado global satisfactorio. Pero lo más que aquí podemos hacer es esbozar algunas pistas sobre la interculturalidad y la lengua en algunos sectores pendientes, en espera de que alguien los trabaje más a fondo. Hemos escogido dos ámbitos que ya están dentro de la reforma educativa –la producción de materiales y la medición de avances desde una perspectiva intercultural– y otros tres en que esta aún no se ha iniciado: la educación de adultos, el nivel secundario y el nivel superior, estos últimos tanto en el sector público como en el privado. Otros, como la educación inicial, la educación informal o la comunicación, de momento se quedan en el tintero. Al iniciar este volumen ya decíamos que lo mejor es enemigo de lo bueno.

En cada uno de estos acápites nos debemos limitar a lanzar apenas algunas pistas e ideas embrionarias, con la esperanza de que puedan estimular estudios, talleres y publicaciones especializadas y, más que nada, fructificar en nuevos enfoques interculturales y plurilingües en el conjunto de los procesos educativos.

## 8.1. PRODUCCIÓN DE MATERIALES

Un componente clave de ha sido la elaboración de *módulos* y *guías* para las aulas y núcleos de *transformación* en los que ya se desarrolla la reforma educativa en toda su fuerza. De forma complementaria también se han producido o reproducido otros materiales auxiliares de lectura sobre todo en castellano, pero sin olvidar tampoco las tres otras lenguas en que ya se han elaborado módulos: quechua, aymara y guaraní. Aunque, por complicaciones operativas, su producción y distribución ha estado avanzando a un ritmo más lento que el inicialmente programado, ya existen bastantes materiales para poder hacer sugerencias.

### Módulos y guías

Nos basamos principalmente en los módulos en *quechua* y *aymara*, por ser las lenguas que conocemos y por haber podido visitar solo escuelas en que se utilizan estas lenguas y módulos. No pretendemos hacer una evaluación de esos materiales, tarea más propia de pedagogos, sino solo tomar pie de nuestras observaciones para hacer algunas sugerencias en el campo de la lengua y la interculturalidad. En términos generales los módulos en lengua originaria, producidos hasta ahora, han sido elaborados con cuidado, contienen referencias a la cultura que va ligada a la lengua del módulo, se cuida en ellos la incorporación de referencias a las competencias transversales (por ejemplo, género) e incluyen muchas sugerencias significativas dentro del enfoque constructivista y global hoy prevalente, para estimular la creatividad tanto de docentes como alumnos. Sin embargo, no siempre han sido tan bien aceptados como se deseaba, en buena parte porque con demasiada frecuencia los módulos en lengua originaria llegaron sin previa explicación y sin la adecuada preparación didáctica de los maestros que debían utilizarlos. Lo que llama más la atención al nuevo usuario es, naturalmente, encontrar todo el texto escrito en una lengua hasta entonces despreciada y rara vez leída. El primer intento de capacitar a los docentes en el manejo escrito de la lengua fue mediante *guías autoinstructivas*, didácticas y bien elaboradas para el quechua, aymara y guaraní. No funcionó, principalmente porque la mayoría de los maestros desconocen la técnica “autoinstructiva”. Necesitan estímulos más directos a través de actividades presenciales. El programa

ulterior de ir capacitándolos a través de la práctica presencial en la producción de textos, aunque es más lento y localizado, resulta más eficaz.

Muchos docentes y padres de familia se han quejado también de que los primeros módulos estén escritos exclusivamente en lengua materna y que esta no siempre refleje las formas y usos locales. En otra parte ya hemos discutido los problemas que tendría una normalización demasiado rígida y tal vez mal entendida y aplicada por algunos docentes y hemos hecho sugerencias sobre cómo manejar este punto sin caer tampoco en el absurdo de preparar módulos distintos para cada variedad dialectal (ver *política* 2.9.). Es útil enriquecer la lengua con la recuperación de palabras en riesgo de extinción, la ampliación del ámbito semántico de algunos términos y la introducción de neologismos, siempre que todo ello se haga dentro del genio de cada lengua. Pero habrá que cuidar siempre que la dosificación de estas innovaciones no ponga en riesgo la comprensión del texto ni la aceptación por parte de otros lectores<sup>98</sup>. En cuanto a la utilización de solo la lengua materna en los primeros módulos, cabría adoptar soluciones más salomónicas para cuando deban reeditarse. Siendo tan alta la motivación de los padres de familia para que sus hijos aprendan pronto el castellano, quedarían más satisfechos si vieran también esta lengua ya en los primeros módulos y se les haría más creíble la finalidad de la reforma educativa de preparar perfectos bilingües. Las ventajas didácticas de empezar la lectoescritura en la primera lengua de los alumnos siguen siendo válidas, pero pueden combinarse suficientemente con el diseño y manejo de módulos que incorporen ya algunos textos en castellano.

Un tercer punto de reflexión se refiere al enfoque cultural de los módulos. Aunque los autores y dibujantes se han esforzado también en este punto, el producto final no siempre ha sido bien recibido por los lectores más críticos. Arnold, Yapita *et al.* (2000) tienen los comentarios más duros, analizándolos desde su mirador particularmente tradicional de Qaqachaka. Será bueno tomar en cuenta las críticas de estos y otros autores, pero sin que por ello quede desautorizado el esfuerzo pionero realizado ya en los módulos. La carga se va ajustando en el camino y, gracias a esos

---

98 La crítica más elaborada en esta línea es la de Arnold, Yapita *et al.* (2000). En ella incluyen y analizan numerosos ejemplos extractados de los textos de la reforma educativa en lengua aymara y llegan a caracterizar lo que ellos llaman “el aymara de la Reforma”.

primeros esfuerzos y a las críticas constructivas que generen, los que lleguen después podrán ir ofreciendo materiales cada vez mejores.

### Otros materiales de apoyo en lenguas originarias

La literatura actualmente existente en lenguas originarias es aún muy escasa o poco accesible. Es este uno de los principales obstáculos prácticos para fortalecer el programa de lecto-escritura en ellas. Los padres de familia se quejan no sin razón de que poco sirve aprender a leer en esas lenguas si después no hay qué leer en ellas. Aparte de los diversos estudios lingüísticos acerca de esas lenguas, en el pasado se han ido publicando, de manera ocasional, diversos textos en quechua, aymara, guaraní y, en un grado mucho menor, también en alguna otra lengua. La producción más abundante y de mayor tirada se ha dado desde antiguo en el campo de los textos religiosos, tanto por parte de la Iglesia católica como de las diversas iglesias protestantes. Puede afirmarse que este es el único campo en que existe un uso habitual y relativamente masivo de escritos en lengua originaria, con una demanda creciente que exige permanentes publicaciones y reediciones. En su mayoría se trata de traducciones o adaptaciones de otros materiales previos ya consagrados en las iglesias centrales. Pero los cancioneros muestran un margen mucho mayor de creatividad local.

En campos más profanos, existen algunos cancioneros populares y recopilaciones de poesías, cuentos y otros relatos orales, casi todos en quechua o aymara. Es bastante lo que se ha llegado a producir a lo largo de los años en estas dos lenguas, pero está muy disperso, en ediciones muy limitadas y de difícil acceso, aunque no faltan algunas útiles antologías<sup>99</sup>. De forma aún más esporádica, algunos programas de promoción han producido folletos educativos en diversos temas, que incluyen partes en esas mismas lenguas, pensadas casi siempre a partir del castellano. Complementariamente se han producido otros varios materiales directamente educativos, como los de alfabetización y postalfabetización de diversas emisoras de la red Educación Radiofónica de Bolivia [ERBOL], muy particularmente el

---

99 Para un recuento de la evolución y producción ocurrida en el área de la literatura aymara, ver la *Introducción* y bibliografía de Albó y Layme (1992). Sobre el tema más limitado de la poesía quechua, ver la introducción y antología de Cáceres (ed. 1990), para Bolivia, y el ensayo de Noriega (1995), para el Perú.

abundante material en aymara publicado por Radio San Gabriel. Mención muy especial merecen las publicaciones periódicas *Ñawpaqman* (Conosur), en quechua, y la más ocasional *Jayma*, en aymara, ambas de estilo tabloide y con partes en castellano. Esta última fue también la base para las dos páginas diarias en quechua y aymara, tituladas *Musuj/Machaka Jayma*, que el periódico *Presencia* incorporó diariamente desde el 23-VII-2000 hasta el cierre del periódico el 2 de junio del año siguiente. Esta iniciativa pionera fue continuada desde el 7 de marzo 2002 por el diario *La Prensa*, también de La Paz, con el formato de un suplemento semanal trilingüe aymara, quechua y guaraní, llamado *Pacha Ara 3*. En las lenguas minoritarias de tierras bajas las carencias son mucho más agudas. Salvo en el caso del guaraní, que cuenta con una larga tradición escrita sobre todo en el Paraguay, muchas lenguas carecen simplemente de producción escrita y en las pocas que sí la tienen, la única literatura existente suelen ser textos religiosos, algunas cartillas muy preliminares para alfabetización y –más raro– algún cuento o relato, todo ello producido por el IIV o algunas otras misiones sobre todo protestantes.

Un problema práctico de casi todos esos materiales es que no tienen una ortografía coherente y, los pocos que la tienen, usan diversos alfabetos. En el campo religioso protestante, por ejemplo, todavía mantiene cierta vigencia el viejo alfabeto de la Comisión de Alfabetización y Literatura Aymara [CALA] y de las sociedades bíblicas. Estos textos no pueden, por tanto, ser introducidos sin más en el mercado educativo en lenguas originarias. Necesitan previamente un trabajo de adaptación y normalización al menos en su ortografía. Más aún, pese a la creciente difusión de los alfabetos ya oficializados, a este nivel privado e incluso en lo poco que producen otras instancias estatales sigue produciéndose sin tener en cuenta la norma escrita. La reforma educativa y otros grupos que la apoyan, particularmente UNICEF, han tenido conciencia de la falta de literatura y han fomentado la elaboración y publicación de material auxiliar en lenguas originarias y su distribución en las bibliotecas escolares. Un primer mecanismo ha sido la convocatoria de concursos sobre literatura infantil tanto en castellano como en otras lenguas locales. El cuadro 8.1 muestra la distribución lingüística de las obras que resultaron seleccionadas. La reforma asegura la primera edición de las obras así seleccionadas, pero da después facilidades a los autores para que puedan lanzarse a las siguientes.

**CUADRO 8.1. OBRAS SELECCIONADAS  
EN CONCURSOS DE LA REFORMA, POR IDIOMAS**

Fuente: Unidad de Edición y Publicaciones de la Reforma Educativa, 2001

	1° Concurso*	2° Concurso**
Aymara	21	17
Armara y castellano	11	3
Guaraní	2	-
Guaraní y castellano	1	-
Quechua	6	10
Quechua y castellano	13	2
Sólo castellano	69	32
<b>TOTAL</b>	<b>123</b>	<b>64</b>
	* Ya publicados	**En vías de publicación

A ello se añadió el fomento de equipos escritores en lenguas originarias, dentro del magisterio, con apoyo de UNICEF y en coordinación con el trabajo del PINS EIB y del PROEIB Andes. Es decir, se ha hecho un esfuerzo significativo para asegurar la existencia de nuevos materiales también en lengua originaria, si se tiene en cuenta que es mucho más difícil contar ya con quienes escriban en ellas. Pero si se pretende llegar realmente a revertir la situación hay que ser aún más audaces. La actividad creativa sigue siendo la más fundamental de cara al futuro y, en este ámbito, no puede ser dejada de momento a las simples leyes de la oferta y la demanda. Seguirá necesitando estímulos como los concursos y equipos ya mencionados además de apoyos técnicos, didácticos y financieros para la publicación de lo mejor. El ideal sería ampliar estos estímulos incluso más allá del sistema educativo tanto en los concursos y equipos como en otros rubros, por ejemplo, para asegurar la continuidad, desarrollo y difusión de las publicaciones periódicas ya existentes o nuevas. Todas estas iniciativas al principio se nutrirán de los pocos que ya pueden escribir en lenguas originarias. Necesitarán sin duda un acompañamiento cercano y sobre todo práctica, mucha práctica, como nos recuerda enfáticamente Carmen López (1997b)<sup>100</sup>. Pero, a la larga, pueden incluir secciones

<sup>100</sup> México, cuya realidad lingüística indígena es mucho más compleja que la boliviana, ha acumulado ya una rica experiencia en la promoción de escritores en lenguas originarias, mediante publicaciones en coedición con una editorial local, suplementos en revistas, la organización de encuentros de escritores en lenguas indígenas a nivel local, regional y nacional, talleres

para niños y jóvenes, para estimular la producción escrita de quienes ya han pasado por los programas EIB del sistema formal. Por esos caminos puede que despierten genios hoy dormidos, como los que en el pasado aceleraron la creatividad literaria de lenguas hoy muy bien establecidas.

Una medida complementaria podría ser recopilar, analizar y seleccionar, con la debida adaptación ortográfica, los materiales ya existentes en diversas lenguas originarias, sea en ediciones previas o solo en forma oral, para su reedición y difusión tanto escrita como incluso por otros medios de comunicación masiva. Reproducir lo válido ya existente es siempre mucho más fácil y económico que producir nuevos materiales, por importante que sea también esta otra actividad. La tarea más ardua, para su difusión escrita, será acomodar los textos a los alfabetos ya oficializados y cada vez más difundidos. Con el tiempo se puede pensar también en traducir (o adaptar, según el caso) a las lenguas originarias algunos textos castellanos o de otros idiomas que por su reconocida calidad, estilo y contenidos, parezcan más acomodables a otras culturas y que puedan contribuir a su desarrollo literario, más allá del ámbito religioso. Contamos ya con la traducción al quechua ecuatoriano de *El Principito* de Saint-Exupéry y de la novela *Crónica de una muerte anunciada*, de García Márquez y al aymara de algunos textos legales<sup>101</sup>, pero este es todavía un ejercicio con un valor más simbólico que práctico. Varias de las estrategias aquí sugeridas estuvieron en los comienzos de la producción literaria de idiomas modernos cuya producción es actualmente inmensa. El alemán, por ejemplo, fue recuperado de la simple oralidad con esfuerzos pioneros como los cuentos populares recopilados y divulgados por los lingüistas Grimm, y por la traducción de la Biblia, realizada por el reformador Martín Lutero. Para el resurgimiento literario del hebreo (que ya contaba con una larga tradición escrita) se dio y sigue dando mucha importancia a la traducción de grandes obras de la literatura mundial y, en el renacimiento del catalán –que es hablado por menos gente que el quechua, pero tiene una abundante producción literaria– la literatura infantil y los concursos literarios jugaron un rol fundamental.

---

de literatura, recitales de poesía, narrativa, funciones de teatro, concursos periódicos, apoyo a academias de las diversas lenguas, etc. (Dirección Nacional de Culturas Populares 1996).

101 Ver en la bibliografía las traducciones de la CPE y de la ley INRA realizadas por Vitaliano Huanca. Este autor incansable está ya preparando la versión aymara de *Don Quijote de la Mancha*.

## 8.2. MEDIR LA CALIDAD EN UN ENFOQUE INTERCULTURAL

Toda institución desea medir los resultados de sus actividades para saber sus niveles de avance, evaluar su eficiencia y planificar mejor el futuro. Los sistemas educativos no son la excepción. Para poderlo hacer de forma científica y uniforme de un país al otro, la oficina regional de UNESCO creó una red llamada Laboratorio Latinoamericano de Sistemas de Evaluación de la Calidad de la Educación (1998), cuyo objetivo institucional es “brindar información periódica, objetiva, válida y oportuna al sistema educativo nacional sobre los rendimientos escolares y la identificación de los factores que inciden en los resultados” (SIMECAL 1998: 8). Bolivia participa en esta red a través del SIMECAL, creado en los orígenes de la reforma educativa. Es este un esfuerzo notable, por su alto costo y sofisticación técnica, inspirado en otros semejantes que se implementan en varios países. Ha mantenido una envidiable continuidad en medio de los avatares políticos, tanto en su enfoque como en su personal clave y, gracias a ello y a la seriedad con que ha ido desarrollando sus actividades, ha logrado una buena aceptación por parte de los actores de la reforma y de la opinión pública como el mecanismo objetivo e independiente para medir la calidad que todos deseamos. Cabe añadir que el sistema boliviano es quizás el único en toda América Latina que ha hecho un esfuerzo explícito para incorporar la perspectiva EIB dentro del esquema, por lo que ya se está convirtiendo en la referencia demostrativa indispensable para otros países multilingües y pluriculturales, como Perú, Ecuador o Guatemala. Sin embargo, incorporar esta perspectiva es una tarea más compleja de lo que se podría suponer. Lo veremos primero en el componente bilingüe y después en el intercultural.

### Medir la competencia bilingüe

SIMECAL, al igual que los demás países de la red latinoamericana, da prioridad a medir la calidad del avance en lenguaje (y en la matemática) como “los instrumentos que [...] facilitan el acceso del conocimiento a cualquier otro aprendizaje”. Sobre el primero, da la siguiente explicación:

“La lengua. Si bien es adquirida de manera empírica por la persona antes de entrar en la educación formal, su enseñanza sistematizada le permite además escribirla, leerla y comprenderla de manera tal que su aplicación se torne instrumental para ingresar a otros campos del

saber. El manejo de las habilidades y destrezas básicas en esta área, aplicada a los procesos comunicacionales del individuo, le permite la creación y expresión de estructuras lógicas de pensamiento; además fortalece su identidad y su seguridad personal.” (SIMECAL 1998: 23).

Este planteamiento de las diversas funciones del lenguaje es correcto en sí mismo, pero no incluye todavía ninguna referencia a la situación particular de los bilingües o plurilingües, algo ineludible en nuestro medio. Una relectura plurilingüe y sociolingüística de la cita anterior nos sugiere distinguir funciones según la lengua o lenguas de que se trate. La “identidad” y “seguridad personal”, por ejemplo, e incluso la “creación y expresión de estructuras lógicas de pensamiento”, se consolidan casi siempre a partir de la propia lengua aprendida “de manera empírica” desde la infancia. En unos casos esta lengua es efectivamente el castellano, pero en otros muchos es alguna otra lengua originaria, cada una de ellas con su propia lógica interna que tiene elementos comunes y otros distintos con relación al castellano y otras lenguas. Querer desarrollar valores como los arriba señalados solo o principalmente a partir de una segunda lengua, posiblemente mal aprendida (como ocurre aún en tantas escuelas), es un punto de arranque muy frágil desde la perspectiva tanto pedagógica como psicológica. Además, los muchos que siguen iniciándose en lenguaje desde un idioma que no es el suyo materno quedan en desventaja frente a los demás cuando se quiere medir su avance en esta área.

Sin embargo, la discriminación que sufren las lenguas y culturas originarias en una sociedad plurilingüe pero neocolonial hace indispensable que esta primera identidad, seguridad y creatividad se complemente con la destreza en otra lengua más “instrumental para ingresar en otros campos del saber”. En rigor, la destreza en cualquier otra lengua siempre permite entrar “en otros campos del saber”. Pero la necesidad de ello resulta mucho más sentida para aprender bien el castellano, si aún no se sabe y, si es posible, también el inglés u otra lengua con amplia producción escrita y una difusión internacional. La razón por preferir esas lenguas no es la imposibilidad intrínseca de las lenguas más locales para cumplir también ese otro rol, sino la situación subordinada a la que han sido relegadas en muchas sociedades plurilingües y neocoloniales como la nuestra. ¿Se debe dar entonces la misma valoración al castellano aprendido como L1 o como L2? Finalmente, “los procesos comunicacionales del individuo” se

desarrollan a través de su habilidad cada vez más extendida para expresarse, transmitir información y recibirla tanto en su propia lengua materna como también en las otras que eventualmente vaya aprendiendo. Es precisamente ahí donde ser plurilingüe resulta siempre ventajoso. Desde esta perspectiva, las destrezas en la lengua propia y en otra, como el castellano y posiblemente otras, se complementan. No se trata de inútiles superposiciones sino de un enriquecimiento en dimensiones distintas. Ser plurilingüe, en este contexto, supone calificaciones adicionales que deberían quedar registradas en un buen sistema de medición de calidad.

### **Medir la interculturalidad**

Lo que resulta más fácil medir son niveles de conocimiento y destrezas prácticas. En este sentido, medir el plurilingüismo es relativamente viable. Pero cuando se trata de medir actitudes y valores, el asunto ya se vuelve más complicado. La “identidad” y “seguridad personal” entran en este campo. La interculturalidad, mucho más. Lo mismo podríamos decir de otras competencias fomentadas por la reforma educativa, como la creatividad, el sentido crítico, las relaciones de género. Pese a esta dificultad, es indudable que siquiera a mediano plazo, la reforma deberá desarrollar instrumentos para poder medir los resultados en estos nuevos énfasis del currículo en un contexto pluricultural. Para medir objetivamente resultados en estas áreas menos cognoscitivas hará falta un nuevo marco teórico y diseñar instrumentos y mecanismos notablemente distintos de aquellos con los que se ha estado trabajando hasta ahora. Será sin duda difícil y complejo, pero es también un desafío estimulante y a la larga una tarea necesaria. Para hablar en el lenguaje mismo de la reforma, la elaboración y aplicación de tales instrumentos supondrá también un nivel significativo de creatividad “constructivista” dentro de SIMECAL. ¿Cómo medir, en concreto, niveles de avance en la creación de una actitud intercultural positiva, con el fortalecimiento y desarrollo de la propia identidad y, a la vez, apertura al otro distinto y enriquecimiento mutuo? Probablemente los instrumentos para ello solo podrán ser desarrollados en talleres interdisciplinarios, con especialistas en ramas como la estadística educativa, la pedagogía, la lingüística y la antropología; e intersectoriales, con la participación de las diversas instancias relevantes dentro del MECYD y también de los CEPO.

## Comparar con equidad intercultural

Sin embargo, lo más difícil es probablemente llegar a desarrollar instrumentos igualmente válidos y plenamente comparables de una realidad cultural a otra. Un formulario único universal puede acercarnos a la objetividad para indicar el nivel con que unos u otros saben manejar determinada operación aritmética o concepto gramatical. Pero ello poco dice todavía de la utilidad real (y por tanto la motivación) que esta destreza tendrá para cada alumno en el futuro desarrollo de sus potencialidades en un contexto cultural distinto. Por lo mismo, una comparación de rendimientos entre regiones culturalmente distintas o entre países que tienen diversos niveles de heterogeneidad cultural puede llevar también a conclusiones erróneas, pues lo prioritario en una determinada región o país puede que no lo sea tanto en otro... a menos que el objetivo final implícito fuere solo que todos se califiquen por igual en la cultura global dominante. Este objetivo puede ser importante para las relaciones interculturales más allá del propio medio, pero no debe ser el único ni será siempre la primera prioridad para la construcción de una sociedad pluricultural y equitativa. La propia UNESCO, que es la principal impulsora de las comparaciones de la calidad educativa entre países, nos da la siguiente llamada a la cautela:

“Los países de América Latina difieren entre sí en una multiplicidad de dimensiones. Estas son principalmente de naturaleza cultural, social, geográfica, económica y política. Esta diferencia multidimensional entre países es la raíz de la complejidad propia de la comparación entre países. Las características que estas dimensiones adopten en cada país, definen el contexto en el cual ocurren los procesos educativos [...] Por ello, las diferencias contextuales son importantes a la hora de interpretar y sacar conclusiones”.<sup>102</sup>

Debemos, por tanto, tener la suficiente prudencia y lucidez para reconocer y explicitar las limitaciones de los instrumentos utilizados, mientras no se haya logrado un sistema de medición más sensible a nuestra diversidad intercultural y plurilingüe, para no inducir a interpretaciones equivocadas de cifras e índices aparentemente comparables. No es solo una cuestión de precisión académica o de honestidad profesional. Adoptar un estilo u otro tiene también sus implicaciones políticas. Si un instrumento poco sensible a una

---

<sup>102</sup> Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (1998: 15).

realidad intercultural se presentara como “objetivo” y universal, sin mayores precisiones, se podría hacer sin querer el juego a los grupos de la cultura dominante –que tiende a estar subyacente en el estilo de esas mediciones– y un flaco favor a los miembros de las culturas subalternas, que se sentirán aún más oprimidos, pues sus logros internos no llegan a quedar expresados en esas cifras que se presentan como universales. Sería como si nuestros coeficientes de inteligencia debieran ser medidos con un test pensado en el Japón para japoneses, en Inglaterra para ingleses o, para el caso, en Alaska para los inuit. O, si se prefiere, sería como si la capacidad matemática de los alumnos urbanos debiera ser medida en base a sus habilidades para combinar hilos y colores en el diseño gráfico de un tejido, tema en el que sus coetáneas rurales podrían lograr calificaciones mucho más altas.

En el fondo, detrás de este planteamiento, subyace el viejo problema epistemológico sobre cómo combinar lo universal y lo particular. El dilema intercultural más específico sobre cómo presentar datos comparables a lo largo del tiempo, los lugares y las culturas sin traicionar por ello lo que es específico de cada situación, no es sino una expresión de aquel otro problema más general. No es una cuestión simplemente teórica ni atañe solo a la calidad de la educación. Es muy común en los programas de desarrollo públicos y privados en cualquier área (económica, social, etc.) que, por esa vía de las mediciones simplificadas de resultados, se acabe imponiendo a otros pueblos solo aquello que es más fácil de medir o que es visto como prioritario en la cultura de los países que apoyan determinados programas<sup>103</sup>. Aquí nos hemos lanzado a esta temática tan compleja, convencidos de la importancia que tiene medir lo que realmente conviene medir y no solo algunos aspectos más simples que, de ser tomados como muestra de la totalidad, podrían conducir a conclusiones y decisiones erróneas.

---

103 Consciente de estas deficiencias y de la necesidad de recuperar el factor cultural perdido en las políticas de desarrollo, desde 1995 la UNESCO ha empezado a publicar informes y documentos sobre “cultura y desarrollo”. Ver, por ejemplo, UNESCO (1995), UNRISD y UNESCO (1997). Este problema existe también en la aplicación de algunos tests psicológicos en ambientes culturales distintos de aquel en el que fueron diseñados. Un estudio reciente de psicología educativa realizado por María Teresa Flores (1998), en una escuela guaraní, llega a la misma conclusión. Al aplicar allí una batería de pruebas de Piaget, le resultó indispensable reelaborarlas y adaptarlas al contexto cultural y lingüístico local, con el apoyo de maestros originarios bilingües. La autora recuerda la vieja crítica de R. M. Nyiti, al afirmar que lo que algunas investigaciones consideran “retrasos temporales” son con frecuencia defectos en la metodología adoptada (Flores 1998: 43, 191).

### 8.3. EXPANDIENDO LA REFORMA

Para concluir, insinuemos muy someramente algunas otras vías por las que en un futuro cercano esa mancha de aceite fino que es el enfoque intercultural (y bi-, plurilingüe) de la reforma educativa puede llegar a incidir también en otros campos en los que hasta ahora aún no tiene competencia. Nos fijaremos en la educación no formal de adultos, la educación secundaria y la superior, tanto en el sector público como en el privado<sup>104</sup>.

#### Educación de adultos y adultas

La educación no formal de adultos es la instancia responsable de encontrar soluciones educativas para aquellos sectores sociales que no pudieron avanzar suficientemente en el sistema formal por formar ya parte del grupo de población económicamente activa. Por eso mismo cualquier programa educativo en este nivel debería incluir también un componente sistemático de formación permanente y reciclaje profesional, hayan estado o no sus destinatarios expuestos a la educación formal. Pero en el pasado se ha concentrado más en aquellos sectores que no llegaron a beneficiarse de la educación formal o que la abandonaron muy temprano, para paliar esta deficiencia. A ello respondían las masivas y rápidas campañas de alfabetización que de vez en cuando lanzaban los gobiernos, con mucha cobertura en un tiempo muy corto. Estas pueden haber tenido cierta utilidad de cara a la opinión pública y generar incluso una alta convocatoria. Pero no pueden sustituir una capacitación más funcional y sistemática de la población adulta. En años recientes el viceministerio de Educación Alternativa, pese a su dificultad por captar recursos, se ha

---

104 No incluimos el ámbito de la educación inicial, en el que ya se está incursionando, por desconocer sus particularidades. Pero subrayemos siquiera el papel fundamental que en él tienen los padres y particularmente las madres, sobre todo en ambientes rurales. El estilo de crear ambientes separados del hogar (kinder, etc.) es más explicable en ambientes urbanos por la frecuencia con que padre y madre deben trabajar fuera del hogar y por la mayor cercanía física entre este y el establecimiento educativo. Pero en el campo las circunstancias son otras y hay que asegurar un rol mucho más protagónico sobre todo de las madres, que son además las principales transmisoras de la cultura originaria, la que más se debe reforzar en esas etapas iniciales. Ahí es también más fácil involucrar a los grupos de madres en los quehaceres cotidianos de esta etapa inicial. En este ciclo inicial no debe adelantarse la transferencia de los niños a una instancia “cuasi escolar” sino más bien fortalecer el rol de siempre de la familia en la inculcación de estos en su ambiente natural.

estado esforzando para superar este enfoque y recuperar la visión más amplia de una formación permanente de adultos, con cierto énfasis en su potencial productivo<sup>105</sup>. Estamos de acuerdo en este tipo de enfoque. Pero en él hay que tomar también en cuenta la perspectiva intercultural y, dado el caso, su componente lingüístico. Las primeras iniciativas con esta perspectiva fueron los diversos programas privados de educación radiofónica, que siguen hasta hoy sobre todo en emisoras de la red ERBOL. Su primer cambio consistió en la utilización de la lengua originaria. Pronto algunas emisoras introdujeron también la temática cultural, en particular en los programas complementarios de apoyo.

Al nivel estatal, el gran salto se dio con el masivo esfuerzo de SENALEP (1983-1993), que contó entre otros con el apoyo internacional de UNICEF y UNESCO. Sus innovadores materiales didácticos enfatizaron mucho el fortalecimiento de la propia lengua y cultura, en contextos relacionados con la vida y actividades de los usuarios. Fueron también innovadores al preparar cartillas en castellano, diferenciadas de acuerdo con los ambientes culturales urbanos y los contextos rurales del Oriente y Tarija<sup>106</sup>. Pero se descuidaron otras dimensiones como la interculturalidad positiva hacia el “otro distinto” y, en las cartillas en lengua originaria, no se incluyó nada sobre el acceso al castellano como segunda lengua, que es una de las necesidades más sentidas por los participantes. Cuando, en 1994, SENALEP volvió a quedar absorbido por las instancias regulares del ministerio, en la práctica desapareció el interés (y los recursos) para programas con adultos, y la mayor parte de los esfuerzos se volcaron hacia la reforma educativa para la educación básica de los niños (Luykx *et al.* 1999). Esta primera experiencia no debe ser ignorada en las nuevas iniciativas que puedan surgir. Para ellas añadimos las siguientes sugerencias.

En cualquier propuesta debemos tener en cuenta tanto el punto de partida de la mayoría de los presuntos usuarios como el punto de llegada al que se puede aspirar de manera realista. Empecemos por el primero.

---

105 La más reciente propuesta en esta dirección fue el llamado “Plan Nacional de Alfabetización para la Vida y la Producción, 1998-2002”. Como su mismo nombre indica, ya no pretendía ser una campaña más de corta duración sino un plan con una continuidad de cinco años. Pero no pudo ejecutarse por falta de recursos.

106 Ver un reciente análisis pedagógico de estas últimas en Quiroga (1998: 53-71).

El punto de partida ideal son adultos y sobre todo adultas relativamente jóvenes, en plena fuerza y esperanza productiva. La motivación y el resultado suele ser mejor en quienes están entre los 20 e incluso menos años y los que no sobrepasan mucho los 40. Por ser adultos, tienen características distintas de los niños, sobre todo si ya han pasado varios años después de su edad escolar. En concreto, de cara a nuestro tema, ya tienen estructurado y cristalizado su lenguaje y sus formas generales de pensar y tienen un enfoque muy pragmático y funcional hacia su ulterior capacitación. En vez de teorías, buscan algo que les sirva. Para ello, parten de una serie de experiencias acumuladas en su trabajo habitual. Les gusta, con todo, abrirse a nuevos horizontes. Dentro de este común denominador, ocurren diferencias significativas. Hay una correlación inversa entre la edad y la exposición previa a la educación formal. Los más jóvenes buscan sobre todo reforzar lo que ya habían aprendido mal en la escuela, que tal vez abandonaron después de unos pocos años. Pero las carencias del sistema formal previo son mucho mayores en el sector rural y suelen ser también mayores en las mujeres<sup>107</sup> que en los varones. De manera correlativa, es también mucho mayor la incidencia de la lengua y cultura originaria en los adultos mayores de origen rural, sobre todo si son mujeres. Estos diversos puntos de partida exigen, por tanto, programas y metas diferenciadas. Insistiremos aquí en el caso de adultos/as en áreas de lengua y cultura originaria, particularmente aquellos que tienen todavía dificultades en la lectoescritura.

En cuanto al punto de llegada, dado que el actual contexto nacional exige todavía soluciones de emergencia, el objetivo mínimo general de cualquier programa especial en estas áreas debe ser fortalecer los fundamentos básicos que todo adulto necesita, para poder entrar después a otros programas más especializados de formación profesional. Cuando los adultos o adultas mantienen como lengua principal y habitual una lengua originaria y tropiezan todavía en la lectoescritura, sigue siendo útil que esta se refuerce ante todo en su lengua originaria, pero simultáneamente los usuarios esperan que se les introduzca lo antes posible en la lecto-escritura también en castellano. Pese a los años transcurridos, los

---

<sup>107</sup> En este sentido, muchos programas para adultos y adultas cumplen de paso un rol complementario de apoyo hacia una equidad de género.

materiales elaborados para el programa SENALEP siguen siendo un buen punto de partida, aunque necesitarán adaptaciones por los cambios ocurridos en las últimas décadas y más que nada necesitarán complementos para el castellano como L2. Lo mínimo que debiera conseguirse entonces en esta segunda lengua es su comprensión en el uso oral, con énfasis en sus aplicaciones funcionales en la vida cotidiana de cualquier adulto y en textos escritos para estas mismas aplicaciones más funcionales, junto con la capacidad de expresarse y escribir textos sencillos de una manera comprensible. Lo que más busca este grupo de usuarios es poder entender y comunicarse eficazmente, y sin sentirse rebajados, en sus relaciones con otras personas en el trabajo, en sus trámites, etc.; poder entender la radio en castellano; poder leer y entender textos básicos, como el periódico y textos relacionados con su trabajo; poder escribir comunicados, solicitudes, actas de reuniones, etc. La mejor base para iniciar las destrezas en castellano es el abundante vocabulario y hasta frases de origen castellano que los adultos manejan ya en su vida cotidiana incluso en las áreas más aisladas, cuidando que se lo pueda recuperar también con su pronunciación y escritura castellana. Si la lengua originaria ya no es la lengua principal y habitual de los adultos o adultas (por ejemplo, en barrios populares urbanos), debería asegurarse siquiera una actitud de estima hacia ella y hacia quienes la siguen hablando. Pero la adquisición de mayores destrezas en su lecto-escritura dependerá de la motivación de cada grupo. En unos y otros es deseable llegar a un bilingüismo plenamente coordinado o parejo en ambas lenguas, pero no creemos que tal nivel pueda ponerse como objetivo mínimo alcanzable de forma general a través de la formación supletoria para adultos y adultas. El camino más eficaz para ello no suele ser un programa de formación de adultos sino la práctica cotidiana en un ambiente externo que lo exija, como por ejemplo la ciudad, en el caso de los emigrantes. Incluso entonces, es más fácil que así ocurra en quienes han empezado dicha práctica desde niños, aunque sea en dialectos del castellano que siguen reflejando una lengua sustrato que ya no se usa.

Con relación a la interculturalidad, la prioridad de los participantes suele ser adquirir algunas destrezas básicas en la cultura común, que necesitan habitualmente y para las que más motivados se sientan. Un ejemplo bastante obvio es el manejo básico del dinero y de su lógica

y, a un nivel más general, el manejo de cuentas, en un mundo cada vez más monetizado y cuantificado. Deben ser diestros en el uso de la calculadora no solo para las cuatro operaciones sino también para otras operaciones lógicas como la regla de tres, los porcentajes, los intereses, normas mínimas de contabilidad, etc. Otro ejemplo, son las formas en que les conviene actuar ante las instituciones públicas que más inciden sobre su vida. Gradualmente, se están interesando también por su acceso a la informática. Pero la gama es muy amplia y flexible, más aún si se toman en cuenta las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres. La adquisición de esas destrezas básicas es probablemente la necesidad más sentida en todos los grupos de potenciales participantes. Sin embargo, de cara a la convivencia, es también esencial que la satisfacción de tal necesidad no lleve a un escapismo alienante, que haga negar lo propio o la cultura de otros grupos. Si provienen de una cultura originaria, será necesario fortalecer al mismo tiempo –aunque ellos no sientan tanto la necesidad de hacerlo– su autoestima y crecimiento desde dentro, mediante la utilización y refuerzo de diversos aspectos de su cultura actual dentro del programa y la intensa participación de las organizaciones de base de cada región. A la vez, de cara a la interacción entre individuos y grupos sociales de múltiple origen, convendrá fomentar el respeto a los que son distintos, principalmente a los que provienen de las culturas ordinariamente discriminadas.

### **Educación secundaria**

A los ocho años de promulgada la ley de reforma educativa, ya se han dado pasos para su ampliación al nivel secundario, al que pronto entrarán los primeros grupos que iniciaron el proceso en 1995. En la educación secundaria seguirá siendo clave fortalecer el eje intercultural sin descuidar su componente lingüístico. La mayor madurez y los horizontes más amplios que tienen los alumnos que han alcanzado ya este nivel debieran propiciar actitudes de apertura y el currículo debiera prestar también las destrezas y conocimientos que la pueden complementar. Ya existen algunos antecedentes. Unos pocos colegios urbanos, sobre todo particulares, han tenido la iniciativa de introducir la enseñanza de la lengua originaria local y algunas experiencias interculturales. Por ejemplo, ya hace años el colegio San Agustín, en Cochabamba,

había introducido la enseñanza del quechua como L2, aprovechando el espacio que tenía la formación cívica dentro del programa oficial. Aquella interpretación que en su tiempo pudo parecer herética, ahora nos resulta profética. Son también varios los colegios privados que han incorporado en su currículo temporadas de trabajo en diversas regiones rurales del país, para que sus alumnos conozcan y sientan en carne propia esta nuestra realidad pluricultural y sus consecuencias sociales. Dos de las experiencias educativas más significativas en este punto son: primero, la Obra Social de Caminos Rurales [OSCAR], que ofrece un año en que se alterna el estudio y el trabajo manual abriendo caminos en áreas de colonización, con reconocimiento oficial de la libreta militar y de los cursos allí pasados; y, más recientemente, el programa Voluntariado de la Compañía de Jesús [VOSI], de alcance nacional, que ofrece un año de trabajo voluntario en alguna región rural del país, distinta de aquella en que ha vivido el o la joven anteriormente. Una y otra experiencia se realizan como un complemento a la educación formal secundaria, antes del ingreso en la universidad. En el ámbito rural los Centro[s] de Educación Técnica Humanística Agropecuaria [CETHA], –iniciados en Qurpa, Jesús de Machaca<sup>108</sup>, como un programa de la CEE, y de ahí expandidos por todo el país– fueron los primeros en diseñar un currículo más apropiado a las necesidades rurales y un mayor énfasis en la identidad cultural del alumnado. Más recientemente, el TEKO Guaraní, en Camiri, se lanzó al campo pionero de producir textos con enfoque EIB, cuando su exitosa labor en primaria fue plenamente transferida al sistema estatal.

Estas pocas experiencias pioneras nos permiten señalar algunas pistas sobre cómo enfocar nuestro tema en el nivel secundario, aplicables tanto a la educación pública como a la privada. Hay que distinguir dos grandes situaciones: la secundaria rural y la urbana. En la secundaria rural, dentro de la reforma educativa, se ha puesto en marcha la iniciativa muy oportuna de ir ofreciendo el bachillerato pedagógico con enfoque EIB en un número significativo y creciente de colegios ubicados en áreas con un déficit crónico de maestros normalistas. Pero ya nos hemos referido más detalladamente a este tema específico en la sección 6.4. En todos los demás colegios rurales, aun cuando no se dé esta especialidad peda-

---

<sup>108</sup> Ver un balance de lo ahí realizado en 20 años en el número especial 40 de *Machaq Amuyt'awi*, 1998.

gógica, igual habría que desarrollar el enfoque EIB, sobre todo para asegurar que la mayor exposición a la educación formal no los aliene de sus orígenes culturales. La tendencia de la juventud rural a ver la secundaria –sea en el campo o, si pueden, ya en la ciudad– como su puerta de entrada al mundo “civilizado”, con el subsiguiente escape del campo hacia la ciudad, es muy fuerte. Es muy significativo el simbolismo persistente de estrenar trajes urbanos y de corte occidental en la ceremonia de graduación. Incluso las muchachas de pollera, al graduarse, deben aparecer “de vestido”. Muchos de estos colegios rurales están además ubicados en capitales municipales, cantones u otros centros urbanos intermedios, donde confluyen alumnos procedentes del centro urbano central y otros de comunidades. Se les aplican por tanto los criterios desarrollados ya en las *políticas* 7.10.- 7.15., debidamente adaptados al nivel secundario. En colegios de secundaria ubicados en centros urbanos de cualquier tamaño, supuesta la tendencia discriminatoria contra las lenguas y culturas originarias, es fundamental que el tratamiento dado al eje intercultural tenga una agilidad especial, enfatizando aquellos elementos y enfoques más motivadores. Pueden ser, por ejemplo, muy oportunos los viajes y experiencias de trabajo y convivencia en el campo y en otras áreas culturales, como en la iniciativa que relata Manuel Vargas (1997). Los festivales y concursos folklóricos, la creación de conjuntos de música, canto y danza en lengua y cultura regional, y la recolección de material histórico, gráfico y audiovisual pueden ser otras iniciativas adecuadas. Con todo ello se pueden estimular ulteriores análisis reflexivos sobre la lengua y culturas utilizadas en estas experiencias u otras similares.

En cuanto al componente lingüístico, lo común será que en secundaria se aplique la modalidad de lengua que la ley de reforma educativa llama “monolingüe” pero que define como “en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria” (art. 9). Es decir, el medio habitual de enseñanza será el castellano, pero una lengua originaria debiera ser objeto de enseñanza, como lo dice explícitamente el reglamento sobre organización curricular (DS 23950, art. 40). Queda por definir el margen de obligatoriedad o de opcionalidad que deberá tener este aprendizaje adicional. No será tampoco igual la situación de los alumnos monolingües castellanos y la de los que ya son bilingües, que es lo común en muchos colegios fiscales de provincia y bastantes de la periferia popular urbana.

Para los primeros se trata efectivamente de un aprendizaje como L2, si quiera básico si no simbólico, que tendrá que ir acompañado de la debida motivación. Para los ya bilingües, en cambio, debiera haber más bien una oferta de perfeccionamiento y desarrollo, por ejemplo, en el campo de la producción oral y escrita. Esta propuesta no debe aparecer como un bloqueo a las aspiraciones de ascenso social, muy fuertes en este grupo de alumnos, sino como parte de un mayor crecimiento también a partir de sus raíces. Además, les puede abrir nuevas fuentes de trabajo, a medida que se va construyendo una sociedad realmente multiétnica y pluricultural en los diversos ámbitos de la actividad pública y privada. Subrayemos la importancia de desarrollar el eje intercultural en secundaria tanto en la educación pública como en la privada. El sistema público tiene ya un mandato legal específico para llevarlo a cabo. Pero sería fatal que las instituciones educativas privadas no se sumaran también a este quehacer. En unos pocos casos fueron precisamente algunos colegios privados más comprometidos y con mayores recursos los pioneros en el enfoque que ahora ha adoptado el Estado a través de la reforma educativa. Pero se trata claramente de excepciones. Lo común es que los colegios privados muestren aún poca sensibilidad en la dimensión intercultural y menos aún en las lenguas originarias de Bolivia. Por el origen social de los estudiantes que reciben, suelen estar mucho más abiertos a la cultura y lenguas de otros países que a las culturas subalternas y oprimidas de nuestra propia patria. Aquellos establecimientos que tienen además un objetivo claramente lucrativo están todavía más cerrados a estas dimensiones internas del país que, para ellos, no suponen ganancias materiales.

Nuestro acercamiento efectivo hacia la propuesta y utopía de un país pluricultural con equidad intercultural se juega en gran medida en las ciudades y en la actitud de las clases dirigentes que toman decisiones. Pero es precisamente en estas ciudades y estratos sociales donde más se utiliza la educación privada en todos sus niveles para formar a sus nuevas generaciones. Hay que lograr, por tanto, que también en ella se logren desarrollar actitudes abiertas a los culturalmente distintos, muy particularmente a los que además pertenecen a los grupos a los que ellos consideran social y culturalmente “inferiores”. Es necesario que así ocurra incluso en los establecimientos educativos más caros y exclusivos pues es precisamente de ahí de donde salen muchos de los que después to-

marán decisiones. Si en sus años mozos se han formado más abiertos a las culturas y lenguas del Primer Mundo, ignorando lo que ocurre en su contorno nacional más inmediato y sin saber cómo relacionarse con él, ¿cómo van a tomar después decisiones que respondan a las necesidades más básicas del país? ¿Cómo van a comprender a los sectores populares a los que evitaron durante su formación? Es sin duda fundamental seguir ampliando y democratizando cada vez más y mejor el abanico social de nuestra clase política, evitando discriminaciones y privilegios. Pero no por ello hay que dejar al margen del nuevo enfoque a las nuevas generaciones del sector que de hecho ya tiene acceso casi automático a ella.

### **Educación superior**

Lo hasta aquí señalado es igualmente pertinente para la educación superior, tanto pública como privada. De hecho, la reforma educativa ha apelado a una y otra en diversas ocasiones. Dentro del sistema estatal, el programa de maestría en EIB de la UMSS de Cochabamba, bajo los auspicios del PROEIB Andes y la GTZ, está dirigido por uno de los principales artífices del ETARE, el equipo que diseñó la reforma educativa, y está ofreciendo ya un mayor nivel de capacitación a gente íntimamente comprometida con esta temática. Dentro del sistema privado, la Universidad Católica es la que ha administrado los concursos de calificación para directores y docentes en diversas ocasiones y la Universidad de Aquino ha capacitado a los nuevos asesores pedagógicos. Los convenios promovidos en 1999 por el MECYD para apoyar a los INS han sido suscritos por cuatro universidades públicas y cuatro privadas. Con todas estas iniciativas las universidades se han ido apropiando más de la reforma educativa y los maestros se han sentido también más “universitarios”. Con estos antecedentes, esbozamos algunas de las tareas a realizar en este nivel superior.

Ante todo, es propia de este nivel universitario la tarea fundamental de capacitar a los futuros profesionales para que después puedan ejercer su especialidad en un contexto de apertura y diálogo intercultural. Esta tarea es esencial ante todo en el rubro de la pedagogía. Con ocasión de la puesta en marcha de la reforma educativa, muchas universidades, tanto públicas como privadas, han percibido que se les abría un mercado en la creciente demanda de pedagogos y han aumentado notablemente su

oferta de licenciaturas, con especial referencia a la mayor profesionalización de maestros en ejercicio en una amplia gama de especializaciones. Pero en muchas de estas ofertas, aparte de otras deficiencias, sorprende la poca atención que se ha puesto en la dimensión EIB. ¿Cómo podrán entonces estos nuevos licenciados implementar después este eje tan fundamental de la reforma en los cargos que desempeñen en su vida profesional? Hay que supervisar también cómo las universidades que han entrado en los convenios para fortalecer a los INS cubren esta dimensión tan esencial en la formación de las nuevas generaciones de docentes. Estas cautelas se hacen todavía más perentorias porque la mayoría de las universidades involucradas carecían de experiencia previa en este punto, quizás por no haber estado involucradas en la reforma desde antes. Dicho lo mismo en positivo, por esta vía se están por fin involucrando en la reforma, para lo cual necesitan un seguimiento más cercano en uno de sus principios fundamentales, que es el que aquí nos ocupa.

La necesidad de un enfoque intercultural aparece también de forma apremiante e ineludible en la capacitación para cualquier otra profesión que implique después el contacto directo o indirecto con gente de otra cultura distinta de la propia o la elaboración de políticas que atañen a ellas y a las relaciones entre grupos sociales. Ahí entran la mayoría de las ciencias sociales, el derecho, los especialistas en desarrollo rural, la comunicación, los médicos y otros servidores en el campo de la salud, etc. Esta necesidad se extiende también a carreras y establecimientos muy especializados, como los seminarios para futuros sacerdotes o misioneros, muy presentes en el sector rural, o incluso los institutos militares y policiales, cuyos egresados tienen después un contacto permanente con soldados y policías originarios de otras culturas. Hay en cada uno de estos campos un doble nivel. El primero, común a cualquier estudiante, es la apertura general que debe desarrollar hacia los y lo culturalmente diferente(s) para que después sea sensible a este aspecto con el que sin duda tropezará en su vida profesional. El segundo nivel es la calificación de siquiera algunos para que puedan actuar de manera directa y estable en un medio cultural distinto del propio. Estos necesitan una comprensión más detallada del contexto cultural en que deberán moverse e incluso un manejo suficiente del idioma. Las grandes carencias y necesidades del país en estos sectores, mayormente rurales y periféricos urbanos, justifican de sobras

la necesidad de desarrollar también este segundo tipo de especialidades dentro de diversas carreras, como ya existe por ejemplo en la de idiomas.

El problema previsible es que, si dejamos este punto al simple juego de la oferta y la demanda, es probable que esta última sea baja por la mayor dificultad que puede implicar esta especialidad y la menor compensación económica que en ella se prevé. Es un caso claro de conflicto entre el libre mercado y la equidad o la ética social. Será pues oportuno que se plantee aquí una discriminación positiva por parte de los establecimientos docentes y del mismo Estado. Tal preferencia podría favorecer, por ejemplo, a estudiantes que provienen ya de las culturas en cuestión y debería ser objeto de estímulos económicos suficientemente atractivos, de una forma semejante a los que aquí y en la reforma educativa se plantean para los docentes que ejercen en zonas especialmente difíciles. Desde tiempo atrás las organizaciones campesino-indígenas han venido reclamando la creación de universidades en el campo, más orientadas a su gente y problemática, y de vez en cuando se ha reconocido el rango de educación superior a algunos centros educativos rurales. Deben citarse también las extensiones rurales de diversas universidades, como la de la paceña UMSA en Viacha y las de la Universidad Católica y de la Universidad Salesiana en diversas partes del campo y en centros urbanos intermedios. Con un enfoque más innovador pero menor presencia en el agro ha iniciado también sus actividades la Universidad de la Cordillera, en La Paz, con un énfasis particular en la problemática de los pueblos originarios; a ella se ha asociado la biblioteca de CIPCA, especializada también en esta temática. Un primer desafío en la enseñanza superior alternativa para el sector rural es garantizar la calidad de la oferta, para no caer en la creación de pseudo universidades de segunda o tercera categoría para el área rural. El segundo, es asegurar que la oferta no sea una simple reproducción de lo que hacen sus pares urbanos tradicionales, sino algo inédito, que tome en cuenta las especificidades culturales y sociales del medio en que se insertan.

Una última tarea y contribución igualmente fundamental del nivel superior es la de aportar con investigaciones. Es mucho lo que aún nos falta conocer para desarrollar los instrumentos adecuados en toda la problemática intercultural y plurilingüe. Carecemos aún de la descripción de algunas lenguas o aspectos de ellas, indispensable para la elabo-

ración de materiales didácticos en ellas o sobre ellas, y nos falta analizar innumerables aspectos de cada cultura, de las relaciones e influencias mutuas entre grupos de diversas culturas, o de la elaboración de propuestas. En este campo se podría fomentar el apoyo al trabajo de tesis en aquellas áreas específicas en que se prevea una mayor necesidad.

Son ya varios los programas interculturales en diversas disciplinas, sobre todo dentro de la UMSS en Cochabamba, que cobija la maestría en EIB del PROEIB Andes, la maestría en cultura y cultivos andinos auspiciada por Agroecología Universidad de Cochabamba [AGRUCO] y el diplomado en interculturalidad del CEIDIS. Existen además el diplomado y la flamante maestría en salud intercultural de la Universidad Tomás Frías en Potosí, con apoyo de la Organización Panamericana de la Salud [OPS], los estudios de lengua aymara y quechua en la UMSA de La Paz y las numerosas tesis sobre diversas culturas bolivianas presentadas en la sede de la Universidad Católica en Cochabamba, donde existe además la Biblioteca Etnológica, una de las mejores colecciones del país en este campo. Los concursos y becas de investigación multidisciplinar en ciencias sociales, patrocinados por el Programa de Investigación Estratégica de Bolivia [PIEB] han contribuido también a realizar nuevas búsquedas en estas temáticas, incluidas varias directamente relacionadas con el proceso de la reforma educativa y los pueblos originarios.

Todos estos no son sino los primeros pasos en un terreno amplio y aún poco trillado. Pero estos antecedentes, multiplicados en los últimos años, nos hacen concluir con un toque de esperanza sobre lo que se puede seguir avanzando también en este campo de la educación superior.

# BIBLIOGRAFÍA

- Abiyuna, José. 1998. "Reflexiones en torno a la educación intercultural bilingüe en la Amazonía boliviana área de la CIDOB". En Luis De la Torre, comp., pp. 151-160.
- Alarcón, Florencio. 1998. "La propuesta educativa campesina". En CENDA, pp. 14-31. (Texto bilingüe).
- Alavi, Zacarías. 1999. "Los textos escolares y la calidad lectora en el contexto de la educación intercultural bilingüe de la Reforma Educativa". En *XII Reunión Anual de Etnografía*, 1998, La Paz: MUSEF, Vol. II, pp. 443-457.
- Albó, Xavier. 1978. *Lengua y sociedad en Bolivia 1976*. La Paz: Instituto Nacional de Estadística y Naciones Unidas.
- . 1987. "Problemática lingüística y meta-lingüística de un alfabeto quechua". *Allpanchis* (Cusco) 29/30: 431-467. Publicado simultáneamente en *Indiana*, Berlín, 11: 233-262.
- . 1995b. *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz: UNICEF y CIPCA. 2 vols. y un juego de mapas.
- . 1995c. "Educar para una Bolivia plurilingüe". *Cuarto Intermedio* (La Paz) 35: 3-37. [En las pgs. 38-69 se incluyen comentarios de Celestino Choque, Juan de Dios Yapita, Benito Fernández, Pedro Plaza, Lucía D'Emilio y, en las pgs. 78-100 del N° 36 de la misma revista, el de Luis Enrique López].
- . 1996a. "Competencias para una educación intercultural bilingüe". Consultoría para la División de Formación Docente de la UNSTP. La Paz. (Ms.).
- . 1996b. "Nuevos maestros para tiempos nuevos". *Cuarto Intermedio* (La Paz) 40: 4-35.
- . 1996c. "Interculturalidad en cuatro dimensiones". *Yuyayninchik* (La Paz) 3: 6-11.
- . 1998a. "Interculturalidad, ¿qué es eso?" *Cuarto Intermedio* (La Paz) 46: 72-93.
- . 1998b. *Quechuas y aymaras*. La Paz: VAIPO y PNUD.

- 1999a. *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- 1999b. “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”. En Luis Enrique López e Ingrid Jung, comp., pp. 126-156.
- 2001. “Actitudes y lógicas en la interculturalidad”. *Nuevas Palabras para una Nueva Educación* (CEBIAE, La Paz) 30: 6-7. (Suplemento de *Presencia*, 4-III-2001).
- , Armando Godínez, Kitula Libermann y Francisco Pifarré. 1995. *Para comprender las culturas originarias de Bolivia*. La Paz: CIPCA y Secretaría Nacional de Educación. (3° ed. ampliada. Edición original, CIPCA y UNICEF).
- y Félix Layme, comp. 1992. *Literatura aymara. Antología. I. Prosa*. La Paz: CIPCA, HISBOL, Jayma. (Vol. 2, en preparación).
- s/f “Medir la pobreza con sensibilidad intercultural”. En UNFPA, ed. *Logros y desafíos de la equidad*. La Paz: UNFPA.
- Alem, Teresa. 2000. *Comunicación y vivencia. ¿Interculturalidad?* Cochabamba: Runa.
- Alvarado, Luisa. 1998. “Transmisión de conocimientos en la educación andina mediante gente mayor y el género”. Informe final, Proyecto PIEB multimedia. La Paz. [Ms.].
- Amadio, Massimo y Madeleine Zúñiga. 1989. *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Experiencias y propuestas*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura, UNESCO y UNICEF.
- y Luis Enrique López. 1993. *Educación bilingüe intercultural en América Latina*. La Paz: CIPCA y UNICEF. (2a. ed. revisada y ampliada; 1a. ed., 1991).
- Amodio, Emmanuele y otros. 1993. *Cultura*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 1.
- Anaya, Amalia. 1999. “Presentación”, en Xavier Albó, *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA, pp. 9-10.
- Aramayo, Oscar. 1998. “Recursos humanos”. En Asamblea del Pueblo Guaraní, *Memoria*, pp. 54-63.
- Arnold, Denise Y., Juan de Dios Yapita y Ricardo López G. 1999. “Leer y escribir aymara bajo la reforma”. *T’inkazos* (Revista boliviana de ciencias sociales, La Paz) 3: 103-115
- , Juan de Dios Yapita, Zacarías Alavi, Luis Alvarado, Ricardo López G. y Nelson Pimentel. 1998. “Multimedia. Las prácticas textuales alternativas andinas y la producción y comprensión de textos en la educación intercultural bilingüe (EIB) de la Bolivia postcolonial”. Informe final. La Paz: Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- , Juan de Dios Yapita, Luis Alvarado y Ricardo López G y Nelson Pimentel. 2000. *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en*

los Andes. La Paz: UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e ILCA.

- Arratia, Marina. 2001. *Wata muyuy: Ciclos de Vida en culturas agrocentricas y tiempos de la escuela*. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia. Buenos Aires: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Tesis de maestría, PROEIB, Cochabamba).
- Asamblea del Pueblo Guaraní. 1998. *Memoria. I Congreso pedagógico guaraní*. 6 al 8 de noviembre de 1998, Camiri, Santa Cruz, Bolivia. Camiri: APG y CIPCA.
- Benson, Carol. 1999. "Informe final, consultoría Proyecto de EIB, UNICEF". La Paz. (Ms).
- Biermayr-Jenzano, Patricia. 2000. "Estudio participativo sobre mujer campesina y su exposición al bachillerato pedagógico. Cambios psicosociales y aprendizaje intercultural/bilingüe. Cochabamba: CEDEAGRO; Ithaca, NY: Cornell University.
- . 2001. *Intercultural education for Quechua women: A participatory study on gender relations, cultural preservation and identity formation in rural Bolivia*. Ithaca, NY: Cornell University (tesis doctoral en educación de adultos).
- Brockmann, Robert, Walter Chávez, Luis Crespo, Félix Patzi y Raúl Prada. 2000. "Civilización o barbarie. ¿Debe morir el aimara?" y "Contra el bovarismo intelectual. Defensa del aimara". *El juguete rabioso* (La Paz) 12: 6-7; 13: 6-9.
- Cala, Edgar y César Miranda. 2000. "Propuesta de nucleización, departamento del Beni". La Paz: VEIPS, UPE.
- Cáceres, Adolfo, ed. 1990. *Poesía quechua en Bolivia*. Édition trilingüe. Geneve: Patiño.
- Calvo P., Julio y Juan C. Godenzzi, comp., 1997. *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Cárdenas, Víctor Hugo. 1990. "Algunas reflexiones sobre cambio cultural y educación popular". La Paz. (Ms).
- . 1994. "Apuntes sobre la reforma educativa". En *Reflexiones sobre la Ley de Reforma Educativa*, La Paz: ILDIS, pp. 9-22.
- Castro M., María Dolores. 1997. *La viva voz de las tribus. El trabajo del ILV en Bolivia, 1954-1980*. La Paz: VAIPO.
- CEBIAE. 1998. Ver Mengoa y otros. 1998.
- . 1999. "Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos: Memoria". Seminario Taller. La Paz: CEBIAE.
- CEIDIS. 1999. *Bibliografía. Culturas, interculturalidad y EIB*. Cochabamba. [Ms].
- CENDA. 1998. *Problemática de la implementación de la Reforma Educativa y la propuesta educativa campesina*. Hacia la curricula diversificada y los

- maestros campesinos. Mesa Redonda, 17 de junio 1997. Cochabamba: Centro de Comunicación y Desarrollo Andino.
- Centro de Apoyo Educativo Machaqa* (CAEM). 1998. Revista semestral, N° 1.
- Centro Pedagógico Cultural Portales. 1973. "Resoluciones del Primer Congreso de Lenguas Nacionales, febrero 1973. Cochabamba. (Policopiado).
- 1974. Resoluciones del Segundo Congreso de Lenguas Nacionales, julio 1974. Cochabamba. (Policopiado).
- 1976. Anales del Tercer Congreso de Lenguas Nacionales, 30 de junio - 3 de julio 1976. Cochabamba. (Policopiado).
- Chumiray, Guido. 1998. "Interculturalidad: Un enunciado de la educación bilingüe". En Asamblea del Pueblo Guaraní, *Memoria*, pp. 24-35.
- CIDOB-CEAM. 2000. "Perspectivas de política lingüística a ser incluidas en el POA 2001". Santa Cruz. (Ms).
- Congreso de la lengua guaraní. Yemboati guasu ñeeroki. 1997. "Aguiye ña-mokanitei ñañeñee, yambojoki katuavei ara ñavo rupi". Monbeuka. Informe y ayuda memoria. Camiri: Programa Guaraní de Formación Docente.
- Costa U., Navin. 1999. "Reformas educativas y educación cultural bilingüe: Los casos de Ecuador, Perú y Bolivia". En *Memoria del Seminario regional sobre educación intercultural bilingüe*, Lago Titicaca, Bolivia, 18-21 de enero de 1999.
- COSUDE. 2001. *La encrucijada cultural*. Anuario COSUDE 2001. La Paz: Plural.
- De la Cadena, Marisol. 2000. *Indigenous mestizos. The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham & London: Duke University Press.
- De la Torre, Luis, comp. 1998. *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*. Ponencias del Foro de Intelectuales Indígenas del 49 Congreso de Americanistas realizado en la ciudad de Quito, Ecuador, del 7 al 11 de julio de 1997. Quito: Abya-Yala y GTZ.
- Díez Astete, Alvaro y David Murillo. 1998. *Pueblos indígenas de tierras bajas. Características principales*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación, VAIPO y PNUD.
- Dirección Nacional de Culturas Populares. 1996. "Programa nacional de lenguas y literatura indígenas". México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dolson, David y Kathryn Lindholm. 1995. "World class education for children in California: a comparison of the two-way bilingual immersion and European School model". En Skutnabb-Kangas, ed., pp. 69-102.
- Domingo V., José. 1999. *Ñemoesakaa*. La Paz: Unicef y MECYD. (Diccionario guaraní en guaraní).

- Dutcher, Nadine. 1995. *The use of first and second languages in education. A review of international experience*. Washington DC: World Bank.
- Espejo Ayka Elvira. 1994. *Ahora les voy a contar. Jichha na parl'ta*. La Paz: UNICEF y Casa de las Américas (La Habana). Editores: Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita.
- Escobar, Alberto, comp. 1972. *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ETARE. 1993. *Reforma educativa. Propuesta*. La Paz: ETARE.
- ETSA. 1996. "Los alcances de la noción de cultura en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora". En Godenzzi, comp., pp. 187-294.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Cleveon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Flores A., María Teresa. 1998. *Desarrollo de las estructuras cognitivas y procesos de socialización de niños guaraní de 0-10 años de la comunidad Itanam-bicua, provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz*. Tanja: Universidad Juan Misael Saracho. (Tesis de licenciatura en psicología).
- García Márquez, Gabriel. 1981. *Mushuc quillca huañuyta yachasha huillarca*. Lima y Quito: La Oveja Negra. (Versión de *Crónica de una muerte anunciada* en quichua ecuatoriano).
- Gil, Jesús. 2000. "Propuesta de capacitación en matemáticas para docentes de pueblos indígenas de la Amazonía y tierras bajas de Bolivia. La Paz. (Ms).
- Gironde, Juan Carlos y Roxana Lovera de Calla. 2001. "Bolivia pluricultural y multilingüe". La Paz: CEMSE. (Serie Propuesta Curricular para Secundaria, área de ciencias sociales).
- Gobierno de Bolivia. 1955. *Código de la Educación Boliviana*. La Paz. (Reproducido, entre otros, en Alfonso Camacho, Jorge Rivera y otros., comp. *Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia, tomo III, 1952-1985*. La Paz: Centro de Capacitación e Investigación Sindical y UNESCO).
- 1994a. *Ley 1551, o Ley de Participación Popular*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia. (Reproducida entre otros en Vacaflor, comp. 1997, con las modificaciones introducidas por la Ley 1702 del 17 de julio de 1996).
- 1994b. *Ley 1565, o Ley de Reforma Educativa*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia. (Reproducida entre otros en Vacaflor, comp. 1997).
- 1995. *Constitución Política del Estado*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia. (Reproducida entre otros en Vacaflor, comp. 1997). (Versión aymara: *Bolivia Utt'asi Tayka Kamachi*, traducción de Vitaliano Huanca. La Paz: Vicepresidencia de la República).

- 1997b. *Diálogo nacional "Bolivia hacia el siglo XXI"*. Informe y conclusiones. La Paz: Vicepresidencia de la República.
- 1999a. *Ley INRA, traducción al aymara*. La Paz: Fundación Diálogo y Universidad de la Cordillera. (Traducida por Vitaliano Huanca).
- 1999b. *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- 2000. "Diálogo nacional 2000. Mesa nacional de consenso/agenda social. Sector educación". La Paz. [Ms].
- Gobierno de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. 1994. *Legislación sobre etnoeducación*. Bogotá: Proyecto Nacional de Etnoeducación.
- Gobierno del Perú. 1972. *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Ministerio de Educación.
- Godenzzi, Juan, comp. 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- González, Nelly. 1997. "Bibliografía selectiva de lenguas indígenas en Bolivia: Aprovechamiento para la educación bilingüe". En Calvo y Godenzzi, eds., pp. 371-399.
- Gordillo, José M. 2000. *Campesinos revolucionarios en Bolivia. Identidad, territorio y sexualidad en el Valle Alto de Cochabamba, 1952-1964*. La Paz: PROMEC, Universidad de la Cordillera, Plural y UMSS.
- Gottret, Gustavo, Teresa del Granado y otros. 1995. *Proyecto de educación intercultural bilingüe. Evaluación longitudinal*. La Paz: UNICEF.
- Grinevald, Colette y Carmen López. 1999. "Las lenguas amazónicas de Bolivia". Comunicación presentada al Seminario Linguapax UNESCO, marzo 1999, Cochabamba, PROEIB. (Ms).
- GTZ. 2000. "Informe del control de avance del proyecto Institutos Normales Superiores en EIB [PINS EIB]. Equipo de consultores: Utta von Gleich, Enrique Ipiña, Madeleine Zúñiga, Annelies Merckx y Ródica Meyers. Cochabamba. [Ms].
- Guerra, Rosario, Bertha Lecoña, Luis Oporto y Lola Paredes. 1996. *Pueblos indígenas de las tierras bajas de Bolivia: Catálogo etnológico*. La Paz: Red CEDOIN/SIDMI, CIPCA, MUSEF.
- Gustafson, Bret. 1996. *Guía para la investigación de nuestras culturas y nuestros idiomas*. La Paz: Secretaría Nacional de Educación, SAE, CIDOB y UNICEF.
- , Lucy Gutiérrez de Malfati y Sabino Manuel. 1999. *Ñeereñii*. La Paz: MECYD y UNICEF.
- Gutiérrez, Ramiro. 1994. *La antropología y el análisis cultural aplicado a la educación: Curso de capacitación a distancia*. La Paz: CEE y PIEB.
- Gutiérrez, Walter. 2000. "Comentarios al documento Educación intercultural para todos, principalmente sobre formación, capacitación docente, maestros interinos y bachillerato pedagógico". La Paz. (Ms).

- Hamel, Rainer Enrique. 1998. "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena". En IEEPO, ed., *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Oaxaca, Huaxyácac: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (México).
- Herbas, Angel. 1998. *Diccionario quichua a castellano. Qhishwasimimanta - kastillanuman rimayqillqa*. [Cochabamba]: Tunturi Qañiywa. 2° ed. (1° ed. publicada por separatas en *Presencia*, La Paz, durante 1992).
- Hornberger, Nancy. 2000. "Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility". *Anthropology and Education Quarterly* 31.2: 173-201.
- IBIS - Dinamarca, comp. 1999. Memoria del seminario regional sobre educación intercultural bilingüe, Lago Titicaca, Bolivia, del 18 al 21 de enero de 1999. [Policopiado].
- INE. 1993. *Censo nacional de población y vivienda, 1992*. La Paz: Instituto Nacional de Estadística. 10 vols.
- Jayma. *Vocero del Pueblo Aymara*. La Paz. (Publicación periódica en aimara y castellano, desde 1982).
- Jeroatá. 1996-. Boletín ocasional del MECYD (hasta julio 1997, de la Secretaría Nacional de Educación). La Paz.
- Kiyonari, Elizabeth. 1999. "Propuesta técnica para la contextualización del tronco común del segundo ciclo del nivel inicial a las características culturales y lingüísticas de pueblos indígenas de la Amazonía y tierras bajas de Bolivia". San Ignacio de Moxos y La Paz. (Ms).
- Klessing-Rempel, Ursula, coord. 1996. *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés, IIZ DVV.
- Küper, Wolfgang. 1999. "Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos". En Ruth Moya, ed., pp. 51-76.
- y Teresa Valiente, comp. 1999. *Educación de los adultos en Africa y Latinoamérica. Experiencias interculturales en un encuentro multicultural*. Quito: Abya Yala.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación. 1998. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC).
- Laime, Teófilo, Efraín Cazazola, Félix Layme y Pedro Plaza. 1997. *Diccionario quechua- castellano, castellano-quechua*. La Paz: Centro Cultural Jayma y Secretaría Nacional de Educación.
- Layme, Félix. 1997. *Diccionario aimara-castellano, castellano-aimara*. La Paz: Reforma Educativa 2° ed. Corregida y aumentada, (1° ed. publicada por separatas en *Presencia*, La Paz, durante 1992).

- Lema, Ana María, comp. 1998. *Pueblos indígenas de la Amazonia boliviana*. La Paz: AIP FIDA, CAF.
- Lindholm, Kathryn. 1992. "Two-way bilingual/immersion education: Theory, conceptual issues, and pedagogical implications". En Raymond Padilla y Alfredo H. Benavides, eds. *Critical perspectives in bilingual education research*. Tempe, Arizona: Bilingual Review Press / Editorial Bilingüe, pp. 195-220.
- Liston, D. P. y K.M. Zeichner. 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López, Carmen. 1997a. "Algunas reflexiones sobre la situación de las lenguas de tierras bajas y el desarrollo de la EIB". Trabajo presentado al Taller de Políticas Lingüísticas", Santa Cruz, 9 a 12 de junio de 1997.
- 1997b. "Leer por leer: pasando a limpio tres ejercicios de producción de materiales en lenguas indígenas". *Pueblos indígenas y educación*. (Quito, Abya Yala): 39-40: 151-176.
- López, Luis Enrique. 1993. *Lengua*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 2.
- 1996a. "Donde el zapato aprieta: Tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú". *Revista Andina* 14.2: 295-342.
- 1996b. "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". *Yuyayninchik* (La Paz) 3: 23-111. (Publicado también en Godenzzi, comp. 1996, pp. 23-82).
- 1997. "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En Calvo y Godenzzi, comp., pp. 55-97.
- 2000. "Consideraciones para una política lingüística y educativa". (Avance de conclusiones para PROEIB Andes 2000; Ms).
- e Ingrid Jung, comp. 1998. *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata; Cochabamba: PROEIB-Andes; Bonn: DSE.
- López, Ricardo. "Rito y memoria en la transmisión de conocimientos y la socialización de los niños/as aymaras en Carangas, en el contexto de la Reforma Educativa". Informe final, Proyecto PIEB multimedia. La Paz. [Ms].
- Luykx, Aurolyn. 1999a. "La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias". En Luis Enrique López e Ingrid Jung, comp., pp. 192-212.
- 1999b. "Interculturalidad y equidad de género: ¿dos ejes incompatibles?" En Moya, ed., pp. 1-10.
- , Néstor H. Quiroga, Ana M. Gottret, Ivonne Velarde y Víctor H. Arrázola. 1999. "Educación de adultos indígenas en Bolivia: un estudio nacional". En Küper y Valiente, eds., pp. 287-325.

- Machaq Amuyt'awi* (La Paz, CEE y CETHA). N° 40, octubre 1998, monográfico: 20 años de caminar educativo junto al pueblo aymara de Machaqa. Pá tunka mara yatiqañ thakhin irnaqawxata.
- Mariaca, Guillermo. 1999. *Los refugios de la utopía. Apuntes teóricos para una política inter-cultural*. La Paz: Viceministerio de Asuntos de Género, Generacionales y de Familia; Embajada Real de los Países Bajos.
- . 2001. "Los cuerpos del aire: ensayo bailado en torno a tres danzas cholas". En Víctor Hugo Quintanilla, ed. *Interculturalidad: itinerarios críticos*. La Paz: Centro de Investigaciones Educativas, INS Simón Bolívar y UMSA, pp. 37-50.
- Martínez, Juan Luis. 1990. *Contribuciones sobre educación intercultural bilingüe en Bolivia. (Estado del arte)*. La Paz: CEBIAE y REDUC. (2° ed. corregida y aumentada, 1996).
- Medina, Javier. 1992. "Propuesta de reforma de la educación rural". *Raymi* (Boletín del Centro Cultural Jayma) 20: 11-26.
- . 1994. "Introducción. Bilingüismo radical: la paideia de Arakuarenda". En Puente, 1994, pp. 11-16.
- . 2000. *Diálogo de sordos: occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*. La Paz: CEBIAE. (Énfasis en el título).
- Melià, Bartomeu. 1993. "El modelo Arakuarenda, o el bilingüismo radical". Camiri: Asamblea del Pueblo Guaraní.
- Mengo, Nora, Virginia Piérola, Ricardo Claverías y otros. 1998. *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, Cultura y Deportes. Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos (UNSTP). 1995-2000. *Módulos para el primer ciclo en aimara, castellano, guaraní y quechua*. La Paz: Reforma Educativa. (Aproximadamente 9 volúmenes por idioma, sobre lenguaje y matemática).
- . 1995. *Programas y planes de estudio de los niveles de educación preescolar y primario*. La Paz: Reforma Educativa.
- . 1996. *Guía autoinstructiva. Aimara. Castellano. Guaraní. Quechua*. La Paz: Reforma Educativa. (Un volumen por idioma).
- . 1998a. *Guía didáctica de lenguaje*. La Paz: Reforma Educativa.
- . 1998b. *Guía didáctica de matemática*. La Paz: Reforma Educativa.
- . 1998c. *Guía didáctica de segundas lenguas*. La Paz: Reforma Educativa.
- . 1998d. "Lineamientos para la planificación y evaluación en el primer ciclo". La Paz (UNSTP).

- 1998e. "Lineamientos para la planificación y evaluación en el ciclo inicial". La Paz (UNSTP).
- 1999. *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz: Reforma Educativa.
- 2001. "Nivel de participación social en la formulación de PROME, PEN, PERS Y PEIS" La Paz (UDI, Ms.).
- y CIDOB. 2000. "Acuerdo entre el Ministerio de Educación y la CIDOB, Santa Cruz, 7 de julio de 2000". (Ms.).
- Ministerio de Educación y Cultura, UNICEF, OREALC/UNESCO, ICI. 1989. *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas. Informe final*. Taller regional, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 23 al 29 de octubre de 1989. La Paz.
- Ministerio de Educación. Perú. 1975. "Resolución ministerial n. 4023-75-ED". Publicada como "Sobre el alfabeto básico del quechua" en *Boletín Informativo* (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima) 8.110: 1-24, enero 1976.
- Misión de supervisión anual. 1996-2000. "Bolivia. Ayuda memoria, Programa de Reforma Educativa". La Paz. (Ms). (Participan las diversas instancias de la cooperación internacional. Incluye anexos anuales de avance en la EIB).
- Molina B., Ramiro y Fernanda Sostres. 1999. *Indicadores sociales, étnicos, de género y generacionales de municipios con población indígena del Oriente, Chaco y Amazonía*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación, Viceministerio de Asuntos de Género, Generacionales y Familia, Universidad de la Cordillera y UNICEF. (3 volúmenes).
- Montaluisa, Luis. 1980. "El vocabulario general de la lengua quichua para el Ecuador". *Revista de la Universidad Católica* (Quito) 8.25: 99-115.
- 1993. *Comunidad, escuela y currículo*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 4.
- Moya, Ruth. 1997. "Perspectivas de la educación bilingüe intercultural en Guatemala". *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito, Abya Yala) 37/38: 81-109.
- 1999, ed. *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Número especial de *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito: Abya Yala) 45-46. [Simposio del 49 Congreso Internacional de Americanistas, julio 1997].
- Muñoz, Héctor. 1997. *De proyecto a política de estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, 1993. Oaxaca, México: Universidad Pedagógica Nacional, PROEIB Andes, GTZ y UNICEF-Bolivia.
- Nogales, Ivonne. 1998. "Pautas para el curriculum diversificado para la educación intercultural". En CENDA, pp. 6-13.

- Noriega, Julio E. 1995. *Buscando una tradición poética quechua en el Perú*. Coral Gables, Florida: University of Miami, Iberian Studies Institute.
- Ñawpaqman (Cochabamba, CENDA). (Publicación periódica en quechua y castellano, desde 1983; inicialmente con los nombres *El Mizqueño* y *Conosur*).
- Ñee Jeroatá. 1987-1999. *Voz de las comunidades del pueblo guaraní*. Camiri.
- Olivio, Janneth. s/f. "Propuestas de alfabetos para las lenguas indígenas de tierras bajas de Bolivia". La Paz: Proyecto Amazónico EIB (Un volumen por idioma).
- Paco, Delfina y Carlos Aramayo. 1989. *Bibliografía sobre educación intercultural bilingüe de Bolivia y América Latina, 1952-1989*. La Paz: CEBIAE.
- PAEIB y SEDUCA Beni. 1999. "Propuesta técnica para la contextualización del tronco común del primer ciclo del nivel primario a las características culturales y lingüísticas de pueblos indígenas de la Amazonía y tierras bajas de Bolivia". San Ignacio de Moxos. (Responsables: Oscar Aramayo, Edgar Gil, Elizabeth Kiyonari et al.). San Ignacio de Moxos y La Paz. (Ms.).
- Pari, Adán. 1999. "Evaluación del bachillerato pedagógico en el Oriente y Amazonía". Cochabamba. (Ms.).
- Patzí, Félix. 2000. "Bovarismo intelectual antiaimara". *El juguete rabioso* (La Paz) 13: 6-7.
- Penner, Irma. 1998. *Entre maíz y papeles. Efectos de la escuela en la socialización de las mujeres guaraní*. Camiri: CIPCA e HISBOL.
- Pifarré, Francisco y Xavier Albó. 1995. "Mundo guaraní-chiriguano". En Albó, Godínez et al., pp. 233-298.
- Pimentel, Nelson. 1998. "Las prácticas numéricas andinas en el contexto de la Reforma Educativa". Informe final. Proyecto PIEB multimedia. La Paz. [Ms].
- PINS EIB. 1999-2000. Serie *Chaski Aru*. Textos producidos por docentes aymara y quechua hablantes. La Paz: MECYD y PINS EIB. (4 textos en aymara y 4 en quechua, hasta octubre 2000).
- . 1999-2000b. *Siminchikmanta qillqana*. Textos producidos por 180 docentes quechua hablantes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz. La Paz: MECYD y PINS EIB, Serie *Chaski Aru*.
- Plaza, Pedro. 1998: *Language, Education and Power in Bolivia: bilingual education classroom practices*. Institute of Latin American Studies, Liverpool University. (Tesis de doctorado, Ms).
- y Juan Carvajal. 1985. *Etnias y lenguas de Bolivia*. La Paz: Instituto Boliviano de Cultura.
- PNUD, Programa Indígena. 1996. *Primer censo indígena rural de tierras bajas de Bolivia [1993-1994]*. La Paz: PNUD, Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales, INE, ASDI, CIDOB. (3 volúmenes).

- Proceso. 1996. "Proyecto de capacitación indígena para la Chiquitanía y Guarayos". Santa Cruz. (Ms.).
- PROEIB Andes. 1996-. *Boletín informativo mensual* (Cochabamba). [N° 47: mayo-septiembre 2000].
- , 1999. *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Seminario internacional, Cochabamba 23-27 de agosto de 1999. (Ruth Moya, ed. s/f., Madrid: Morata).
- , 2001. *Estudios sociolingüísticos y socioeducativos con pueblos originarios de tierras bajas de Bolivia*. Cochabamba. (4 vols. de informes generales, y 30 informes de campo. El MECYD y PROEIB están preparando una versión impresa).
- Puente, Rafael. 1993. "Jóvenes amautas". *Cuarto Intermedio* (Cochabamba) 29: 91-99.
- , ed. 1993. *Yachay Wasi. Un movimiento educativo intercomunal*. La Paz: Acción Rural de Fe y Alegría y FIS.
- , ed. 1994. *Arakuarenda. Un centro intercultural de capacitación para el desarrollo guaraní*. La Paz: FIS y Arakuarenda.
- Quintanilla, Víctor Hugo, ed. 2001. *Interculturalidad: itinerarios críticos*. La Paz: Centro de Investigaciones Educativas, INS Simón Bolívar y UMSA.
- Quiroga, Néstor Hugo. 1998. *Educación no-formal. Estrategias y metodología*. Cochabamba: UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- REDETBO. 2002. *Catálogo bibliográfico etnológico*. La Paz: Red de Información Etnológica Boliviana. (CD con la información de APCOB, Biblioteca Etnológica, CEPa, CER-DET, CIDDEBENI, MACPIO, MUSEF y THOA).
- Saint-Exupéry, Antoine de. 1989. *Auquicu* (El Principito). Quito: EBI y CEDIME.
- Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, INE, ASDI, CIDOB y PNUD. 1994. *Primer censo rural indígena de tierras bajas, Bolivia*. La Paz: PNUD - Programa Indígena. 3 volúmenes.
- Secretaría Nacional de Educación. 1995, 1996. Ver Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- SENALEP. 1987. *Manual del alfabetizador. Guía para enseñar a leer y escribir con la cartilla "Leamos nuestra realidad"*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- SIMECAL. 1996. "Cuadros comparativos de análisis de programas vigentes en objetivos y competencias 3° y 6° de primaria y 3° EIB". Documento de trabajo de circulación interna. La Paz: Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.
- , 1998. *Rendimientos escolares de 3° y 6° de primaria en lenguaje y matemática y factores asociados*. La Paz: Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.

- Skutnabb-Kangas, Tove, ed. 1995. *Multilingualism for all*. Lisse (Países Bajos): Swets & Zeitlinger.
- y Ofelia García. 1995. "Multilingualism for all. General principles?" En Skutnabb-Kangas, ed. pp. 221-256.
- Soto, Ileana. 1997. "Interculturalidad en la educación básica ecuatoriana". *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito, Abya Yala) 37/38: 69-80. (Reproducido también en Godenzzi, comp., pp. 139-148).
- Speiser, Sabine. 1999. "El para qué de la interculturalidad en la educación". En Ruth Moya, ed., pp. 77-84.
- Talavera, María Luisa, Gilberto Vera, Ximena Sánchez *et al.* 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.
- Temple, Dominique. 1989. *Estructura comunitaria y reciprocidad: del quid-pro-quo histórico al economicidio. Ensayos para repensar el país*. La Paz: HISBOL y Chitacolla.
- Trapnell, Lucy. 1996. "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía". En Godenzzi, comp., pp. 165-186.
- , 1999. "Desde la Amazonía peruana: Interculturalidad y bilingüismo en la formación docente". En *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural* (México, DVV y CEAAL, 6-10 de agosto de 1999).
- UNESCO. 1953. *El uso de las lenguas vernáculas en la educación*. París: UNESCO.
- , 1995. *Dimensión cultural del desarrollo*. París: UNESCO.
- UNICEF. 1998. "El sueño es posible. Alfabetización de mujeres indígenas". La Paz: UNICEF.
- , 1999. *Indicadores sociales, étnicos, de género y generacionales de municipios con población indígena del Oriente, Chaco y Amazonía*. La Paz: UNICEF y Universidad de la Cordillera. (3 volúmenes).
- UNICOM. 1999. *Hagamos proyectos de núcleo. Un manual para educadores*. La Paz: Ministerio de Educación, Unidad de Comunicación.
- UNRISD y UNESCO. 1997. "Towards a world report on culture and development. Constructing cultural statistics and indicators". *Occasional paper series on Culture and Development* (Geneva: UNRISD; París, UNESCO) N° 1.
- Valdiviezo, Sisy Alejandra. 2000. *Educación intercultural: ¿Una utopía? Análisis de la incidencia de los programas del curso de bachillerato pedagógico en la cosmovisión de las mujeres campesinas de la provincia de Mizque*. Cochabamba: UMSS, Carrera de Ciencias de la Educación. (Tesis inédita de grado).
- Valiente, Teresa. 1996. "Interculturalidad y elaboración de textos escolares". En Godenzzi, comp., pp. 295-383.

- Vargas, Manuel. 1997. *Diálogo intercultural: Una gran aventura*. Secretaría Nacional de Participación Popular.
- Velasco, Ramiro. 2000. "La aimarización forzosa". *La Razón* (La Paz), 9 de junio de 2000.
- Viceministerio de Educación Alternativa. 1998. "Alfabetización para la Vida y la Producción, 1998-2002. Propuesta". La Paz: MECYD y UNICEF.
- Von Gleich, Uta. 2002. *Democratizando la palabra*. La Paz: Goethe Institut.
- Yampara, Simón y José Subirats. 1996. "Conversatorio sobre interculturalidad y reforma educativa". *Pacha* 3: 45-70.
- Yapu, Mario. 1999. "La reforma y la enseñanza de la lectoescritura en el campo". *T'inkazos* (Revista Boliviana de Ciencias Sociales, La Paz) 4: 55-91.
- , Cassandra Torrico y otros. 1999. *Políticas del sujeto y dinámica curricular. De las prácticas áulicas a la formación docente*. La Paz. (Informe final de investigación para el PIEB).
- Yatiñasawa* (La Paz: ILCA). Publicación periódica iniciada en 1972, hoy suspendida.
- Yatiyawi*. 1999. *Serie Historias verdaderas*. El Alto de La Paz: Creaciones Andinas Yatiyawi. (12 folletos publicados).
- Yuyayninchik*. Revista del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (La Paz: Comisión Episcopal de Educación). 1996. Año 3, N° 3. *Interculturalidad* (Monográfico).
- Zúñiga, Madeleine. 1993. Educación bilingüe. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 2.
- y Juan Ansión. 1997. *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.