

Niños alegres, libres, expresivos

La audacia de la educación
intercultural bilingüe en Bolivia

Xavier Albó
Amalia Anaya

unicef 

 **58**
Cuadernos de
Investigación



Niños alegres, libres, expresivos

La audacia de la educación
intercultural bilingüe en Bolivia

Xavier Albó y Amalia Anaya

Cuadernos de Investigación
58

CIPCA y UNICEF
La Paz, 2004

La investigación y publicación del presente trabajo fue posible gracias al financiamiento de UNICEF. Los autores son responsables de los juicios emitidos en la presente investigación y no comprometen a UNICEF.

Albó, Xavier [y Anaya, Amalia]

Niños alegres, libres, expresivos: la audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia / Xavier Albó y Amalia Anaya. — La Paz : UNICEF, CIPCA, octubre 2003. 280 p. ilus., maps., tbls. — (Cuadernos de Investigación CIPCA nº 58)

ISBN: 92-806-3793-9

<PROYECTOS EDUCATIVOS> <EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE> <REFORMAS DE LA EDUCACIÓN>
<CALIDAD DE LA EDUCACIÓN> <POLÍTICA EDUCATIVA> <INTERCULTURALIDAD> <NIÑOS INDÍGENAS>
<DERECHOS INDÍGENAS> <TIERRAS ALTAS> <TIERRAS BAJAS> <ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS> <ESCUELAS RURALES>
<RELACIONES ESCUELA-COMUNIDAD> <FORMACIÓN DE DOCENTES> <COOPERACIÓN INTERNACIONAL>
<BILINGÜISMO> <MULTILINGÜISMO> <LENGUAS ORIGINARIAS> <LENGUA ESPAÑOLA>
<ENSEÑANZA> <SECUNDA LENGUA

BO

370.117/A339n

Depósito legal 4-1-1474-03

© CIPCA y UNICEF, 1ra. Edición: octubre de 2003; 2da. Edición: marzo de 2004

CIPCA

Casilla 5854, La Paz - Bolivia

Teléfono (591-2) 243 2276 Fax (591-2) 243 2269

Correo electrónico: cipca@cipca.org.bo

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF

Calle 20 N° 7720, Calacoto, La Paz - Bolivia

Teléfono: (591-2) 277 0222 Fax: (591-2) 277 2101

Casilla 31-12435

Diseño y diagramación: Dalia Nogales

Fotografías: Paco Ruiz (para la Reforma Educativa) y UNICEF (autores varios)

Dibujos y material gráfico de diversos proyectos educativos

Tapa y contratapa en base a una gigantografía de la Reforma Educativa

Producción:

Prise Ltda.

Teléfono: (591 2) 2228500 Fax: (591 2) 2227656 jviljena@mail.megaliak.com

c. Claudio Sanjinés # 1738, Miraflores

La Paz, Bolivia

Impreso en Bolivia

Printed in Bolivia

A "Marleni" Rojas Ramos,
víctima de nuestra poca
sensibilidad intercultural.
Una bala de guerra truncó sus
ocho años de vida en su propia
casa, a tres kms de Warisata, el
20 de septiembre de 2003.

Agradecimientos

Pidiendo disculpas por cualquier olvido inadvertido, queremos explicitar nuestro agradecimiento a las siguientes personas e instituciones: al personal de UNICEF, que ha solicitado y auspiciado esta investigación: Guido Cornale, su representante en Bolivia, y la oficial de desarrollo local Sonia Noriega, nuestra interlocutora regular en la institución. A Gerardo Roloff, oficial de educación, que nos brindó el acceso a los materiales no publicados que necesitábamos, y a su secretaria Pepita Ramírez, cuya disponibilidad y eficiencia ya es proverbial. A Lucia D'Emilio quien en medio de su cargada agenda en Venezuela, se ha sacado tiempo para comentar una primera versión. Lo mismo debemos decir de los otros dos comentaristas: Pánfilo Yapu, entonces Viceministro de Educación Escolarizada y Alternativa, que nos ha brindado además una prolija entrevista testimonial, y Luis Enrique López del PROEIB, con quien hemos mantenido además frecuente contacto virtual en medio de sus permanentes viajes. Gracias a los funcionarios y consultores del Ministerio de Educación que han respondido prontamente a nuestras solicitudes de datos, informes o entrevistas: Juan Carlos Alejo, Susana Guidugli, Carlos Gutiérrez, Verónica Guzmán, Anita Krainer [PINS EIB], Gladys Márquez, José Melgarejo, Nora Mengoa, Orlando Murillo, Cristina Pareja, Adán Pari, Dolly Pedrazas, Ruperto Romero, Carmen de Urioste y Bernabé Yavita. Hemos recurrido también con frecuencia al *PROEIB Andes*, para consultar su biblioteca y recoger la experiencia acumulada en sus proyectos, tesis y documentos. Siempre hemos contado con la disponibilidad de Cinthia Durán y Marcia Encinas. Los docentes y tesistas Valentín Arispe, Vicente Limachi, Carmen López, Guido Machaca, Marcia Mandepora y Pedro Plaza nos han contado sus experiencias y nos han dado acceso a investigaciones aún inéditas o en proceso. Las bibliotecarias de esta institución y de CIPCA han sido claves para poder consultar material muy relevante pero poco conocido. Han hecho también aportes específicos en diversos momentos del proceso Elsa Aireyu, Víctor Hugo Cárdenas, Manuel Contreras, Fernando Garcés, Gustavo Gottret, Walter Gutiérrez, Félix Layme, Enrique Oizumi y Nancy Ventidades. Pero son innumerables quienes a lo largo de estos años, desde diversos escenarios, nos han ayudado a comprender esta compleja realidad pluricultural de nuestro país y las múltiples facetas de la educación intercultural bilingüe.

Para todo el material gráfico que adorna este libro, queremos destacar de manera muy especial el generoso aporte de Paco Ruiz, que nos ha facilitado su inmenso archivo fotográfico digitalizado para la Reforma Educativa. A ello hay que añadir el apoyo de Amalia Decker y –dentro de UNICEF– el de Clara Marcela Barona, Lieve Demaegd, Cristina Uzal y Mauricio Villanueva, que han puesto sus archivos gráficos, sus equipos y su tiempo a nuestra disposición. El toque final va para Dalia Nogales, la excelente diseñadora final del texto, que sabe sacar tiempo de donde no lo hay.

Prólogo

El presente estudio de caso sobre la Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia forma parte de un trabajo más amplio de UNICEF para documentar las buenas prácticas en los programas en favor de los derechos de niñez indígena en la región de América Latina y el Caribe.

Durante más de dos décadas, UNICEF ha venido promoviendo la educación intercultural y bilingüe (EIB), considerando que los niños y niñas indígenas tienen derecho a educarse en su propia lengua y cultura. En el caso de Bolivia, la EIB ha sido incorporada como un eje fundamental de la Reforma Educativa iniciada en 1994. En el curso de este proceso son varias las lecciones aprendidas.

Una primera lección es que los procesos educativos más exitosos son aquellos que han sabido capitalizar las experiencias anteriores. A finales de los años 80 se inicia en el país el Proyecto EIB, sobre la base de experiencias exitosas en comunidades rurales, como la Escuela Multigrado y el Servicio Nacional de Alfabetización Elizardo Pérez (SENALEP) que logró involucrar en el debate sobre educación en lengua materna a las organizaciones indígenas y a la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia. De aquellas experiencias el Proyecto heredó recursos humanos valiosos, así como los avances en la normalización de las lenguas Quechua, Aimara y Guaraní y las modalidades de trabajo en el aula de la Escuela Multigrado. La sucesiva incorporación de la EIB en la Reforma Educativa permitió transitar de un proyecto demostrativo a una política de Estado, garantizando su permanencia y sostenibilidad.

Una segunda lección es el cambio que se genera en las comunidades cuando la educación primaria formal se articula con programas educativos no formales para adultos, como es el caso de la alfabetización. Además del ya citado SENALEP, desde inicios de los años 90 UNICEF ha venido apoyando el Programa de Alfabetización Yuyay Jap'ina, el Programa de Alfabetización Guaraní, y más recientemente el Programa de Alfabetización Bilingüe de Chiquitanos y Guarayos. Estos espacios han permitido a las organizaciones indígenas, tanto andinas como de tierras bajas, jugar un papel determinante en la promoción y defensa de la educación bilingüe e intercultural.

Una tercera lección es que las experiencias de otros países en materia de educación para un mismo pueblo indígena dividido por fronteras nacionales se han revelado muy importantes para el éxito de la EIB en Bolivia. Desde su comienzo el Proyecto EIB se articuló con programas similares apoyados por la GTZ que se llevaban a cabo con poblaciones Quechua y Aimara del sur-andino peruano, y de hecho los primeros técnicos en EIB se formaron en Puno. Igualmente, acuerdos bilaterales entre los dos países permitieron el aprovechamiento de materiales didácticos ya existentes.

Finalmente, ninguno de los logros alcanzados hubiera sido posible sin la participación activa de las organizaciones indígenas y campesinas. Desde un comienzo la Confederación Sindical Única de los Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) han planteado la necesidad de la educación en lengua materna, inclusive antes de que la Convención sobre los Derechos de los Niños contemplara un artículo específico para ello.

Sin embargo, la EIB requiere aún ser consolidada, superando la reticencia de algunos sectores, mejorando sus instrumentos y ampliando su cobertura. En la actual coyuntura social y política del país, el Sistema Educativo tiene el gran desafío de ir construyendo una sociedad más sensible a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia.

A los autores del presente trabajo va nuestro reconocimiento, así como nuestra enorme gratitud a los maestros, maestras, mujeres, líderes indígenas y campesinos que han hecho posible la concreción del derecho de los niños y niñas bolivianos a recibir una educación en sus propias lenguas, enraizada en sus culturas y que promueve el respeto, la paz y la tolerancia entre todos.



Guido Cornale
Representante de
UNICEF en Bolivia

Indice

Presentación	13
PARTE I. ANTECEDENTES	19
<i>Xavier Albó</i>	
1 Los primeros pasos	21
Un poco de historia	22
Se acumula la demanda	26
Los primeros proyectos bilingües	31
Recuperación de la democracia e interculturalidad	34
2 El PEIB	41
El nuevo proyecto	42
Los resultados	44
PARTE II. LA REFORMA EDUCATIVA	59
<i>Amalia Anaya</i>	
3 De proyecto a política de Estado	61
El ETARE	61
La Reforma Educativa	66
Iguales aunque diferentes	73
Los niños del campo, primero	78
Hace falta más que voluntad	80
4 Los retos de su ejecución	87
Limitaciones de partida	87
Improvisaciones	89

Campanas de difusion	91
L6gica partidaria vs. Educacion	92
Los sindicatos de maestros	94
Avances de la Reforma Educativa	96

PARTE III. APRENDIENDO DE EXITOS Y FRACASOS 103

5 Una educacion participativa	105
<i>Amalia Anaya</i>	
Las juntas escolares	107
Los Consejos de Educacion	109
Los Consejos de Pueblos Originarios	110
Los proyectos educativos	116
6 La necesidad de resultados visibles	123
<i>Xavier Alb6 y Amalia Anaya</i>	
Juego de perspectivas entre los actores	123
Los resultados	129
Efectos no pretendidos	133
7 La lengua y cultura de los ni6os indigenas	139
<i>Xavier Alb6</i>	
En la regi6n rural andina	140
El mundo guaraní	144
Los otros grupos minoritarios del Oriente	146
Las complejidades de la normalizaci6n escrita	152
Producci6n y difusi6n de textos escritos	156
La cultura materna	161
8 El acceso a una segunda lengua	171
<i>Xavier Alb6</i>	
Problemas en la ense1anza del castellano	172
La b6squeda de soluciones	177
Lenguas originarias manejadas como L2	181
9 La apertura en otras dimensiones culturales	189
<i>Xavier Alb6</i>	
Cultura ajena y cultura com6n	189
Expandiendo el horizonte cultural	191
Interculturalidad, una actitud de todos	192

10 Viejos y nuevos maestros	197
<i>Amalia Anaya</i>	
Los viejos	197
Los nuevos	199
Formando maestros de EIB	201
Sustituyendo la improvisación docente	204
Renovando antiguos maestros	206
Incentivos al mejor desempeño	208
11 La cooperación internacional	213
<i>Amalia Anaya y Xavier Albó</i>	
El rol pionero de UNICEF y la GTZ	214
Otras modalidades de la Cooperación	217
Algunas enseñanzas	218
PARTE IV. SIGAMOS SOÑANDO	225
<i>Xavier Albó y Amalia Anaya</i>	
12 EIB a todo motor	227
Tronco común y ramas diversificadas	229
El castellano como segunda lengua	230
Literatura en lengua originaria	230
Formación docente en EIB	231
EIB en niveles superiores	232
Información y sensibilización	233
13 Más allá del campo y de la educación	239
Indígenas urbanos	239
Los urbanos no indígenas	242
Bilingüismo y trilingüismo urbano	244
Una tarea más allá de la escuela	245
14 Medir la calidad educativa con equidad intercultural	247
15 Consolidar la EIB como política de Estado	253
Una nueva coyuntura política	254
Esperanzas hacia el futuro	259
Más allá del caso boliviano	264
Anexo estadístico	267
Bibliografía	275
Índice de cuadros, gráficos y recuadros	281

PRINCIPALES SIGLAS Y ABREVIACIONES

APCOB	Apoyo del Campesino del Oriente Boliviano
APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CEA	Consejo Educativo Aymara
CEAM	Consejo Educativo Amazónico Multiétnico
CEBIAE	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (La Paz)
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CENDA	Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (Cochabamba)
CEPO	Consejo(s) Educativo(s) de los Pueblos Originarios
CIDOB	Confederación Indígena del Oriente Boliviano > Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia [en realidad, sólo de tierras bajas]
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado
COB	Central Obrera Boliviana
CONMERB	Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia
CSUTCB	Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CTEUB	Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia
DANIDA	Danish International Development Assistance (Oficina de Cooperación Danesa)
DS	Decreto Supremo
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIH	Encuesta Integrada de Hogares
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (hasta 1994)
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Agencia de Cooperación Técnica del Gobierno Alemán)
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INS	Instituto(s) Normal(es) Superior(es)
INS EIB	Id. de Educación Intercultural Bilingüe

INSPA	Instituto Normal Superior para la Amazonia [Trinidad]
INPOC	Instituto Normal Superior para el Oriente y Chaco [Camiri]
KfW	Banco de Crédito para la Reconstrucción [Alemania]
L1, L2	Lengua primera [regularmente, pero no siempre, la materna] y Lengua segunda
MAS	Movimiento al Socialismo
MIP	Movimiento Indígena Pachakuti
MIR	Movimiento de la Izquierda Revolucionaria
MNR	Movimiento Nacionalista Revolucionario
ONG	Organización No Gubernamental
OREALC	Oficina Regional para América Latina y el Caribe (de UNESCO)
PEEB-P	Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, Puno, Perú
PEI	Proyecto Educativo Indígena
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación y UNICEF)
PEN	Proyecto Educativo de Núcleo
PINS-EIB	Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PR	Fotografía de Paco Ruiz para la Reforma Educativa
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Andes (Universidad Mayor de San Simón y GTZ, Cochabamba)
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular «Elizardo Pérez»
SIMECAL	Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación
UNESCO	United Nations Education Science and Culture Organization [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]
UNICEF	United Nations Children Fund [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]



Presentación

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989, es hasta ahora el referente normativo de mayor rango mundial en esta temática. Algunas de sus cláusulas se refieren explícitamente a los derechos de los niños indígenas:

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: ...Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya. (Artículo 29, c).

...Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. (Artículo 29, d)...

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma. (Artículo 30).

Esta Convención ha sido ya ratificada por 191 países, incluido Bolivia (ley 1152 de 1990), donde los pueblos indígenas no son minoría sino la mayoría de la población nacional. Según su Censo Nacional 2001, el 62% afirma pertenecer a alguno de sus 34 pueblos indígenas u originarios. Es además un país eminentemente joven: el 50% de sus 8'274.325 habitantes tiene menos de 20 años. Los niños y niñas de 6 a 13 años, edades que corresponden al nivel primario en Bolivia, son 1'687.123 (20,4% del total) y, de ellos, la inmensa mayoría (97%) ya se ha inscrito en la escuela. Cuatro de cada diez niños en edad escolar vive en

comunidades rurales, constituidas en gran medida (78%) por pueblos indígenas u originarios de una larga tradición cultural; y en las ciudades de su región andina los niños de origen indígena constituyen también más de la mitad de la población escolar.

Bolivia es, por tanto, un caso particularmente relevante para verificar qué se ha avanzado en relación a los postulados de la Convención Internacional de 1989, aplicables a los más de 400 grupos étnicos y 40 millones de indígenas de América Latina y El Caribe –por no hablar de los afroamericanos y otros grupos implantados–, cada uno con su cultura: su organización social, su economía, su idioma, y su manera de ver el mundo. Por otra parte, es el país de América Latina en que se han realizado hasta ahora los planteamientos educativos más audaces en la líneas sugeridas por aquella Convención. El tema de la Educación Bilingüe, ampliada posteriormente con su componente “Intercultural”, tiene ya una larga historia en nuestro continente, iniciada en otros países como México, Perú y Ecuador, que crearon secciones administrativas especiales para niños indígenas del campo con esta orientación¹. Bolivia se unió a este movimiento más tardíamente pero, con la puesta en marcha de su Reforma Educativa de 1994, fue la primera que hizo de la Educación Intercultural Bilingüe [EIB] una verdadera política de Estado, que pretende incidir en todo su sistema educativo, más allá de una instancia paralela “sólo para indios”. Su Ley de Reforma Educativa combina mejor, de esta forma, el enfoque específico del artículo 30 y el marco intercultural más amplio del artículo 29 de la Convención Internacional de 1989. Es en gran medida por esta su mayor audacia que, en recopilaciones recientes sobre la EIB en América Latina, muchos analistas coinciden en ver la propuesta boliviana como considerablemente más avanzada que la de otras partes². De ahí viene el interés muy particular de la Cooperación Internacional para apoyar este proceso.

Sin embargo, todo ello no ha nacido de la nada ni tampoco de la noche a la mañana. Ha supuesto largas luchas de los pueblos indígenas y, en los últimos tiempos, también el apoyo y la solidaridad de otros sectores tanto dentro como fuera del país, incluyendo entre ellos a UNICEF, que ha desempeñado un papel muy significativo en el proceso boliviano.

¹ Según uno de los recuentos más actualizados, alguna forma de educación bilingüe o etnoeducación se da ya en 17 países latinoamericanos. En cinco de ellos –incluida Bolivia– ésta pretende llegar a todos los educandos de habla indígena al menos en el sector rural (López y Köpfer 2002: 41-42).

² Ver, por ejemplo, Köpfer (1999), Costa (1999) y Homberger (2000).

Desde la conquista europea, iniciada en esas latitudes en 1532, estos pueblos se habían visto forzados a vivir vergonzantemente sus orígenes y su cultura, con oleadas periódicas de rebelión, seguidas de masacres, nuevas sumisiones y nuevas rebeliones. La Colonia primero y la República después se esforzaron durante siglos para mantenerlos en una situación claramente subordinada y "domesticada" en todas las esferas de la vida pública: la política, la económica, la social, la religiosa.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX se añadieron a ello esfuerzos reiterados de diluirlos como pueblo y cultura en la quimérica ilusión de llegar a forjar y consolidar la unidad nacional vaciándolos en los moldes culturales de la minoría criolla dominante. Cada vez que se producía una "sublevación indígena", la prensa se llenaba de artículos y debates sobre "el problema del indio" sin percibir que el verdadero problema del indio era el blanco, es decir, la minoría dominante que tercamente se resistía a reconocerlos como pueblos. Unos se quejaban por no haber procedido como en otros países donde –según su percepción– habían resuelto el problema eliminando físicamente a su sujeto, el "indio". Pero con los años, sobre todo después de la reestructuración del Estado Boliviano tras la derrota del Chaco en 1936 y la subsiguiente Revolución Nacional de 1952, fue prevaleciendo la idea de que la solución era "educarlo", es decir, transformarlo en una imitación de la raza blanca, que era –según ellos– la privilegiada y portadora del futuro.

No sin altibajos, contrapuntos y bemoles, esta concepción se ha ido modificando sobre todo en las dos últimas décadas. A trancas y barrancas se va abriendo camino una nueva visión y sueño de país cuya base sería precisamente la variedad y riqueza de sus orígenes étnicos, culturales y lingüísticos. Los niños indígenas que hoy jueguean todavía por la escuela están entre los primeros beneficiarios de este nuevo enfoque educativo y se espera que, con los años, serán también los llamados a ocupar un lugar privilegiado en la construcción de este nueva Bolivia que la nueva Constitución Política del Estado ya propone como "libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural".

En estas páginas recogemos lo que nos ha parecido más significativo de esta iniciativa audaz emprendida en Bolivia para contribuir, desde la educación formal, en la recuperación del orgullo y la identidad de los niños indígenas. Ellos, muy particularmente los que siguen siendo parte de sus comunidades rurales, son el objeto central de estas páginas. Por ser esta la primera experiencia continental en que la modalidad intercultural bilingüe se convierte en política de Estado, en vez de un programa paralelo sólo para indígenas, hemos

considerado indispensable entrar también a señalar otros componentes de la transformación emprendida con la Reforma Educativa en Bolivia. Muchos logros y limitaciones en el ámbito más restringido de la educación intercultural y bilingüe —que de momento se ha aplicado sobre todo a los niños y niñas de primaria en el sector rural— sólo se entienden si se comprende este contexto mayor. Sin embargo el lector no tiene aquí en sus manos un libro sobre la Reforma Educativa en Bolivia⁴. Este texto se refiere ante todo a cómo se ha tomado en cuenta la lengua y cultura actual y futura de esta niñez indígena rural desde el pasado reciente hasta la actual Reforma.

Escribimos con entusiasmo sobre algo en que creemos pero sin ánimo de ser apologistas. Compartiremos también con el lector los puntos débiles y tareas pendientes que exigen mayor análisis y debate entre todos. No se trata ni de una evaluación formal ni de un texto técnico sólo para los especialistas. Pensamos en un público más amplio pero comprometido con el quehacer educativo y en la temática intercultural tanto en Bolivia como en otros muchos países con una problemática semejante.

Los dos autores tenemos perspectivas algo distintas del proceso, por haberlo vivido desde dos experiencias complementarias, que reflejamos en estas páginas. Amalia Anaya ha tenido responsabilidades muy directas de gestión para llevarlo adelante desde su inicio en el ETARE hasta el séptimo año de la implementación de la Reforma. Xavier Albó lo ha vivido más desde afuera pero con un acompañamiento cercano, como evaluador y como participante en diversas actividades relacionadas con el componente intercultural bilingüe. Los dos juntos hemos compartido largas y muy agradables horas de intercambio que han enriquecido la composición de todo este texto pero hemos respetado el estilo y visión de cada uno en las partes correspondientes. Xavier se ha responsabilizado de la Parte I, sobre el trasfondo histórico, y Amalia de la Parte II, sobre la gestión e implementación de la Reforma Educativa como política de Estado. En la Parte III, en que se analizan de manera monográfica algunos asuntos de mayor relevancia, nos hemos repartido los temas; y la Parte IV, que apunta a las tareas futuras, la hemos trabajado conjuntamente. El texto principal viene acompañado de numerosas cuñas o recuadros de carácter más testimonial recogidas de entrevistas, artículos

⁴ Para una visión más global de toda la Reforma, la principal síntesis escrita hasta el presente es el texto en prensa de Manuel E. Contreras y María Luisa Talavera, *The Bolivian Education Reform: 1992-2002*. Educational Reform and Management Publication Series. Washington DC: The World Bank.

o de nuestra propia observación. Muchas provienen del taller nacional sobre educación intercultural bilingüe auspiciado por UNICEF en diciembre de 2002.

Debemos confesar dos limitaciones de este trabajo, más allá de las otras muchas que encontrará el lector. La primera es el corto tiempo y espacio de que disponíamos, por las urgencias con que quienes nos invitaron a realizarlo necesitaban poder compartirlo. Tómese pues sólo como un alto y reflexión en el camino, basada en nuestra propia experiencia, en la de otros entrevistados y en fuentes secundarias. Mucho nos han ayudado también los comentarios a un primer borrador, enviados por cuatro lectores calificados que representan otros tantos momentos y perspectivas del proceso: Lucía d'Emilio, Luis Enrique López, Sonia Noriega y Pánfilo Yapu. Les agradecemos encarecidamente su tiempo y la agudeza y franqueza con que han hecho sus comentarios, cuyo eco sin duda encontrarán en esta versión final. Pero la responsabilidad final del texto resultante es, naturalmente, nuestra.

La segunda limitación es que, si bien en estos años hemos visitado y observado muchas escuelas rurales, ni uno ni otra hemos tenido la dicha de ser maestros de escuela... salvo durante unos meses, allá por el distante 1958, en que Xavier Albó tuvo que sustituir como interino a la titular, que iba a dar a luz, en una escuelita rural de Cochabamba. Los niños de entonces en su balbuceante castellano le llamaban "jsiñurital". Sus nietos, esperamos, estarán recibiendo un tratamiento más adecuado.

Xavier Albó

Amalia Ariaya



Niños quechuas desfilando en Sucre. [UNICEF]

Parte I

Antecedentes

Xavier Albó

Las actuales innovaciones educativas en Bolivia no surgieron de la noche a la mañana. Para comprenderlas a cabalidad hay que tomar en cuenta la realidad pluricultural y multilingüe del país y su historia educativa previa, desde que se democratizó la educación con la Revolución Nacional de 1952 hasta los antecedentes más cercanos de la Reforma Educativa de 1994.

Las primeras iniciativas, del Instituto Lingüístico de Verano, de USAID y el Banco Mundial, se limitaban a un enfoque bilingüe de gradual castellanización. La iniciativa por entonces más abierta al fortalecimiento de las lenguas indígenas provenía de la red de radios educativas. Con la restauración de la democracia en 1982 y la puesta en marcha del SENALEP, para la alfabetización de adultos, se fue imponiendo el enfoque bilingüe de mantenimiento y fortalecimiento tanto de las lenguas indígenas como del castellano, así como la participación de las organizaciones populares. Poco a poco, se fue añadiendo también el énfasis en la cultura y las relaciones interculturales.

El hito más significativo, previo a la Reforma Educativa, fue el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), ejecutado en escuelas rurales de lengua quechua, aimara y guaraní entre 1989 y 1994, con apoyo de UNICEF. Por eso le dedicamos aquí un capítulo específico.



Niños aimaras. [PPA]

Los primeros pasos

Bolivia es –junto con Guatemala– uno de los dos países latinoamericanos con mayoría indígena. Según el censo de 2001, los que se identifican a sí mismos como pertenecientes a alguno de los 34 grupos indígenas u “originarios” –como muchos de ellos prefieren llamarse ahora– siguen constituyendo el 62% de la población total de país: un 30,7% se reconoce como quechua, otro 25,2% como aimara y un 6,1% como miembro de alguno de los otros 32 grupos indígenas registrados en el país, siendo los más numerosos los chiquitanos (2,2%) y los guaraní (1,6%). Como en el pasado, ellos son la inmensa mayoría (78%) del sector rural, donde vive ahora el 38% de la población nacional. Forman además importantes segmentos de la población urbana, sobre todo en la región andina. En la ciudad de La Paz, por ejemplo, el 49,8% se reconoce aimara y otro 14,6%, quechua. En El Alto, ciudad de inmigrantes pegada a la anterior, los aimaras alcanzan el 74,3%. En la ciudad de Potosí los quechuas alcanzan el 68,1%.

La inmensa mayoría de los aimaras y quechuas rurales siguen hablando estas lenguas, mientras que en las ciudades hay menor lealtad a la lengua ancestral, sobre todo en la generación joven. Por ejemplo, mientras en el campo el 100% de los quechuas (más algunos no quechuas) y el 98,5% de los aimaras sigue hablando su lengua, ello sólo ocurre con el 89,7% y el 72,4% de los quechuas y aimaras urbanos.

En los grupos minoritarios de las tierras bajas, en cambio, es más frecuente la pérdida de la lengua con mantenimiento de su identidad étnica, incluso en

el campo, donde sólo el 46,4% de estos indígenas la sabe, pero con notables diferencias de un grupo al otro: los tsimanes y weenhayek, por ejemplo, la mantienen casi todos, los guaraní, en un 51%, los chiquitanos que siguen hablando su lengua bésiro son menos del 5%. Los leco ahora hablan quechua y los baure, maropa e itonama están prácticamente castellanizados...

Todos estos pueblos indígenas, y muy particularmente su población infantil rural en edad escolar, son el objeto central de este libro, que pretende sintetizar los impactos que sobre ella ha tenido el enfoque de una educación intercultural bilingüe, que ha ido ganando espacio en el país sobre todo desde el retorno de la democracia en las dos últimas décadas.

Un poco de historia

En el pasado, se decía que tres de cada cuatro bolivianos era indio. En la práctica, esto también quería decir que sólo el cuarto podía ejercer sus derechos como ciudadano. Los otros tres se sentían cada vez más expoliados en sus tierras y derechos bajo el argumento de que eran "indios ignorantes". En reacción éstos periódicamente se sublevaban y eran duramente reprimidos. Mención especial merece el hoy llamado "movimiento cacical", en las primeras décadas del siglo XX, cuyas dos demandas clave, vistas como parte de un mismo objetivo liberador, eran la defensa de sus tierras comunales, que una tras otra iban cayendo en poder de los nuevos hacendados, y la educación. Nacieron así las llamadas "escuelas de pitanza", creadas y mantenidas por los mismos comunarios como respuesta práctica a la demanda.

Quizás la única respuesta positiva estatal a tanta demanda fue la creación de las primeras escuelas rurales. Después de cada sublevación, la prensa hablaba del "problema del indio" para concluir que había que educarlo, lo que era también una demanda central del movimiento. Llegaron también las escuelas adventistas, expandidas desde el lado peruano del Titicaca al campo de La Paz, las Escuelas de Cristo, iniciadas por el P. Zampa en Potosí, y, finalmente, las escuelas indígenas estatales de Caquiaviri, impulsadas por Guillén Pinto, de Vacas, con Toribio Claire, y sobre todo la de Warisat'a, fundada el 2 de agosto de 1931 por Elizardo Pérez y el comunario Avelino Siñani, hermano de Julián Siñani que pocos años antes había sido representante

del movimiento cacical en la región de Achacachi. Esta última experiencia, conocida también como “la escuela-ayllu”, mantuvo siempre una relación muy cercana con la organización aimara e, inspirada en ella, introdujo el concepto de *núcleo escolar* –con una escuela central mejor dotada y otras seccionales para los primeros grados– vigente hasta hoy y pronto expandido incluso al vecino Perú. Elizardo Pérez y Warisat’a están también en la raíz de célebres escuelas de entonces, como las de Jesús de Machaca y Llica entre aimaras de La Paz y Potosí, Casarave con los Sirionó del Beni y la de Ucuruña, con quechuas de Cochabamba, exigida por el pionero sindicato campesino surgido allí de las cenizas de la derrota del Chaco (1935), como fruto de esta misma presión y lógica.

Un común denominador en todas estas iniciativas era la confluencia del interés comunal y el de algunos maestros marcados por su fuerte compromiso con la causa indígena. Los temas de la tierra, la organización y la educación seguían dándose la mano. Por otra parte, era también común el carácter “civilizatorio” y castellanizante de estas primeras escuelas indígenas, más allá de algunos cantos escolares. Por su carácter pionero, citaremos de todos modos la propuesta del Dr. Daniel Sánchez Bustamante y el maestro Felipe Pizarro en el Congreso Pedagógico de 1925, muy avanzados a su tiempo por reconocer siquiera la importancia didáctica del *bilingüismo de transición*, es decir, empezar la alfabetización en la lengua materna local, por razones mayormente didácticas, para de ahí pasar a fortalecer sólo la lengua oficial:

El alma colectiva y profunda de una raza está en su idioma. Destruirlo sistemáticamente es como romper los más finos atributos del hombre... Hablando y enseñando a leer el aimara, como idioma vehicular de la luz y del amor, dentro de la mente del niño o del joven indígena, el maestro ha de ganar las primeras etapas de su misión evangélica y, enseguida, cuando las facultades del niño o del joven se hayan puesto en función decidida y activa, dentro de la Escuela, comenzará la penetración constante del castellano, para instalarse en el alma del indio, y no para hacer un paseo fugaz, cual ocurre con la mayoría de los conscriptos de esta raza. (Prólogo de Sánchez Bustamante al *Método Didáctico* de Felipe Pizarro, 1928).

La *Revolución Nacional* de 1952, realizada por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), además de retornar tierras al indio con su Reforma Agraria, se esforzó por romper su exclusión étnica y social expandiendo el sistema educativo a los últimos rincones del sector rural a

partir de su Reforma Educativa de 1955. En los siguientes veinte años el número de escuelitas rurales se quintuplicó y el analfabetismo bajó del 68% en 1950 al 32% en 1976. Sin embargo, como ocurre tantas veces, con esa masificación la educación rural sufrió también un bajón por quedar ya no en mano de los docentes más comprometidos sino de los niveles inferiores de la masa estatal asalariada, que –paradójicamente– pasaba a ser el principal instrumento de penetración del Estado hasta los rincones más recónditos en el campo.

El Estado abolió el uso del término “indio” o “indígena” sustituyéndolo por el de “campesino” para enfatizar su integración social. Pero, como en el pasado, no percibía más camino que el de la asimilación de los indios –ahora “campesinos”– a la lengua y modo de ser de la minoría dominante. En la euforia “nacionalista” del momento, todos consideraban que éste era el camino indispensable para lograr por fin la ansiada homogeneidad de la nación boliviana. Así, el *Código de la Educación* de 1955, que expresa la importante Reforma Educativa implementada por la Revolución Nacional de 1952, normaba que la educación debe ser totalmente en castellano, concediendo sólo que se podrían “usar los idiomas aborígenes como vehículo para la inmediata castellanización” para alfabetizar ahí donde aún no se hablara esa lengua [art. 115]. No faltaban otras voces, como la del célebre sociólogo del PIR, José Antonio Arze, que –en la línea del pionero Sánchez Bustamante– seguían avizorando la necesidad de un enfoque bilingüe⁴. Pero, en los hechos, el aporte de la Revolución Nacional a las lenguas indígenas se limitó a la aprobación oficial de un alfabeto quechua y aimara lingüísticamente bastante coherente (DS 03820), en ocasión del III Congreso Indígena Interamericano realizado en La Paz en 1954.

La inmensa mayoría de las comunidades rurales aceptó el reto de su “campesinización” y de esta educación castellanizante. Hicieron grandes esfuerzos y dedicaron innumerables jornales comunitarios para construir escuelas, dotar de vivienda a los maestros, servirles como “alcaldes escolares” en mil menesteres en torno a la escuela o para controlar la asistencia de los

⁴ Su propuesta “Bases para un decreto ley de Reforma Educativa” salió en la *Revista de la Universidad Técnica de Oruro*, 1953, y ha sido reproducida en Ricardo Anaya, *PIR y Desarrollo Nacional*, Cochabamba, 1969, pp. 234-240.

alumnos. Como la capilla, la cancha de fútbol y –en muchos lugares– una plaza central, la escuela ha pasado a ser parte del paisaje público deseado para cada comunidad.

Aquella Reforma Educativa iba de la mano de la Reforma Agraria, de modo que junto con los títulos ejecutoriales se tramitaba también el de la escuela local, todos ellos dentro del territorio y de la organización comunal. Hasta la comunidad y su organización comunal de siempre ahora empezaba a llamarse “sindicato”, que era visto como lo moderno y liberador, y dentro de él se incorporó desde un principio, el “secretario de educación” o “alcalde escolar” –heredero de los anteriores amawt’as escolares de Warisat’a– bien rodeado por la junta escolar. Pasó a ser uno de los primeros y más trabajosos cargos dentro del largo “camino” de responsabilidades comunales. En este proceso se había logrado, por primera vez en toda la historia republicana, un fuerte punto de confluencia entre Estado y Comunidad Rural, que veían, cada uno desde su perspectiva, a la escuela como suya.

De la escuela los comunarios esperaban ante todo que sus hijos aprendieran castellano “para que ya no sufran como nosotros”. Fue vista desde un principio como el principal canal institucional para que los niños se abran a la lengua y cultura dominantes del país; de la propia cultura ya se preocuparían ellos en sus propias familias y comunidades.

Escuela, castellano y sindicato constituían el primer trampolín para dejar por fin de ser “indios” y, por tanto, de seguir discriminados. Ser “campesino” no era visto como una verdadera ocupación sino como una carencia de ella, y durante bastantes años lo mismo ocurrió con la propia identidad cultural, demasiado asociada con ser llamado “indio bruto”. Más adelante podían añadirse otros hitos hacia el “progreso”, sobre todo si llegaban a dar el salto a la ciudad. Una vez allí, era frecuente que los hijos o nietos cambiaran su lengua y su indumentaria y hasta a veces sus apellidos sin reconocer sus orígenes ni a sus padres, por ser el único camino que vislumbraban abierto para liberarse de su postergación secular. Los demás, sobre todo en el campo, seguían en su condición pero no tanto por una opción sino por una frustrante incapacidad de salirse de ella. Con estos y otros cambios generados por aquella Revolución se incentivó efectivamente cierta asimilación a la cultura dominante sobre todo entre los inmigrados a las ciudades.

Pero algo debía estar mal en aquel planteamiento o en su ejecución, pues cincuenta años después –como vimos– los que se identifican a sí mismos como pertenecientes a alguno de los 34 grupos indígenas u “originarios” siguen constituyendo un sólido 62% de la población total de país, el 78% del total rural e incluso un 54% del total urbano.

¿Reflejan estas cifras un fracaso de la estrategia de la Revolución de 1952? En parte sí, en parte no. Hay que subrayar que la emergencia campesina indígena que después ocurrió se facilitó por los cambios previos introducidos desde el 52 tanto en el régimen de tierras como en el acceso a la escuela. Pero, por otra parte, aquel sueño de una nación cultural y lingüísticamente homogénea nunca llegó a realizarse. ¡A Dios gracias! Probablemente no era siquiera realizable. Y, ciertamente, no era deseable. Llevaba, en efecto, a perversas disyuntivas y correlaciones: uno o seguía siendo “indio” y, por tanto, pobre y despreciado, o se superaba, castellanizándose y llegando finalmente a ser pleno ciudadano boliviano, pero al costo de perder su propia identidad como aimara, quechua, guaraní, ayoreo o lo que fuere. “Ciudadano” se derivaba efectivamente de “ciudad”, con todo el bagaje cultural que ésta implica. Algunos docentes llegaban aún más lejos, como cuando un maestro rural preguntaba al niño quechua Félix Santos: “¿quieres ser indio o inteligente?” (D’Emilio 2002: 20)⁵. Toda esta situación estaba atascada por una mentalidad colonial que no atinaba a más salida que la de asimilar esta multitud indígena a la minoría que la dominaba y explotaba desde siglos atrás, algo no sólo tremendamente injusto sino también inviable. Se perpetuaba y reproducía así una situación discriminante que afectaba sobre todo a los niños y niñas.

Repasemos cómo la sociedad fue abriendo los ojos y cómo se llegó finalmente a un cambio de actitud también en el Estado.

Se acumula la demanda

Ante todo hay que subrayar que en Bolivia había ya una larga tradición, que se remonta a fines de los años 50, de incorporación masiva de las lenguas

⁵ Poco sospechaba ese docente que aquel indio inteligente sería después el secretario ejecutivo de la CSUTCB, miembro de la brigada parlamentaria indígena y Segundo Vicepresidente de la Cámara de Diputados.

quechua y aimara en las radios principalmente a través de la red ERBOL (Educación Radiofónica de Bolivia), creada en 1967, que ha llegado a agrupar a 29 emisoras y 5 centros de producción radiofónica más otras 18 emisoras afines. Varias de ellas hacían o siguen haciendo educación de adultos por radio (escuelas radiofónicas) pero su aporte principal ha sido el haber ido creando un ambiente masivo favorable al uso de estas lenguas y a la participación pública de sus hablantes y sus organizaciones. En una comunidad remota de Cochabamba alguien nos comentó ya en los años 60: "Hablar en quechua no debe ser tan malo como decían. Ahora, ¡hasta las radios lo hablan!" Con esta lluvia fina y diaria, se iba haciendo cada vez más natural pensar que si ello ocurría en las radios, podría también suceder algo semejante en las escuelas. Se iba debilitando esa máscara o corsé que impedía sacar a la luz toda aquella identidad cultural que la gente seguía llevando dentro. A todo ello hay que añadir algunas de las primeras ONGs de promoción rural y algunos sectores de iglesia, sobre todo en el área aimara, que valorizaron también el resurgimiento cultural.

Entre los primeros en darse cuenta de que el planteamiento estatal dominante era incorrecto estuvieron, allá por los años 60, algunos de los más directamente involucrados sobre todo entre aimaras que estudiaban en la ciudad de La Paz. Uno de ellos, estudiante universitario, lo expresaba con la frase: "Nos redujeron a la categoría económica de campesinos, y con ello quisieron borrar nuestra condición de aimaras o quechuas". Al recuerdo de las luchas más antiguas, simbolizadas en la figura del héroe anticolonial Tupaj Katari (1781), se unió la reafirmación de esta identidad aimara expresada en la lengua, las formas ancestrales de autoridad, la música, el arte o las expresiones religiosas propias. Encontraron pronto aliados también en algunos sectores del mundo académico –aún poco sensible al tema–, como el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL), fundado en La Paz en 1965 y el Instituto de Lengua y Cultura Aimara (ILCA), fundado por el lingüista aimara Juan de Dios Yapita en 1972. Entre 1971 y 1976 el Centro Cultural Portales, de Cochabamba, auspició un seminario y tres congresos "de lenguas nacionales" en que hubo amplia participación tanto de académicos de diversos países como de pedagogos y representantes de base. Con un enfoque innovador y para muchos inaudito, en estos eventos se llegaron a resoluciones como las siguientes, de 1973:

Pedir al Ministerio de Educación y Cultura, en especial, que examine y cambie la política prácticamente negligente y peyorativa en relación a los idiomas nativos.

Proponer el sistema de educación bilingüe sin relaciones de temor, imposición y humillación ni subordinación de las lenguas nativas al castellano. Entendiéndose, por tanto, como sistema bilingüe el estímulo del desarrollo tanto espontáneo como sistemático de las lenguas nativas y la enseñanza metódica y oportuna del castellano, ayudando a resolver las dificultades propias de cada lengua.

Que la escuela valore y promueva las lenguas maternas y todos los valores de las culturas autóctonas.

Que las escuelas, radioemisoras, iglesias y otras instituciones que lleguen a los puntos más recónditos del país tengan en cuenta y respeten las culturas nativas a quienes se dirigen, realizando un porcentaje predominante de programas con valores nativos antes que extranjeros, rurales antes que urbanos.

Que las normales rurales y también urbanas cambien radicalmente sus programas, obteniendo contenidos y métodos a partir de la investigación y permanencia en las comunidades para las cuales se forman los futuros educadores.

Promover la creación literaria en lengua nativa a través de concursos, difusión radial, publicaciones, etc., estimulando a quienes se distinguen como creadores en sus propias lenguas nativas.

Obtener la inclusión de preguntas relativas a la situación lingüística del país en el próximo censo nacional.

Estas y otras iniciativas contribuyeron significativamente para introducir en la opinión pública la relevancia de nuestra realidad multilingüe y, en la academia, la urgencia de mayores estudios lingüísticos y sociolingüísticos, que se iniciaron, efectivamente, en varias áreas quechuas y aimaras del país. También en el censo de 1976 se aceptó la resolución de incorporar datos lingüísticos, de modo que, con sus resultados, se pudo por fin realizar un primer inventario a la vez global y desglosado de la situación sociolingüística en el conjunto del país. Se iba preparando así el terreno para una toma de posición pública en toda esta temática y se fueron perfilando las primeras bases para una futura propuesta técnica.

El tema y demanda de una educación bilingüe y respetuosa de las culturas originarias empezó a aparecer en las resoluciones de prácticamente todos los congresos de las varias organizaciones indígenas y campesinas desde por lo menos el aún clandestino Manifiesto de Tiwanaku de 1973, suscrito por líderes

aimaras vinculados a organizaciones gremiales, políticas y del magisterio. El mismo año encuestas realizadas por el propio Ministerio de Educación a profesores de todas las normales, señalaban que la enseñanza de las lenguas indígenas era la asignatura más demandada por ellos. También en 1973 Mariano Baptista, que años más tarde sería Ministro de Educación, escribió, inspirado en Iván Illich, el controvertido libro *Salvemos a Bolivia de la escuela* en el que retomaba el tema, siempre en la perspectiva de un bilingüismo inicial de transición:

La alfabetización no puede hacerse sino por el camino del bilingüismo... En parte, la deserción y los traumas psíquicos del niño campesino que asiste a la escuela, se deben a la imposición del castellano desde el momento en que llega al aula. El niño debe saber expresarse en su lengua y una vez que lo haga, el paso al español será cosa mucho más sencilla... Parece un camino más largo hacia la integración nacional pero en realidad es el único que puede dar frutos. [p. 148-149].

Entre 1975 y 1979 la Comisión Episcopal de Educación recopiló por todo el país un conjunto de testimonios publicados bajo el título "Si la educación surgiera del pueblo", en el que abundan quejas y sugerencias en esta misma línea. Por aquellos mismos años se estrenó la película boliviana *Pueblo Chico*, que incluye una crítica acerba a la escuela rural [ver el recuadro 1.1].

¿Cómo reaccionaban los gobiernos de la época –régimenes militares autoritarios desde 1965– y sus ministerios de educación ante estos nuevos planteamientos? La introducción del tema en el Censo Nacional de 1976 mostraba ya por lo menos cierto reconocimiento de su importancia para la fijación de tareas y políticas. Pero el enfoque de éstas seguía siendo el de la plena castellanización a través del uso exclusivo del castellano en todo el sistema escolar, apelando incluso a diversos tipos de sanciones [ver recuadro 1.2]. En el I Congreso de Lenguas Nacionales de 1973, que impulsaba el enfoque innovador, el representante del Ministerio de Educación, tras una tibia afirmación de que ello "no significa que deba manifestarse menosprecio del niño porque, después de todo, ese ha sido el único medio de comunicación que ha tenido", seguía justificando el tradicional programa de castellanización en los siguientes términos:

Los maestros... deben estar convencidos de que lo esencial es dominar el español y cuidar muy celosamente su uso. El conocimiento de la lengua materna donde le corresponda trabajar, queda relegado a segundo término. A lo sumo, deberá saber lo

suficiente para entender. Si el maestro domina la lengua materna de la comunidad donde trabaja, a menudo ocurre que es absorbido por el ambiente o, por lo menos, su español se deteriora gravemente por falta de práctica.

Se llegaba incluso a sugerir, como política, enviar a los maestros a lugares de una lengua materna desconocida por ellos para evitar interferencias y asegurar el uso del castellano⁶.

R1.1

Himno Nacional en Pueblo Chico, 1974

En 1974 se estrenó la película nacional *Pueblo Chico*. Incluye una escena en la que los niños de una escuela rural de Chuquisaca, todos ellos monolingües quechuas, están aprendiendo a leer en un libro de texto exclusivamente castellano, que había sido efectivamente preparado y distribuido por la Cooperación Internacional. Intentan leer la frase "La dama come torta". Un voluntario, que sustituye al maestro ausente, va preguntándoles: "¿Qué quiere decir *dama*?", "¿qué quiere decir *torta*?" Uno a uno los niños, con cara de susto, van respondiendo en quechua: *Mana yachanichu... Mana yachanichu* 'no sé'.

El tema se remata con otra larga secuencia en que los alumnos, formados, van cantando el himno nacional, de principio a fin, naturalmente en castellano. Oscar Soría, guionista, y Antonio Eguino, director de la película, nos comentaron que filmar estas escenas no supuso ningún trabajo previo. Bastó ir filmando lo que ocurría sin mayor planificación ni puestas en escena. Para la secuencia del Himno Nacional, los cineastas cuentan que pasaron casualmente por una escuela rural que estaba celebrando su "hora cívica" del lunes. Simplemente se detuvieron y registraron documentalmente lo que veían y oían. El contraste entre el himno, tan distante –"El hado propicio coronó nuestros votos y anhelos. Es ya libre, es ya libre este suelo. Ya cesó su servil condición... Morir antes que esclavos vivir"– y esos niños de otra lengua y cultura, varios descalzos, de un mundo ancho y ajeno, resulta terriblemente brutal. ¿De qué patria común somos todos ciudadanos? Esta secuencia, de antología, debiera ser mirada, remirada y meditada por todo educador.

⁶ Significativamente, este mismo funcionario es ahora entusiasta defensor de la EIB (comunicación de Pedro Plaza).

R1.2

Sanciones por no hablar en castellano

Yo tenía un profesor llamado C., que vive hasta ahora. Cuando yo hablaba en mi idioma *aimara* me mandaba a la cancha y en las dos manos nos ponía piedras y nos hacía alzar un pie. Un centinela vigilaba y me golpeaba con el palo cuando bajaba el pie, todo por hablar mi idioma. Así yo viví.

Cuando se inició la educación fueron [a la Chiquitanía] docentes de la ciudad. Si no hablabas el castellano ellos te curtían a *huasca* [chicote]. Entonces tenían que aprender castellano y si el papá le hablaba en su lengua entonces ellos iban con ese temor al colegio, le decían a su papá: "no me hables en la lengua porque si yo voy al colegio, allá me van a castigar".

Un profesor ingenioso en Potosí, cada vez que un alumno hablaba en *quechua* le hacía cargar una gallina. Entonces, el chico tenía que ir a todo lado con su gallina, al patio, a jugar fútbol y tenía que esperar que algún otro hable el quechua para pasarle la gallina.

[Taller de UNICEF sobre EIB, diciembre 2002]

Los primeros proyectos bilingües

El primer boquete a esta posición oficial tradicional "civilizadora por asimilación" entró más bien por la vía de la cooperación internacional. En ese ámbito, desde varios años atrás diversas instancias educativas ya habían estado planteando en otros países del continente la necesidad pedagógica de incorporar la lengua materna de los niños como punto de partida del sistema escolar, basados en la experiencias que se venían realizando en otras latitudes. Se trataba todavía del bilingüismo de transición, empezando en la lengua materna para de ahí pasar a fortalecer la lengua oficial. El tema cultural apenas se consideraba.

Este fue el enfoque de las primeras escuelas bilingües establecidas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en asociación con diversas misiones evangélicas y plena autorización gubernamental. El ILV era una institución lingüística/misionera creada en Estados Unidos en 1934, como un apoyo técnico de Wycliffe Bible Translators, para hacer asequibles la palabra y textos de la Biblia en diversas lenguas marginales del mundo, con especial énfasis

en las de los grupos indígenas. En 1935 se estableció en México donde había desarrollado ya buenos vínculos con el presidente Cárdenas, el institucionalizador de la reforma agraria y la política indigenista de aquel país. Llegado a Bolivia en 1955, aquel mismo año inició su trabajo con el pueblo chácobo, el año siguiente lo extendió a otros cuatro y así sucesivamente. Tuvo desde un principio el cuidado de mantener buenas relaciones con las autoridades gubernamentales tanto del MNR como, desde 1965, con las de los regímenes militares que lo sustituyeron. En un folleto de propaganda, por ejemplo, había escogido la frase bíblica "todos deben someterse a la autoridad" (Romanos 13, 1) para traducirla a diversas lenguas indígenas del país. Su centro logístico en el paradisíaco lago Tumichucua, cerca de Riberalta, fue utilizado varias veces como lugar de descanso del presidente de la República. La innovación bilingüe del ILV en sus escuelas en estos pueblos remotos aún poco integrados no fue vista como una amenaza desde el gobierno, que aprobó sus experiencias, la formación de maestros bilingües de origen indígena en Tumichucua y pagaba los salarios de treinta maestros. Con este aval, hasta su retiro en 1982, el ILV había llegado a desarrollar 49 escuelas bilingües y formado 53 maestros bilingües procedentes de 16 grupos étnicos minoritarios de las tierras bajas más el uru chipaya, con los que mantuvo relaciones amistosas, y había publicado más de 600 títulos, mayormente textos lingüísticos y folletos bíblicos. Esta experiencia tiene el gran mérito de haber iniciado estudios lingüísticos y haber abierto la principal brecha educativa bilingüe con diversos grupos minoritarios del oriente boliviano hasta entonces olvidados (Castro 1997). Pero por su enfoque conservador en las esferas religiosa, social y política ha sido con frecuencia criticado dentro y fuera del país.

Bajo la sombra del ILV se había creado también la Comisión de Alfabetización en Lengua Aymara (CALA), más especializada en la producción y distribución masiva de materiales escritos en esa lengua, tanto religiosos como sobre otros temas educativos y culturales, la cual logró que en 1968 el Presidente Barrientos diera rango oficial a su alfabeto [DS 08483], que venía utilizándose ya en las publicaciones aimaras y quechuas de la Sociedad Bíblica; lingüísticamente éste era menos coherente que el previamente aprobado en 1954 pero, por su dependencia de la ortografía castellana, facilitaba la plena

transición a la lengua oficial. Estas experiencias, junto con otras más locales de algunas iglesias evangélicas, constituyen la primera entrada significativa de la educación bilingüe en Bolivia.

En 1976 el Ministerio de Educación había mostrado ya cierta inquietud en la problemática pluricultural del país al patrocinar el I Seminario de Sociolingüística y Educación y poco después dio un nuevo paso al firmar un convenio con USAID y poner en marcha el Proyecto Educativo Rural I (1976-1981) en los tres primeros grados de 5 núcleos rurales quechuas de Cochabamba, con unas 10 escuelas cada uno (de los 22 núcleos con 200 escuelas inicialmente programadas). Contaba con el apoyo de la Universidad de New Mexico y el asesoramiento de Donald Burns, que ya había dirigido proyectos semejantes en Perú y Ecuador. Su propósito era "experimentar un modelo de educación bilingüe de transición", aunque entre los objetivos se mencionaba también "revitalizar las lenguas vernáculas". Desde el primer grado se enseñaba a leer y escribir en quechua y a hablar castellano como segunda lengua; en el segundo año se enseñaba a escribir en castellano y al finalizar el tercer año todo era en castellano (Ulibarri 1988).

En 1978 se inició también el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano en 15 escuelas aimaras, esa vez por convenio con el Banco Mundial, con un esquema semejante al anterior. Hizo un mayor esfuerzo de comunicación con la población mediante el uso de la radio aimara, de larga tradición local, pero se quedó corto en la preparación lingüística y didáctica de los ejecutores (Briggs 1980). De todos modos la experiencia sólo llegó a producir unos pocos materiales antes de cortarse bruscamente en 1980, entre otras razones, por "la franca oposición de las autoridades educativas a implementar el componente educación bilingüe", algo que obstaculizó también el Proyecto anterior⁷. Al parecer se toleraban estas innovaciones sobre todo por los millones de dólares, infraestructura y otras ventajas laterales que reportaban, pero en el fondo las autoridades no acababan de aceptar ese enfoque, por mucho que se limitara todavía a un bilingüismo de simple transición al castellano. Por la misma época, por ejemplo, se rechazó también una solicitud de la

⁷ Amadio y Zúñiga (1989). Sobre estos y otros proyectos ver también Plaza y Albó (1988).

Comisión Episcopal de Educación para otra experiencia bilingüe mucho más local, arguyendo explícitamente que tal enfoque iba en contra de la política castellanizadora del Ministerio. Hay que tomar también en cuenta que uno y otro proyecto se desarrollaron en un período de alta inestabilidad política en el país por el tenso y zigzagueante proceso hacia la democracia que duró de 1978 a 1982, con tres elecciones, seis cuartelazos, diez presidentes y un triunvirato.

El Proyecto Rural I desarrolló el primer paquete completo de materiales didácticos bilingües para niños quechuas y profesores, atractivos y con una metodología entonces innovadora pero ya superada y con demasiadas concesiones al "quechuañol"; en los ejercicios aritméticos del primer grado se encuentran, por ejemplo, mezclas idiomáticas innecesarias como *jisq'un más uk igual chunka* [9 + 1 = 10]. Su principal limitación fue, a igual que en el frustrado Proyecto paralelo del Altiplano, el aislamiento. Por su financiamiento internacional tenían un relacionamiento de alto nivel con las autoridades estatales educativas, en el fondo renuentes. Pero, salvo en el lugar del experimento, poco fue su contacto con los docentes –igualmente escépticos– y menos aún con las comunidades y sus organizaciones. Además, en ambos casos, su carácter de "experiencias piloto" impidió la continuidad de éstas una vez concluida o interrumpida, por la ausencia de una clara política estatal al respecto. Todo volvió a fojas cero, como si nada hubiera pasado.

Recuperación de la democracia e interculturalidad

Restaurada por fin la democracia en 1982, hubo un vigoroso rebrote de la conciencia étnica. El reclamo por una educación que partiera del respeto a la cultura propia fue adquiriendo cada vez mayor coherencia y amplitud tanto geográfica como temática, sobre todo en las organizaciones campesino indígenas. Las organizaciones sindicales del magisterio no estuvieron ausentes de esta temática y la incluyeron en sus varios congresos pedagógicos, al menos desde los años 80.

Al consolidarse la democracia en 1982 empezó también un viraje importante en la política lingüística oficial. Su primera y más significativa expresión fue la creación del *Servicio Nacional de Alfabetización y Educación*

Popular "Elizardo Pérez" (SENALEP), en 1983, para la educación de adultos, que contó con el apoyo internacional de UNICEF y de OREALC –la oficina de UNESCO para América Latina y el Caribe– y con una activa participación de la CSUTCB, el magisterio y la COB. Jugaron un papel significativo algunos dirigentes del magisterio rural que habían sido exiliados por Banzer a México, conocieron ahí la "educación bilingüe bicultural" y al retornar favorecieron ese enfoque⁸. Inspirado en la exitosa campaña de alfabetización de otros lugares que habían recuperado la democracia, como Nicaragua, seguía la metodología de Paulo Freire, partiendo de potentes frases y palabras generadoras, apoyadas por su respectivo dibujo y lámina, llenas de sentido comunitario, democrático y cultural subrayando la necesaria interconexión entre las diversas dimensiones de la realidad. Resultaba algo totalmente nuevo frente a las campañas de alfabetización que periódicamente se habían realizado en el pasado. Bajo estos criterios se elaboraron bellos y didácticos materiales en aimara, quechua, y en castellano este último diferenciado para usuarios urbanos, orientales y chapacos.

Las condiciones de fuerte crisis económica en que nacía la democracia boliviana no permitieron realizar movilizaciones masivas –como las de, por ejemplo, la campaña nicaragüense– y en su ejecución la cobertura real fue muy inferior a la inicialmente proyectada: hacia 1986 la capacitación había llegado a 2.800 educadores de base, en vez de los casi 30.000 proyectados y el número de alfabetizados era de unos 60.000. Pero, por su enfoque, SENALEP ha sido un hito fundamental hacia el reconocimiento estatal de la realidad multicultural y plurilingüe del país y fue también pionero en subrayar la participación popular en una propuesta educativa estatal. El Plan insistía, a la vez, en la necesidad de vincular esta emergencia cultural con la tarea de superar la grandes diferencias sociales y económicas, aunque en este punto la mencionada crisis impidió avanzar más allá del bello discurso.

Un histórico producto lingüístico resultante de todo este esfuerzo fue haber logrado, después de largos años de estériles discusiones, el consenso

⁸ Comunicaciones del Viceministro Pánfilo Yapu y de Luis Enrique López, julio y agosto 2003. Curiosamente, uno de los más convencidos y activos desde entonces, el profesor José Quiroga, provenía del área castellana monolingüe de Tarija.

básico para la normalización y la oficialización definitiva de los alfabetos aimara y quechua (DS 20227 de 1984) que, con sólo ajustes menores, se mantiene hasta hoy. En este campo lingüístico la principal deficiencia práctica fue no haber previsto al mismo tiempo materiales de castellano como segunda lengua para los nuevos alfabetizados adultos de otra lengua materna. Tampoco se tuvo la capacidad para desarrollar materiales en las lenguas minoritarias del oriente.

De forma complementaria, el mismo año 1983, un ampliado de la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) aprobó un Plan de Reestructuración del Sistema de Educación Rural con un pleno enfoque *intercultural bilingüe de mantenimiento* y planteó ya la necesidad de adoptar enfoques diferenciados según situaciones sociolingüísticas aun sin utilizar este término. El año siguiente el gobierno aprobó un Plan Nacional de Educación que, entre otros puntos, adoptaba por primera vez al nivel oficial el desarrollo de programas educativos con este mismo enfoque intercultural bilingüe de mantenimiento y reiteraba el desarrollo de cada lengua y cultura, como parte de un nuevo estilo de país "que posibilite a cada etnia dinamizarse como tal sin perder de vista la voluntad de construir un modo de vivir colectivo, articulando las diversas nacionalidades." (p. 13, 16). Ponía énfasis en la formación de maestros bilingües mediante la reorientación de las normales rurales y en la participación de los grupos étnicos, incluso para la formulación de los nuevos currículos. Una resolución ministerial de 1984 llegó incluso a decir que en el siguiente año escolar debería enseñarse alguna lengua originaria en la secundaria fiscal. Pero al nivel operativo, abrumado por la inflación y la crisis tanto económica como política aquel primer gobierno democrático se vio obligado a adelantar un año las elecciones y dejar esas tareas a su sucesor.

En el siguiente gobierno (1985-1989) el Ministerio de Educación reiteró conceptos semejantes en su *Libro Rosado* (1986) y el propio ministro expresó su voluntad decidida de hacer operativa la propuesta, coincidiendo en este punto con otras organizaciones populares (ver recuadro 1.3). Pero tampoco pudo implementarse todavía, abocado como estaba todo el gobierno en duros ajustes estructurales para salir de la crisis y en implementar en el país el modelo neoliberal entonces en boga. El sueño y la propuesta general estaban

ya claros. Pero, por el momento, todo se quedó en un bello sueño que seguía en el tapete como una demanda popular y a la vez como una propuesta gubernamental.

R1.3

El Ministro y la COB se pronuncian, 1987 y 1989

Nos encanta conservar los monumentos muertos, históricos... y creemos que estamos conservando el patrimonio cultural. Mientras defendemos los monumentos muertos estamos matando los monumentos vivos. Lo que no crece –por ejemplo las lenguas nativas– está muriendo. Y el día que mueran las lenguas habrán muerto también las culturas. Es tiempo para recoger trabajos y ya no para seguir experimentando... Salir ya del laboratorio... Nos interesa aplicar la Educación Bilingüe en la escuela primaria. [En las escuelas actuales] cada año hay pequeños infiernos con niños que se enfrentan con un idioma que no comprenden. Si no consolidamos una política una política hacia el bilingüismo, los trabajos que se han hecho quedarán como monumentos arqueológicos. (Enrique Ipiña, Ministro de Educación, Jornadas sobre Políticas y Estrategias de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, La Paz 1987).

Frente a la educación colonizadora, de negación de la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorizar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país. (Congreso Nacional de Educación, convocado por la COB, septiembre 1989).

Las nuevas acciones pioneras se debieron entonces más bien a la Iglesia Católica, cuya Comisión Episcopal de Educación (CEE) desde 1981 se había volcado a la tarea primordial de elaborar textos bilingües en aimara para los cinco grados del ciclo básico. Intentó aplicar también, por primera vez, la nueva propuesta de bilingüismo de mantenimiento de ambas lenguas y culturas. Pero disponía de recursos mucho menores que los anteriores

proyectos internacionales y tampoco le resultó fácil su trabajo experimental en escuelas rurales, que empezó en nueve comunidades rurales de La Paz pero tres años después había quedado reducido a dos, por sus escasos recursos, por el cambio u oposición de docentes y hasta de padres de familia que, acostumbrados al viejo esquema, hacían suya la crítica de los maestros que consideraban el planteamiento como un retroceso. Pese a todo, el objetivo central de producir un paquete completo de textos culminó exitosamente y, desde 1989, se emprendió una tarea semejante con el quechua. Pero la calidad didáctica se resintió naturalmente de estas limitaciones. La evaluación final de la experiencia aimara considera, entre otros puntos, que no se tomaron suficientemente en cuenta las experiencias anteriores y que inconscientemente se iba dando cierto sesgo hacia la lengua y cultural dominante, algo bastante común en esfuerzos pioneros⁶.

En el otro extremo del país, en el Chaco, se vivía el despertar de un pueblo que recién a fines del siglo XIX, ya dentro de la República, había sufrido la conquista y el régimen colonial. Limitándonos a nuestro tema, en 1986, con el apoyo de SENALEP, APCOB y la presencia del Ministro de Educación y otras autoridades nacionales, representantes del pueblo guaraní realizaron un histórico seminario para unificar y fijar su alfabeto. En Bolivia éste ya no ha tenido cambios significativos desde entonces, a pesar de tener notables diferencias con el que desde antes se había adoptado para la misma lengua en Paraguay y Brasil. Poco después, en 1987 y como fruto de un diagnóstico participativo elaborado por CIPCA y otras instituciones, se creó el Teko Guaraní, institución cuyo objetivo central fue desarrollar un esquema educativo global, tanto para niños como para adultos, a partir del modelo EIB aplicado en este caso a la lengua y cultura guaraní.

⁶ Goitia et al. (1987). La experiencia quechua se concluyó también pero no llegó a evaluarse porque, por entonces, ya todo el país estaba metido en la nueva propuesta de la Reforma Educativa.



Muestra de cartillas de alfabetización de SENALEP, de alfabetización en Jesis de Machaga y de textos de] PEIR.



PEIB: a. Trabajo en aula. [UNICEF]



b. Feria escolar. [UNICEF]

El PEIB

Todas estas propuestas y experiencias habían abonado el terreno para lanzarse finalmente a realizar una innovación más amplia y profunda en la escuela fiscal rural. El salto más significativo se logró gracias a UNICEF y a su incansable oficial de educación, Lucía d'Emilio (con amplia experiencia previa en el tema desde su anterior trabajo en OREALC-UNESCO) y a su apoyo decidido al Ministerio de Educación para poner en marcha el *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe* (PEIB). Estos organismos internacionales ya habían dado un respaldo clave al SENAEP y habían podido comprobar la nueva atmósfera que se respiraba en el país y en sus nuevos gobiernos democráticos para pasar del discurso a la acción.

Pocos años antes UNICEF había puesto en marcha el Proyecto de Escuelas Multigrado (PEM), una acción para apoyar la educación rural boliviana en el tratamiento pedagógico de las pequeñas escuelas "multigrado" o "unidocentes" del campo, es decir, aquellas en que un solo profesor debe atender simultáneamente a niños de diversos cursos. Por lo general ni los docentes ni los programas estaban adaptados para tal situación, que afectaba al 85% de los maestros rurales, por lo que tal apoyo resultaba muy oportuno. Su metodología consiste, en síntesis, en crear espacios, tiempos y técnicas en que los niños de cada grado aprendan por sí mismos mientras el profesor atiende a otro grupo. Esta experiencia permitió sensibilizar a la institución sobre la situación real de la educación en el agro y, en particular, sobre la oportunidad de introducir cambios también en el aspecto cultural, lingüístico

y didáctico. Pero se estaba realizando sólo en castellano, como prescribía todavía el currículo oficial.

El nuevo proyecto

En 1988 se encargó a Massimo Amodio y Madeleine Zúñiga un "estudio del arte" sobre las principales experiencias locales de EIB realizadas hasta entonces y, con esa información, se definió cómo dar el paso. La propuesta resultó a la postre algo intermedio entre la situación de "laboratorio" de los proyectos hasta aquí descritos y la masificación que ya deseaba hacer el Ministro de Educación. Consistía en una acción demostrativa de cinco años que avanzara año a año hasta cubrir todo el ciclo básico de manera simultánea en un total de 30 núcleos escolares con 114 escuelas y 400 maestros de áreas rurales del mundo quechua, aimara y guaraní.

Mención especial merece la entonces muy novedosa participación de las organizaciones de base indígena campesinas en esta innovación educativa. En el sector guaraní se estableció desde el principio una relación convergente con el Teko Guaraní y con la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) para beneficio de los tres y muy particularmente del mundo guaraní. En la región andina, la CSUTCB nombró a sus representantes quechua y aimara para que trabajaran junto con el respectivo equipo técnico-curricular, aparte de otras presencias más locales, por ejemplo en la región quechua de Raqaypampa. Más allá de las contribuciones específicas de estos delegados de las bases en los contenidos curriculares, su presencia produjo una nueva imagen de relación horizontal entre docentes y comunidades y tuvo también un notable efecto legitimizador del enfoque EIB ante las bases.

Al nivel técnico, en la región andina se podría haber cabalgado sobre las experiencias bilingües previas pero se optó más bien por establecer un vínculo estrecho con la experiencia más intensa y extensa del PEEB (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe) tanto en quechua como aimara en la vecina región fronteriza de Puno, Perú, que, con el apoyo de la GTZ alemana estaba ya bastante avanzada. Tenía la ventaja de ser mucho más innovadora y estar inspirada en el mismo principio de bilingüismo de mantenimiento con

énfasis simultáneo en la interculturalidad. Iniciada en 1980, ya estaba cerrando su fase experimental de diez años (ocho en aula), que incluyó la producción de excelentes materiales para los seis grados de primaria en las cinco asignaturas principales (lengua materna, castellano como segunda lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) y había sido ya objeto de dos evaluaciones.

Como su complemento multiplicador, bajo la batuta de Luis Enrique López, desde 1985 se había puesto en marcha, también en Puno, la maestría de lingüística andina y educación, pensada sobre todo para ejecutores de este tipo de programas EIB. En Bolivia pronto se detectó que un cuello de botella sería la falta de personal calificado para llevar adelante la propuesta, por lo que en 1988 se envió ya a esta maestría a los primeros siete candidatos quechuas y aimaras, seleccionados en un evento conjunto del Ministerio y la Confederación de Maestros Rurales CONMERB (CEA 2003: 76) y patrocinados todavía por el propio programa de la GTZ en Puno. En los años siguientes les seguirían otros 72 auspiciados por UNICEF, incluyendo también indígenas del oriente boliviano. Todos ellos permanecieron allí al menos un año y han constituido la columna vertebral de lo realizado en Bolivia en EIB en los años siguientes. El conjunto de esta aventura resulta uno de los casos más llamativos de cooperación entre dos países en torno a la EIB (López y D'Emilio 1992; ver recuadro 6.1).

En 1990 se inició el trabajo en aula, con sólo el primer grado de las 114 escuelas de los 30 núcleos seleccionados y a fines de 1994 había cubierto ya hasta el quinto grado de los mismos núcleos, que entonces tenían 140 escuelas (D'Emilio 2002). Esta vez sí existía en el gobierno la clara idea de persistir en la EIB y reforzarla hasta poder transferirla y ampliarla a un programa definitivo de escala nacional, el sueño expresado por el ministro Ipiña ya en 1986. Contó también con un buen equipo de docentes convencidos, algunos por su experiencia durante su exilio en México, otros por su pasantía en Puno, los más al ver con sus propios ojos los resultados del nuevo enfoque. El PEIB si bien tenía todavía un carácter experimental reflejaba bien, en una escala todavía reducida pero ya bastante significativa, la complejidad de la futura tarea del cambio masivo en el área rural indígena.

Los resultados

El PEIB es el programa boliviano con enfoque EIB que ha tenido evaluaciones más detalladas y periódicas (longitudinales), tanto internas y externas, por lo que vale la pena detenernos un poco más en este punto, aunque sea sólo de manera selectiva, pues es imposible sintetizar en tan pocas páginas la riqueza de detalles y matices recogidas en ellas¹⁰.

Como punto de partida, recordemos un aspecto contextual que le llamó poderosamente la atención al chileno mexicano Héctor Muñoz (1993: 172, 174):

Desde la perspectiva de la comunidad, es francamente admirable y desusado el apoyo sociopolítico que los padres y las organizaciones comunitarias prestan al proyecto. Muchas deficiencias y resultados adversos, gracias a este decisivo apoyo, cuentan con un mayor espacio de tiempo y de comprensión... El PEIB ha canalizado enormes esperanzas de justicia, de participación democrática y de reivindicación etnolingüística, que se reflejan en un apoyo comunal francamente excepcional y auspicioso.

Los evaluadores finales Hylstentam y Quick (1996) reforzaron la relevancia de este mismo factor no sólo como un logro sino también como punto central de una estrategia transformadora:

El factor clave de la transformación hacia un programa cualificado de educación bilingüe es *el control comunitario del proceso educativo*. Esto significa que: la dimensión sociopolítica prevalece sobre la dimensión técnico pedagógica en la implementación del PIEB, y así debe ser para que pueda mantenerse el carácter ideológico que entraña la reivindicación del control de la educación en las regiones indígenas por parte de las respectivas comunidades.

Este logro principal tiene su máxima validez para la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), que rápidamente hizo suyo el Proyecto, por la gran coincidencia que tenía con sus propios objetivos, trazados ya desde antes. Se juntaron allí varias circunstancias favorables. Ante todo, al ser el pueblo guaraní un grupo étnico mucho más reducido que los dos andinos, la influencia de un proyecto como el PEIB era mucho mayor. Llegó a incidir en el 20% de las comunidades, mientras que en el área quechua y aimara se quedaba por

¹⁰ A medida que el proceso iba avanzando, participaron Inge Sichra, Tomás Robles, Pedro Plaza, Héctor Muñoz y finalmente un equipo dirigido por Gustavo Gottret. Ver las referencias en Hylstentam y Quick (1996) sintetizadores y evaluadores finales del Proyecto.

debajo del 2%. Pero además la APG, fundada en 1987, estaba plenamente abocada en un plan integral más amplio –uno de cuyos pilares era cabalmente la EIB– y para el que contaba no sólo con el apoyo del Teko Guaraní sino también de toda una red de instituciones.

En la región quechua de Mizque y sobre todo Raqaysyampa (Cochabamba) ocurría algo comparable. En esta última región existía ya una larga tradición de lucha primero para tener escuela indígena (1946) y más recientemente –con el apoyo de CENDA– habían creado su Consejo Comunal de Educación, mucho más activo y propositivo que las antiguas juntas escolares, para tener su propio decir en una escuela que ellos consideraban demasiado distante. Fue precisamente en este contexto que la propuesta del PEIB les llegó como anillo al dedo no sin tensiones con las autoridades educativas más conservadoras¹¹.

Hay que tomar además en cuenta que desde 1990 estaba muy viva en todo el país la conciencia de identidad indígena. En junio de aquel año se había realizado en Corqueamaya, en pleno altiplano aimara de La Paz, una histórica reunión que juntó a las organizaciones indígenas y campesinas de las tierras altas y bajas, y a diversas instituciones de apoyo para establecer diversos comités para preparar eventos conmemorativos de los “500 años de resistencia” que se iban a cumplir el 12 de octubre de 1992. Su propuesta central de constituir la que se llamó “Asamblea de Nacionalidades” abortó por el choque entre diversos intereses partidarios. Pero uno de los comités más activos, presidido por el entonces líder katarista de oposición Víctor Hugo Cárdenas, fue el encargado de diseñar una propuesta de reforma educativa a ser presentada en el inminente Congreso Nacional de Educación que, efectivamente, se llevó a cabo en octubre de 1992, cuando se cumplían aquellos 500 años que tantas interpretaciones provocaron. En dicho Congreso ya se aprobaron propuestas que después serán centrales en el nuevo enfoque educativo, como la de un currículum “abierto y flexible, intercultural y bilingüe, procesual, participativo...” [p. 5] o –abundando en este último punto– precisiones como la de crear cuatro “consejos regionales etno-culturales”

¹¹ Ver Regalsky (2003), en particular su estimulante capítulo final “La escuela es parte del territorio” (pp. 159-202).

aimara, quechua, amazónico y chaqueño [p. 68-69]. A su vez el documento de la CSUTCB (1991) ahí presentado, titulado "Hacia una educación intercultural bilingüe", fue objeto de muchos seminarios en todo el país y enseguida pasó a ser uno de los insumos clave para el equipo técnico que empezó a preparar la Reforma Educativa¹².

El año 1992 resultó ser uno de los más activos en movilizaciones indígenas y en eventos relacionados con el tema de una educación que partiera de la lengua, cultura y participación de los grupos de base. En el caso del pueblo guaraní, se le unía además su propia reflexión sobre los 100 años de su derrota en Kuruyuki (1892). En un acto grandioso en el propio lugar de aquella derrota –al que acudió incluso el Presidente de la República, Jaime Paz–, se podía afirmar que aquel pueblo se había liberado por fin del trauma colectivo por aquella derrota y fue precisamente ahí que el propio presidente puso en marcha un plan de alfabetización en guaraní¹³, llamado *Tataendi* 'el fuego que nunca se apaga' (ver recuadro 2.1), que cumplió un rol de masiva concientización y orgullo por la propia cultura o, como se decía entonces, de "guaranización". Llegó a haber 556 alfabetizadores –llamados *kereimba* como los antiguos guerreros– es decir, casi uno por cada cien guaraníes (Ventúades y Jáuregui 1994). Más adelante, gracias al apoyo del Teko, bastantes concluyeron después el bachillerato con un enorme esfuerzo y se transformaron progresivamente en profesores de primaria EIB.

Pasando ya al impacto del PEIB en los niños en las diversas regiones en que se llevó a cabo, los mismos evaluadores Hylstenstam y Quick (1996) concluyen:

Las condiciones psicosociales favorables del PEIB constituyen una garantía de aprovechamiento académico para el alumno indígena: (a) El factor lingüístico es la causa más importante de este hecho en el que los niños no se ven forzados a hablar en una lengua que desconocen. (b) Se advierten claras ventajas en las aptitudes de lectura y escritura en su lengua materna y (c) Fundamentalmente, hay un nivel de autoestima significativamente superior en relación a los niños/as de las escuelas no bilingües/de control.

¹² Resumimos las principales propuestas de aquel documento de la CSUTCB en la primera columna del cuadro 3.1.

¹³ Contó con el apoyo técnico del Teko Guaraní y Proceso y fue financiado por el Fondo de Inversión Social (FIS), UNICEF y PNUD-UNESCO.

R2.1

Tataendi, 'El fuego que nunca se apaga'

En nuestras casas el fuego siempre está encendido.

En el fuego cocinamos nuestra comida, con él nos calentamos cuando hace frío y alrededor de él nos reunimos para charlar y escuchar los cuentos de nuestros abuelos.

Cuando nos levantamos en la mañana, lo encontramos cubierto de cenizas, pero basta moverlas, soplar un poco y el fuego arde de nuevo con fuerza.

Los cien años que han pasado desde la masacre de Kuruyuki han sido como un montón de cenizas que han querido apagar el fuego de nuestra cultura. Pero no han podido.

Todas las lágrimas que hemos derramado bastarían para llenar una laguna, pero no han podido apagarlo.

Nuestras mujeres lo han mantenido encendido, cuidando celosamente el tesoro de nuestro idioma.

Nuestros hombres lo han alimentado porque no se han rendido nunca ante el hombre blanco.

Ahora, nos toca a nosotros cuidar y alimentar el *tata* [fuego] que nos han dejado nuestros abuelos.

Queremos que este *tataendi* se transforme en un fuego grande, capaz de dar luz y calor a todo el Pueblo Guaraní."

Kuruyuki, 28 de enero de 1992, a cien años de la batalla

[Tapa interior de la castilla de alfabetización]

Unos padres de familia quechuas comentaban "Los hijos de ahora ya no son como los de antes... Ya están perdiendo el miedo y son más corajes". Un dirigente guaraní había sintetizado este mismo logro con la exclamación "¡Ahora sí vale la pena mandar a nuestros hijos a la escuela!". En una reunión la APG ilustraba el cambio con frases como las siguientes:

En el programa bilingüe se puede notar claramente el progreso en el aprendizaje de estos niños. Los *mbaruvicha* [autoridades comunales] han vuelto a reiterar lo que han dicho desde el primer año de esta experiencia: nuestros niños ahora van a la escuela alegres, sin temor, tienen seguridad, y aprenden rápido, lo que a nosotros no nos ocurría cuando íbamos a la escuela, cuando sólo era en castellano. [Asamblea del Pueblo Guaraní].

El maestro ya no tiene necesidad de utilizar una vara para enseñar [y] los padres de familia se dan cuenta por dónde avanza su hijo y qué aprende. Hay una familiaridad entre padres de familia y profesor; antes el señor profesor 'sabía' lo que hacía y el padre de familia no. (Enrique Camargo).

Testimonios semejantes se recogían en las otras regiones:

¡Bien es esta escuela! ...Está bien que aprendan en las dos [lenguas]. Más sabe quechua... También es necesario que aprendan en castellano, porque siempre nos estamos caminando a la ciudad... Estas wawas se mueren de venir a la escuela. [Madre de familia, región quechua].

Mi hijo ha resultado mejor alumno, ha vencido o sobrepasado a sus hermanos mayores [que no tuvieron EIB]. Por eso digo que la enseñanza en aimara y castellano es mejor para nuestros hijos [Padre de familia, región aimara].

Esta educación está bien nomás...Las comunidades tienen que tener fuerza, y con la educación bilingüe se cobra harta fuerza, ¿no? [Alcalde de Orinoca, región aimara¹⁴].

En términos más académicos, la evaluación longitudinal realizada con una muestra de más de 400 alumnos de 1º a 4º grado por Gottret y su equipo (1995), como última etapa de ese enfoque evaluativo pionero iniciado cuando los mismos alumnos estaban en los cursos previos, mostró mejores resultados en las escuelas PEIB en comparación de las escuelas de control en escuelas cercanas de situaciones semejantes pero sin EIB a niveles estadísticamente significativos en casi todos los cursos y casos¹⁵, como muestra el siguiente resumen:

- Autoestima: en todos los casos
- Lengua materna: en todos los casos
- Castellano: en 2º y 3º; en los otros cursos la diferencia no es significativa
- Matemáticas: desde 2º a 4º
- Ciencias de la Vida: en todos los casos, menos en 3º aimara en que la escuela de control muestra mejores resultados sólo en ciencias naturales.

Para el castellano, aunque en el PEIB se empieza la enseñanza en lengua materna, pronto aparecen ventajas o una igualación con los que sólo tuvieron

¹⁴ El conocido dirigente aimara Evo Morales, actual líder del principal partido de oposición MAS, nació y atendió la primaria cabalmente en esta misma región. Los testimonios provienen de las evaluaciones al PEIB y de D'Emilio (2002).

¹⁵ Gottret et al. (1995, vol 4, Síntesis), en base a pruebas realizadas con más 252 alumnos del PEIB y 162 de las escuelas de control, ambos de 1º a 4º en las tres zonas lingüísticas. No se incluyen porcentajes de respuestas acertadas por la complejidad de cifras del informe (ver vol. 2 más anexos).

enseñanza en dicha lengua. Los evaluadores aplicaron el test de lectura en lengua originaria también a los niños de las escuelas de control, donde sólo se había enseñado a leer en castellano, y vieron que incluso ahí se había logrado un 22,6% de lectura correcta (frente al 47,5% en las escuelas EIB), lo que indicaba cierta transferencia espontánea de esta destreza a la lengua materna.

Por lo general, los varones muestran cierta ventaja sobre las mujeres pero a niveles significativamente inferiores a lo que ocurre en las escuelas de control. Vale también la pena resaltar también otros dos resultados inesperados:

En primer lugar, por razones que se nos escapan, en la inmensa mayoría de los casos las escuelas seccionales, particularmente las alejadas, muestran mejores resultados que las escuelas centrales de núcleo.

En segundo lugar, salvo en lengua materna y en autoestima, las zonas aimaras muestran mejores resultados que las quechuas y éstas mejor que las guaraní, contraste que resalta sobre todo en el caso de las matemáticas. Estas diferencias se atribuyen a que los docentes egresados de las normales abundan también más en la zona aimara y son los menos en la zona guaraní. A esta explicación podríamos añadir que los tests aplicados en que se nota más esta diferencia son precisamente las materias de carácter más académico, para que las que los normalistas están mejor entrenados.

Concluido ya el programa, Nora Mengoa recogió testimonios de 168 niños y niñas que habían participado en el área quechua, aimara o guaraní y todos son unánimes en resaltar su satisfacción por el enfoque bilingüe. Tienen un interés particular las reacciones de aquellos que, habiendo concluido la primaria EIB, entraron bruscamente en el nivel intermedio sólo en castellano. He aquí, por ejemplo, algunas reacciones de un grupo de niños y niñas aimaras:

Tengo miedo a los maestros de Intermedio, tengo miedo de preguntar. En cambio en la escuela EIB yo no tenía miedo, siempre preguntábamos a los maestros.

Nuestros profesores entienden aimara y no saben escribir, en eso nosotros somos mejores y los maestros quieren aprender aimara.

Los maestros saben que nosotros somos de EIB y algunas veces nos sacan a la pizarra para escribir aimara. Nosotros escribimos y nuestros compañeros se admiran y quedan sorprendidos. Piensan que el aimara es difícil para escribir y leer.

Las materias las desarrollan en aula cerrada mientras que en la EIB era con práctica.

Lucía D'Emilio, que ha publicado estos y otros testimonios (2002: 53-72) concluye que el principal resultado es que quienes más defienden la EIB son las niñas y las madres, tanto en zonas más tradicionales como en comunidades próximas a la ciudad.

En 1997 el nuevo Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación, más conocido como SIMECAL, realizó su primer operativo con alumnos de 3º y 6º de primaria y, en el grupo de 3º incluyó una submuestra de 632 alumnos que había recibido la modalidad PEIB, los cuales representaban el 63% del total que la habían tenido en aimara y el 79% de los que la había recibido en quechua. En el cuadro 2.1 sintetizamos los resultados cuantificados del operativo, comparándolos con los logrados en las escuelas del sistema tradicional monolingüe en castellano¹⁰. En todos los casos las pruebas sólo se realizaron en aspectos académicos de las asignaturas de lenguaje y de matemática, mediante un cuestionario escrito en castellano, quechua o aimara, según la modalidad. No se incluyeron, por tanto, otros aspectos como la autoestima ni se ponderaron las diferencias entre L1 y L2. La conclusión global más significativa de ese operativo de SIMECAL es el diverso porcentaje de alumnos con rendimiento satisfactorio o en riesgo según la modalidad de enseñanza EIB o tradicional, dentro del sector rural:

Modalidad:	PEIB	Tradicional
Rendimiento satisfactorio (puntaje > 55)	35%	19%
Rendimiento intermedio (puntaje 45-55)	41%	33%
Rendimiento en riesgo (puntaje < 45)	24%	48%

Bajando al detalle, en las diversas regiones el rendimiento es mejor en las escuelas PEIB con una excepción: la zona rural aimara de Oruro. Pero no deja de ser significativo que fue precisamente allí donde varias escuelas EIB decidieron cambiar de modalidad en el curso del programa y volver a iniciar

¹⁰ Ni en un caso ni en el otro se podían incorporar resultados de las primeras escuelas que ya habían adoptado el currículo de transformación de la Reforma Educativa, pues recién estaban por iniciar su tercer año.

la enseñanza en castellano, por las presiones sociales parar usar esta lengua en sus frecuentes viajes a Chile o a otras partes, relegando el uso de la lengua materna aimara a un momento ulterior, como si se tratara de una segunda lengua, lo que no era el caso.

CUADRO 2.1
RENDIMIENTO EN 3º BÁSICO. EN ESCUELAS BILINGÜES
DEL PEIB Y ESCUELAS MONOLINGÜES EN CASTELLANO. 1997

	Puntaje sobre 100		% con Rendimiento		
	Lenguaje	Matemática	Satisf	Interm	Riesgoso
Grupo aimara					
La Paz con EIB	51,95	51,40			
Resto rural sin EIB	45,59	49,43			
Oruro con EIB*	39,76	43,51			
Resto rural sin EIB	45,81	49,48			
Total con EIB			27%	43%	30%
Grupo quechua					
Potosí con EIB	51,27	57,47			
Resto rural sin EIB	48,82	51,95			
Cochabamba con EIB	45,85	52,16			
Resto rural sin EIB	47,18	51,10			
Chuquisaca con EIB	47,83	51,38			
Resto rural sin EIB	47,20	50,77			
Total con EIB			35%	41%	24%
Total nacional rural sin EIB	47,08	50,59	19%	33%	48%

* Varias escuelas se habían pasado a castellano como L1 y aimara como L2

Fuente: SIMECAL. 1998. Rendimientos escolares de 3º y 6º de primaria en lenguaje y matemática y factores asociados. Tamaño de la muestra PEIB: 216 (= 63% del universo) aimaras y 416 (= 79% quechuas.

Sin duda, además de la modalidad didáctica y lingüística adoptada, en el mejor rendimiento de las escuelas del PEIB puede haber influido también el hecho de ser un proyecto *experimental* que, como tal, tuvo probablemente un seguimiento más cercano.

SIMECAL analizó finalmente los que llamó "factores asociados" y, entre otros puntos, concluyó que el porcentaje de alumnos en situación de riesgo escolar era menor (36,6%) en los alumnos monolingües castellanos (que, además, suelen ser urbanos) y aumentaba progresivamente en los que hablaban además quechua (44,6%), aimara (46,7%) llegando al máximo en los que hablaban guaraní (54,5), confirmando la menor preparación académica de los docentes interinos del área guaraní, que percibieron ya las anteriores evaluaciones, pero no el contraste que éstas habían notado también entre las zonas quechua y aimara¹⁷.

Todos estos resultados suponen un trabajo intenso en otros muchos campos de apoyo, entre los que queremos resaltar las siguientes, con sus logros y sus límites:

1. Los *docentes* que participaron de forma más estable en el PEIB tuvieron una capacitación básica en esta nueva metodología EIB, gracias a un entrenamiento básico de dos semanas presenciales más el seguimiento regular en el aula, por no mencionar aquellos que además tuvieron la oportunidad de acudir al programa de Puno. Como parte de la capacitación a estos docentes, se adaptaron para Bolivia y se distribuyeron cuatro títulos en la serie muy didáctica *Materiales de apoyo a la formación docente en EIB (1993)* inicialmente preparados por OREALC/ UNESCO. Sin embargo, en la capacitación de estos docentes, se han seguido detectando deficiencias que en buena parte tienen que ver con el hecho de que todos ellos proventan de las viejas normales que tenían su propio

¹⁷ SIMECAL añadió que el riesgo era todavía mayor cuando los alumnos se comunicaban habitualmente con sus padres en lengua originaria: cuando los alumnos se comunicaban con sus padres en castellano, el porcentaje con rendimiento de riesgo era del 32,9%, si lo hacían en quechua era del 43,5%, en aimara 45,6% y en guaraní 65%, concluyendo que "el manejo de una lengua nativa única afecta negativamente el rendimiento de los escolares ya que la posibilidad que padres e hijos tienen de comunicarse en torno a las tareas u otro tipo de ayuda escolar está limitada por la comprensión". Lamentablemente en este punto no distinguieron entre la situación en escuelas urbanas o rurales, con o sin EIB, ni se controlaron otros factores como la situación socioeconómica de los padres para poder o no apoyar a sus hijos en su trabajo escolar. Pero, además, el problema central, ¿no era más bien la inadecuación del programa de estudios a la realidad cultural y lingüística de las comunidades rurales? Si los padres son quechuas y la educación es sólo en castellano, ¿la culpa es la lengua de los padres o el enfoque castellano monolingüe de la escuela?

- enfoque opuesto a la EIB. En particular, se señala la persistencia de la "ideología castellanizante" en un sector de ellos, la persistencia de un enfoque autoritario, una vinculación algo ambigua con las organizaciones campesinas indígenas con las que debieran coordinar y la ausencia de un sistema de actualización permanente de sus conocimientos y enfoques. Relacionado con esta deficiencia formativa anterior, se concluyó también que, si bien a los alumnos se les veía alegres, relajados y seguros, todavía no resultaban muy creativos. Su participación seguía bastante subordinada a las iniciativas del maestro o maestra, porque éstos no se habrían liberado aún de la didáctica tradicional más autoritaria.
2. Se prepararon, distribuyeron y utilizaron más de 100.000 *textos escolares*, además de otras *guías didácticas* para docentes, cubriendo los cinco grados en cada una de las tres lenguas originarias y en castellano como segunda lengua, en las materias de lenguaje, matemáticas y ciencias de la vida. Se reconoce que la existencia de todos estos materiales, producidos por el equipo técnico del PEIB, ha cumplido una buena función para que los docentes estructuren su trabajo de una manera didáctica. Resultaba tanto más oportuno si se toman en cuenta las casi inevitables deficiencias de formación docente arriba señaladas. Pero, por otra parte, esta misma deficiencia de los nuevos docentes bilingües les llevó a depender demasiado del libro de texto para organizar sus clases sin tomar suficientemente en cuenta las especificidades de cada contexto local, algo que va en contra del enfoque "intercultural" de toda EIB.
 3. El tema del aprendizaje del castellano como segunda lengua no acababa de quedar bien resuelto, a pesar de contar con materiales y guías para ello. En el pasado se podía detectar que, al partir del castellano y adoptar el método de lectura silábica, en la escuela tradicional los niños podía leer correctamente en castellano pero con frecuencia no comprendían lo leído. Ahora, en cambio, la queja de algunos padres de familia era que sus hijos aún no podían leer en castellano y menos escribirlo, independientemente de si ya empezaban a comprenderlo. Por otra parte, las evaluaciones han mostrado

también una clara correlación entre la mayor comprensión de esta lengua y la facilidad de transferencia de la lectoescritura a ella. Seguía por tanto pendiente la necesidad de aumentar la exposición de los niños al castellano oral como segunda lengua y mejorar así sus condiciones de lectura y producción escrita, algo que sí logran realizar ya de forma satisfactoria en su lengua materna.

4. Una posible causa del mencionado retraso en el aprendizaje del castellano es lo que podríamos llamar el efecto péndulo. Muchos docentes que, por su anterior ideología castellanizante y "civilizatoria" se resistían a la incorporación de la lengua materna en el aula, al comprobar los buenos efectos de esta medida en los rápidos avances de sus alumnos en lectoescritura, se entusiasmaban tanto con ello que acababan olvidándose del castellano como segunda lengua. En este punto se observaron además significativas diferencias de acuerdo al nivel de bilingüismo incipiente con que los niños ya llegan a la escuela, el cual era mayor en las regiones aimaras, sobre todo de Oruro junto a la frontera de Chile, menor en las guaraní y prácticamente nulo en las quechuas, donde el ritmo de castellanización era por tanto más lento.

El día 10 de diciembre de 1994 el PEIB se clausuró solemnemente con la jovial visita al Palacio de Gobierno de cientos de niños y niñas quechuas, aimaras y guaraní que llegaron hasta allí desde sus remotas escuelas, vestidos con sus mejores galas. Les recibió el aimara y pedagogo Víctor Hugo Cárdenas, quien por feliz coincidencia estaba ejerciendo temporalmente la presidencia interina de la República. Cada grupo fue pasando con seguridad por la testera para mostrar sus habilidades en el pizarrón, charlar en su lengua y en castellano con el Señor Presidente, cantar y bailar. El Presidente, entusiasmado, subrayó ante la selecta concurrencia que estaba en el Palacio para recibir y conocer a los chicos, la manera directa y desinhibida con que éstos se estaban expresando, sin "motosidad" y la alegría que todos ellos destilaban. Había culminado el último "proyecto" experimental y el país estaba maduro para pasar a la masiva "política de Estado" de la Reforma Educativa, aprobada unos meses antes.

R2.2

Los más convencidos, los egresados. *Lucía d'Emilio*

En el año 95 hicimos unos grupos focales con niños que habían terminado la primaria en las 114 escuelas piloto del PEIB. Realizamos varias reuniones y grupos focales con niños y niñas, a veces a niños separados de niñas, también realizamos con las madres y padres por separado, para ir viendo su percepción... Se va a publicar próximamente un libro mío donde relato un poco todo este testimonio y van a ver que ha sido una gran sorpresa, que las niñas y niños que están en educación bilingüe son los que más hablan su lengua materna, son los que mejor pueden expresarse. Las que están en desventaja son las del sistema tradicional. Resulta que un sistema de educación bilingüe saca más provecho y más ventajas... Era increíble la claridad que tenían sobre la diferencia entre lo que ellos habían vivido y lo que fue después la exposición a una educación que era totalmente en castellano.

También era lindísimo ver cómo la niña y niño se sienten en relación a los demás compañeritos de la escuela intermedia. Ahí es donde se percibe el valor adicional, que el hecho de saber una lengua no es algo que les pone en carácter de inferioridad en relación a los demás. Una niña nos contaba: "Nuestros compañeros no creen que el quechua también se puede escribir, entonces el profesor nos llama a nosotros a pasar a la pizarra para que demos a los demás niños de intermedio que el quechua también se puede escribir." Cuando te dicen eso quiere decir que el niño y niña frente a los demás no tienen vergüenza, sino algo que añade valor. Es un orgullo para el niño ir a la pizarra y demostrar que su lengua también se escribe, o sea convertirse casi en maestro de los mismos profesores. Esto me parece muy importante.

Sobre el tema de enseñanza en aula ayer vimos videos muy lindos que los profesores mismos habían hecho. Hemos visto cómo los niños se desenvolvían, hablaban, leían y comentaban. Era impresionante. Significa que se avanzó mucho, porque se recoge los trabajos de los niños, se está valorando la producción de los niños y su difusión a través de diferentes medios de comunicación como la radio a nivel de las comunidades. Esto es muy importante para el intercambio de experiencias...

Los grandes aliados dentro del programa de EIB deberían ser los mismos jóvenes egresados de la EIB. Podrían hacer agrupaciones, reuniones, quizás un congreso de egresados para hacerlos aliados.

[Taller de UNICEF sobre EIB, diciembre 2002]



Muestra de módulos de la Reforma en alfabeto.



Muestra de módulos de la Reforma en guaraní.



Muestras de módulos de la Reforma en quechua.

Parte II

La Reforma Educativa

Amalia Anaya

La Reforma Educativa se ha incubado en todo este contexto. En 1991 el gobierno de Paz Zamora (1989-1993) creó el Equipo de Apoyo Técnico a la Reforma Educativa (ETARE), que se puso en marcha desde 1992 y prosiguió, sin cambios substanciales de personal y enfoque, en la primera etapa del gobierno de Sánchez de Lozada hasta su cierre en 1994, una vez cumplida su misión. Era el mismo año en que concluía el PEIB y en el que todo este proceso maduraba con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, cuyos lineamientos se habían gestado en la fase anterior (capítulo 3). Llegó finalmente a las aulas en 1996 y sigue hasta el momento actual, con diversas adaptaciones surgidas de cada coyuntura (capítulo 4).

La gestión y vigencia de esta Reforma, por tanto, ya ha pasado la prueba de fuego de cuatro gobiernos consecutivos. Hay desde entonces una íntima relación entre Reforma y EIB, por lo que es indispensable detenernos aquí en la primera para comprender el contexto mayor en que la segunda se ha estado desarrollando en esta última década.



El nuevo enfoque: aula multiactiva. La Paz [FN]

De proyecto a política de Estado

Bajo este título fue publicada la investigación sobre el PEIB en Bolivia que por encargo de UNICEF realizó Héctor Muñoz en 1993, cuando la Reforma Educativa en Bolivia estaba en etapa de diseño a cargo del *Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa* (ETARE). La investigación de Muñoz fue publicada cuatro años después, en 1997, cuando la Ley de Reforma Educativa ya había sido promulgada. Esta ley establece, como veremos más adelante, la interculturalidad como eje vertebrador del sistema educativo nacional y la modalidad bilingüe como respuesta pertinente a las necesidades de aprendizaje de la mayoría de la población boliviana. Este hecho probablemente fue el que inspiró el título del trabajo de Muñoz¹⁸, dando a entender que el PEIB fue recogido en el Programa de Reforma Educativa y en la Ley que le dio sustento jurídico.

El ETARE

El Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) fue creado en 1991 como entidad dependiente del Ministerio de Planeamiento y Coordinación, que era el responsable de la elaboración de la Estrategia Nacional de Desarrollo, la definición de la política económica y social y la

¹⁸ Este título fue sugerido por Luis Enrique López, según relata el autor en la Presentación. Ver Muñoz (1997).

asignación de recursos de inversión pública. Fue ahí donde se gestó la Reforma Educativa, pues el Ministerio de Educación carecía de iniciativa y su capacidad de gestión era muy limitada. Las pocas innovaciones educativas eran entonces impulsadas más bien por agencias de cooperación, la Iglesia Católica u ONGs. Esta situación impidió al Ministerio de Educación asumir la responsabilidad de transformar el sector del cual es órgano rector y lo obligó a ser al inicio, más bien objeto de ese proceso de cambio.

El ETARE elaboró la propuesta de Reforma Educativa y los planes que la pondrían en marcha sobre la base de estudios e investigaciones que, por una parte, recogieron las demandas de distintos sectores sociales, particularmente de organizaciones indígenas, como se puede ver en el cuadro 3.1, y por otra, sistematizaron y evaluaron las experiencias innovadoras desarrolladas por maestros bolivianos en las décadas pasadas. Entre estas últimas, se destaca, sin duda alguna, el PEIB, del que la Reforma Educativa no sólo absorbió lecciones sino también la experiencia de los profesionales que trabajaron en ese proyecto –muchos de ellos indígenas–, quienes fueron incorporados al ETARE y posteriormente a las unidades técnicas del Ministerio de Educación responsables de la ejecución de la Reforma Educativa.

El *Plan de expansión de la EIB* elaborado por el ETARE como parte de la propuesta de Reforma Educativa, fue concebido, por su magnitud e importancia, como un subprograma del Programa de Reforma Educativa. Sus objetivos eran:

- Atender a todos los niños de comunidades rurales de habla quechua, aimara y guaraní en los niveles inicial y primario a través de una modalidad educativa intercultural bilingüe.
- Iniciar proyectos piloto de educación intercultural bilingüe en algunos pueblos indígenas de la Amazonia con mayor densidad de población que habla una lengua originaria.
- Iniciar proyectos piloto de lectura y escritura en quechua y aimara con educandos que hablan una lengua originaria y que asisten a centros educativos ubicados en las principales zonas urbano-marginales y urbanas del país en los que la educación se imparte en castellano. [ETARE 1993b: 20].

El Plan establecía la expansión gradual en dos fases. La primera abarcaba los cuatro primeros años de ejecución de la Reforma Educativa en los que se priorizaría la atención de las regiones sociolingüísticas donde se había desarrollado el PEIB. En esta primera fase, estaba previsto realizar una expansión vertical que consistiría en avanzar con la modalidad bilingüe hasta el 8º de primaria en las 114 escuelas en las que el PEIB había llegado hasta el 5º curso, grado en el que terminaba ese nivel de enseñanza antes de la Reforma Educativa, y una expansión horizontal que consistiría en ampliar la cobertura de la educación bilingüe, a partir del primer curso de primaria, en nuevas escuelas próximas a las PEIB.

En la primera fase de expansión, no se aplicaría el nuevo currículo previsto por el *Plan de transformación curricular* de la Reforma para que el PEIB pudiera seguir experimentado sus innovaciones, de manera que pueda validar y evaluar su desempeño. Esta misma decisión se tomó con relación al Programa de Escuelas Multigrado –también de UNICEF– para poder aprovechar los resultados de ambas experiencias en la segunda fase de expansión de la educación bilingüe. Esta segunda fase se iniciaría una vez concluida la primera, y habiendo realizado todas las tareas preparatorias que aseguraran su éxito. En la segunda fase, se extendería la modalidad bilingüe a todas las escuelas fiscales que la necesitaran.

Las acciones preparatorias del *Plan de expansión de la educación bilingüe* fueron agrupadas en los siguientes componentes:

Investigaciones evaluativas y estudios de base sobre:

Actitudes respecto al quechua, aimara, guaraní y las cuatro lenguas amazónicas con mayor número de hablantes.

Actitudes respecto a la utilización escolar de las lenguas indígenas.

Diagnóstico de la situación educativa de los pueblos indígenas amazónicos.

Identificación de áreas para la segunda fase de expansión de la modalidad bilingüe.

Evaluación del PEIB.

Comunicación y movilización social a través de campañas masivas de información en la búsqueda de mayor consenso técnico, social y político en torno a la modalidad bilingüe y también a la educación de las niñas indígenas.

Paquetes curriculares:

Reproducción y distribución de los materiales educativos del PEIB, tanto para alumnos como para maestros.

Adecuación de los textos desarrollados por el PEEB-Puno, cuya utilización estaba autorizada por el Convenio Perú-Bolivia de apoyo al desarrollo de la EIB en ambos países.

Selección y adquisición de materiales educativos que completen los paquetes curriculares para los tres últimos años de la primaria ampliada por la Reforma (6^a a 8^a).

Revisión y adecuación de los materiales validados por el PEIB.

Elaboración de nuevos materiales que fueran necesarios.

Distribución de los materiales y capacitación sobre su uso.

Apoyo a la enseñanza del castellano como L2 por medio de programas radiales, recuperando la experiencia desarrollada por el Programa de Radio Interactiva¹⁹ para la enseñanza de matemática en castellano.

Capacitación docente consistente en la realización de cursos cortos de entrenamiento en los núcleos, distritos²⁰ y departamentos sobre pedagogía, fundamentos de la EIB, metodologías de enseñanza en y de lengua materna y del castellano como segunda lengua, uso y alternancia de las lenguas en el proceso educativo.

Formación de nuevos maestros de educación bilingüe para lo que se identificaría 6 Escuelas Normales a ser reconvertidas en Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe: 2 para quechua, 2 para aimara, uno para guaraní y uno para las lenguas amazónicas.

Proyectos piloto de EIB en los dos pueblos de la región amazónica que tengan el mayor número de hablantes de lengua originaria y que cuenten con maestros nativos²¹.

Seguimiento y monitoreo de todo el plan y de la preparación de ampliaciones de cobertura.

¹⁹ Este programa fue dirigido y financiado por USAID.

²⁰ La ley de Reforma Educativa establece que el distrito escolar corresponde territorialmente a una jurisdicción municipal o a una mancomunidad de municipios pequeños. Cada distrito abarca varios núcleos escolares, cada uno de los cuales, siguiendo el modelo iniciado en Warisat'a en los años 30 abarca varias escuelas asociadas que comparten ciertos servicios comunes (ver el capítulo I).

²¹ UNICEF tenía considerado en su nuevo plan quinquenal el apoyo a estos proyectos piloto.

De acuerdo al *Plan de expansión de la educación bilingüe*, con la ejecución de las actividades que contenía cada uno de los componentes señalados, la cobertura de la EIB alcanzaría en la primera fase –es decir en los primeros cuatro años de Reforma– a 36.000 niños, seis veces más que los que atendía el PEIB, y en la segunda fase –es decir en los siguientes ocho años– a 470.000 alumnos de 1º a 8º de primaria. Esta cifra correspondía al total de niños de lengua materna indígena en el área rural, comprendidos entre los 6 y 14 años de edad, según el Censo de 1992.

La propuesta misma de Reforma Educativa finalmente elaborada por el ETARE se basó en insumos como los siguientes: (1) la investigación de las necesidades de aprendizaje y de las expectativas de los padres de familia en ocho escenarios sociolingüísticos y regionales del país, incluidas las necesidades de aprendizaje de niños y adolescentes trabajadores; (2) la evaluación de ocho experiencias innovadoras, entre las que sobresalen las desarrolladas por el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE), Fe y Alegría, Juan XXIII, las Yachaywasi, las Escuelas Multigrado y el PEIB; (3) el levantamiento de información a través de un censo escolar, con la que se elaboró el *Mapa Educativo Básico* y el registro de personal docente y administrativo; y (4) Talleres con diversos actores e investigadores, por ejemplo sobre otras reformas educativas y –de interés especial para nosotros– sobre las expectativas de las organizaciones populares en cuanto a la educación intercultural bilingüe.

Estos trabajos fueron realizados por equipos de maestros y profesionales bolivianos contratados por concurso público, modalidad de trabajo que permitió contar con la participación de más de un centenar de profesionales, universidades y ONGs de distintas regiones del país en las tareas preparatorias de la Reforma Educativa. Los estudios mencionados orientaron la definición de una propuesta que, por un lado, tenía raíces en la práctica de los maestros que habían participado en las experiencias innovadoras de las que se nutrió la Reforma Educativa y, por otro lado, permitió dar una respuesta pertinente a las necesidades y expectativas educativas, particularmente de la población indígena en el área rural, el sector históricamente excluido y al que le llegó

tarde una escuela con mayores insuficiencias que la que atendía al resto de la población.

La Reforma Educativa

El 7 de julio de 1994 fue finalmente promulgada la Ley 1565, de Reforma Educativa, después de haber debatido tan audaz innovación primero en el Consejo de Ministros (ver recuadro 3.1) y de ahí en el Parlamento. Su contenido recupera la propuesta técnica elaborada por el ETARE incorporando además otras normas y medidas que respondían a demandas de la Iglesia Católica, de las organizaciones sindicales del magisterio y de otras instituciones vinculadas al sector. Tal es el caso de la obligatoriedad de la religión católica en el currículo escolar; la delegación de la reglamentación del escalafón docente a una comisión mixta magisterio-gobierno, y el énfasis dado a la educación alternativa.

La Ley de Reforma Educativa no es perfecta pero es un instrumento que sienta las bases jurídicas para realizar cambios urgentes e imprescindibles en la educación boliviana. El tema EIB, central en este libro, es uno de ellos, que desde entonces queda ya imbricado con todo el conjunto de la Reforma. Nos detendremos aquí un momento para señalar las líneas centrales de ésta, necesarias para comprender el salto cualitativo que suponía incorporar el rasgo de "intercultural y bilingüe" dentro de ellas, de modo que avances o retrasos en una línea repercutirían ya en las demás.

No es casual que la Reforma Educativa tenga coincidencias fundamentales con los planteamientos de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) Confederación de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB), de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), en ese entonces la mayor organización indígena del país (ver cuadro 3.1). Cabe al respecto destacar que estas organizaciones formaron parte de la ejecución del PEIB, cada una de ellas delegando representantes que se integraron al equipo técnico del proyecto.

R3.1

La EIB en el Consejo de Ministros

Cuando el entonces Presidente de la República, Gonzalo "Goni" Sánchez de Lozada, y su equipo de gobierno revisaron el proyecto de ley de Reforma Educativa, el Presidente de la Cámara de Diputados objetó el artículo que establece la modalidad bilingüe. En su opinión, ésta pretendía "resucitar lenguas muertas de culturas derrotadas" (sic) y, por lo tanto, era un retroceso respecto de la castellanización impuesta por la Reforma Educativa de 1955. Siguiéron las réplicas del Vicepresidente y líder indígena Víctor Hugo Cárdenas, con una explicación de las diferencias sintácticas y fonéticas entre el aymara y el castellano, y del Secretario Nacional de Educación con la fundamentación conceptual y política de la educación bilingüe. El primero mostró los contrastes entre el castellano y el aymara. El segundo, la trascendencia que tenía este paso para construir otro estilo de país y Estado. El Presidente zanjó la cuestión con la frase "no quiero que los niños bolivianos sufran en su propia tierra lo que sufrí yo en tierra ajena". Se refería a su propia experiencia infantil en una escuela de Estados Unidos cuando, por esos avatares de la política, de niño se instaló con su familia en aquel país.

Sin duda, Goni no se arrepiente de saber inglés ni Víctor Hugo de manejar perfectamente el castellano. Pero uno y otro siguen también orgullosos de su primera lengua materna y la manejan a diario con soltura, aunque el primero la sigue sazonando con su fuerte dejo inglés después de aquella experiencia de niño. Saber dos lenguas es siempre mejor que ser monolingüe y saber tres es mejor que dos porque se va ampliando el horizonte. Y, si una de ellas es una lengua indígena, nos abre mejor a la realidad multiétnica y pluricultural del país.

Por entonces ni uno ni otro ni quizás nadie preveía que apenas ocho años después, en la sesión inaugural del nuevo Parlamento electo en 2002, habría equipos de traducción simultánea para traducir los discursos de más de 26 parlamentarios indígenas. Quienes más necesitaban ese servicio de traducción eran los parlamentarios de habla monolingüe castellana, menos diestros que los otros en entenderse con sus conciudadanos en la Bolivia plurilingüe.

CUADRO 3.1

COINCIDENCIAS ENTRE PROPUESTAS INDÍGENAS* Y REFORMA EDUCATIVA

Principales propuestas de las organizaciones de base 1991-1992	Respuesta estatal: Ley de Reforma Educativa y su reglamentación 1994-2000	Situación real hasta 2003 y comentarios
1. Escuela única sin distinción entre urbana y rural pero diferenciada por la lengua.	Se unifican los subsistemas rural y urbano (Ley, art. 32). El currículo atiende diferencias regionales, culturales y lingüísticas, a través de un tronco común (responsabilidad del Ministerio) y ramas diversificadas (responsabilidad de cada escuela con apoyo distrital (Ley, art. 8 y DS 23950, art. 8ss).	Los maestros y direcciones distritales no están aún en condiciones para diseñar ramas diversificadas. Todavía tienen dificultades con el desarrollo del tronco común, que es lo fundamental y también responde a las necesidades locales e individuales de aprendizaje.
2. EIB de mantenimiento y desarrollo.	La educación boliviana es intercultural y bilingüe (art. 1), con dos modalidades de lengua: monolingüe en castellano con aprendizaje de otra lengua originaria y bilingüe en lengua originaria como L1 y castellano como L2 (Ley art. 9). La educación bilingüe busca preservar y desarrollar las lenguas originarias (DS 23950, art. 11).	La modalidad bilingüe se aplica con nuevo currículo en 2.500 escuelas rurales. Todavía no hay maestros de lenguas originarias para enseñarlas a alumnos de habla castellana (se necesitan aprox 30.000) porque se ha priorizado la formación y capacitación para la modalidad bilingüe.
3. Escuelas multigrado y EIB generalizadas.	Además de las modalidades de lengua, hay dos modalidades de docencia: unidocente (multigrado) y pluridocente (Ley, art. 9). La nueva orientación pedagógica aplica metodología multigrado inclusive con niños de la misma edad porque atiende distintos ritmos de aprendizaje en la misma aula.	La modalidad bilingüe se ha expandido hasta cubrir cerca de 50% de niños en área rural. La escuela multigrado se ha extendido, según necesidades, en el área rural con población dispersa y baja densidad demográfica.

* CSUTCB. 1991. "Hacia una educación intercultural bilingüe". Propuesta presentada por la Comisión de Educación: Juvenal Pérez, Marco Laun, Angel Dirán y Francisco Quisbert. *Reporte n° 15*. Ver el resumen de esta propuesta y las de APG y CIDOB en *Seminario Taller La Educación Intercultural Bilingüe*, 6-9 Julio 1992. *Ayoforce final*. La Paz: ETARE y UNICEF, 1993, pp. 43-54.

<p>4. EIB para grupos minoritarios.</p>	<p>El currículo es bilingüe para todo el sistema... pero principalmente para los educandos cuya lengua materna es originaria (DS 23950, art. 11). Todos los idiomas nacionales son oficiales (DS 25894, nov. 2000).</p>	<p>Ya se aplica modalidad bilingüe con siete lenguas minoritarias de la región amazónica (tierras bajas).</p>
<p>5. Currículo adecuado a la realidad rural.</p>	<p>El proceso educativo se organiza en torno a la vida cotidiana de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad (Ley, art. 8).</p>	<p>Muchos maestros han ido internalizando paulatinamente esta nueva orientación en su práctica cotidiana. A otros les cuesta.</p>
<p>6. Currículo integrado y reducido de I2 a 5 materias: Lenguaje (L1 y Castellano como L2), Matemática, Sociales, Ciencias Naturales, Arte.</p>	<p>El nuevo currículo desarrolla competencias básicas en 5 áreas de conocimiento: lenguaje, matemática, ciencias de la vida, expresión y creatividad, y tecnología y conocimiento práctico. (DS 23950, arts. 20, 34, 35).</p>	<p>Hay oposición sindical del área urbana a la reducción de materias por temor a que algunos maestros queden sin empleo.</p>
<p>7. Currículo que valora solidaridad, reflexión crítica, diálogo con la naturaleza.</p>	<p>Entre otros, estos valores y competencias se desarrollan con carácter transversal en todo el currículum (id.).</p>	<p>Se ha adoptado el enfoque constructivista con mucha interacción entre grupos para estimular estas competencias. La mayoría de los maestros tienen dificultades para liberarse de la cultura vertical y autoritaria y los antiguos métodos memorísticos, con los que fueron formados en la escuela y en la Normal. Sin embargo, es evidente que ahora los niños son más participativos, particularmente notable en las escuelas EIB por la facilidad y entusiasmo que produce hablar en su propia lengua.</p>

<p>8. Proyecto educativo</p>	<p>El proyecto educativo está orientado al mejoramiento substancial de la calidad educativa escolar, a partir de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Participan director, profesores y padres (DS 23950, art. 103).</p>	<p>Se ha puesto en ejecución proyectos educativos de núcleo desde 1999 y proyectos educativos indígenas desde 2000. Muchos tienen actividades productivas aunque el objetivo del proyecto educativo es mejorar aprendizajes, principalmente de lenguaje y matemática.</p>
<p>9. Currículo con énfasis en lo productivo y creativo, no memorizado</p>	<p>La creatividad y la participación activa y permanente son el fundamento curricular de toda la Reforma (id., Considerandos y art. 90ss).</p>	<p>A algunos maestros les cuesta cambiar sus viejos hábitos de enseñanza.</p>
<p>10. Primaria de 6 años con promoción como técnico auxiliar.</p>	<p>Primaria de 8 años con tres ciclos. Ciclo 3º (años 7 y 8) es de aprendizajes aplicados y concluye con certificado de Aptitud Laboral (Ley, art. 11 y DS 23950, art. 33 a 36).</p>	<p>Diseño curricular y competencias ya definidas. Planes y programas en elaboración final y materiales en producción.</p>
<p>11. Secundaria de 4 años con promoción como técnico medio.</p>	<p>Secundaria de 4 años diferenciada en Bachillerato Técnico y Humanístico (id. 45).</p>	<p>Nuevo currículo de Secundaria en fase preparatoria y proyectos experimentales con Fe y Alegría en ejecución.</p>
<p>12. Dotación de materiales</p>	<p>Módulos y otros materiales diferenciados en castellano, quechua, aymara y guaraní. La biblioteca de aula es clave (DS 23950, art. 92-93) y se alimenta con literatura seleccionada también en los cuatro idiomas.</p>	<p>386 títulos publicados y distribuidos a cada biblioteca escolar. Concursos de literatura infantil en 4 lenguas. Módulos en 4 lenguas para el 1er ciclo de primaria. En impresión, módulos para el 2º ciclo.</p>

<p>13. Textos y biblioteca escolar elaborados por los beneficiarios.</p>		<p>Los módulos y materiales son elaborados por indígenas especializados en elaboración de materiales, diseño e ilustración. Entre 1999 y 2002 se ha capacitado a 12.700 profesores quechuas, aimaras y guaraníes en producción de textos.</p>
<p>14. Calendario escolar regionalizado y adaptado al calendario agrícola.</p>	<p>El Director Distrital, en consulta con la Junta Distrital, define el calendario escolar, según sus características socioeconómicas, etc. (DS 23950, art. 100 y RM 001/1999).</p>	<p>Sólo hay ajustes regionales menores. Pocos se deben al calendario agrícola. Las juntas escolares, de núcleo y de distrito deben ejercer su derecho y exigir al Director Distrital que se aplique la norma.</p>
<p>15. Maestros oriundos de las zonas donde trabajan y que sepan lengua.</p>	<p>Contrataciones se hacen en las Direcciones Distritales (Prefecturas) [Ley Descentralización Administrativa, art. 5º]. La norma para estas contrataciones está definida en el Reglamento del Escalafón Docente de 1957 que debe ser modificado en comisión mixta gobierno magisterio [Ley Reforma Educativa, art. 5º transitorio].</p>	<p>El Reglamento del Escalafón del Magisterio de 1957, que no toma en cuenta lengua, no ha sido modificado por oposición de las organizaciones sindicales del magisterio.</p>
<p>16. Profesionalizar interinos a distancia.</p>	<p>Sus universidades profesionalizan interinos desde 1999. Sustituir interinos por normalistas y bachilleres pedagógicos (DS 25255).</p>	<p>En proceso de profesionalización.</p>
<p>17. Normales EIB.</p>	<p>7 Normales o INS con sistema EIB (Plan expansión EIB). Bachillerato Pedagógico para área rural alejada donde no haya maestros titulados [Ley R.E. art. 34]</p>	<p>7 INS EIB más 4 Bachilleratos Pedagógicos EIB en área andina y 1 INS EIB más 4 Bachilleratos Pedagógicos en tierras bajas.</p>

<p>18. Participación en estructura administrativa: Consejo Nacional, Departamental, Comunal.</p>	<p>Participación popular es clave para todo el Sistema Educativo (Ley de Reforma Educativa art. 4 a 7 y DS 23949 de 1995, 24447 de 1996 y 25273 de 1999).</p>	<p>Juntas educativas más activas en proyectos de núcleo (planificación y gestión educativa). Desde 1998 funcionan 4 Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) que cuentan con financiamiento externo autónomo.</p>
<p>19. Director general EIB nombrado por las nacionalidades.</p>	<p>Todo el sistema educativo es intercultural (Ley, art. 1), no sólo la modalidad bilingüe. En concordancia con la unificación de la educación urbana y rural, se establece una sola Dirección General de Educación (Ley, art. 33).</p>	<p>Todos los funcionarios han tenido la responsabilidad de velar por el enfoque intercultural en currículo, proyecto educativo, etc., bajo supervisión de sus superiores. En 2003 se ha cambiado de enfoque, se ha nombrado a un asesor para el Viceministro.</p>
<p>20. Concientización de la ciudadanía sobre lenguas indígenas.</p>	<p>Promover en conjunto con varios ministerios e instituciones el interés nacional por el aprendizaje y uso de lenguas originarias más allá de la escuela.</p>	<p>Se han realizado campañas TV y radio, teatro popular y ferias interculturales de enero/1999 a agosto/2002. 2001-2 página diaria quechua y aimara en diario <i>Presencia</i>. Desde marzo 2003, suplemento semanal quechua, aimara, guaraní y otras lenguas en <i>La Prensa</i>. Juicios orales. Un banco ha puesto cajeros automáticos que tienen aimara como idioma optativo para sus usuarios.</p>

La Reforma Educativa boliviana estableció la *interculturalidad* y la *participación social*, como los dos ejes vertebradores del nuevo sistema educativo. La interculturalidad en reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la sociedad boliviana, y la participación social en respuesta a la necesidad de democratizar la gestión educativa. La Ley de Reforma Educativa (1994) señala entre los fines y bases de la educación boliviana que ésta “es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” y 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” (art. 1º 7). En este capítulo nos concentraremos en uno de los ejes, la *interculturalidad*, por el vínculo directo que tiene con la educación bilingüe. Sobre la participación social, el otro eje de la Reforma Educativa, hablaremos en el capítulo 5, *Una educación participativa*.

Iguales aunque diferentes²²

Iguales en derechos aunque diferentes étnica y culturalmente, expresa el sentido de la interculturalidad de la nueva educación que la Reforma Educativa boliviana se propuso ofrecer a los niños de cada uno de los pueblos que conforman la sociedad boliviana. Es necesario aclarar, sin embargo, que en vista de que pluralidad cultural e interculturalidad son conceptos que todavía se encuentran en proceso de definición, en la Reforma Educativa se ha establecido el uso del término *pluriculturalidad* o *multiculturalidad* para señalar la presencia o existencia de distintas culturas –entre las que puede o no haber relación de cualquier índole–, en tanto que el término *interculturalidad* denota un relacionamiento positivo de las personas de diversas culturas entre sí y con los diversos pueblos, basado en el conocimiento, respeto y valoración de sus culturas, de las cosmovisiones y necesidades de aprendizaje

²² Título de un libro de Albó (1999) que se enriqueció con las reflexiones del taller internacional sobre interculturalidad, realizado en La Paz, Bolivia, el año 2000, con participación de intelectuales y representantes indígenas de base.

de cada pueblo. Este es uno de los aspectos fundamentales que diferencian esta Reforma Educativa de las anteriores realizadas en Bolivia y de las reformas de otros países.

La Reforma Educativa ha valorado, legitimado y aprovechado los conocimientos y experiencias de todos los pueblos, aquellos que componen la sociedad boliviana y otros. Bajo esta orientación, la Reforma ha buscado, por una parte, contribuir desde la escuela a la superación de la histórica exclusión y discriminación de la que han sido objeto los pueblos indígenas en todos los planos de la vida nacional y, por otra, enriquecer la educación boliviana. De esta manera, la educación ha aportado también a la construcción de una verdadera democracia en Bolivia y a la articulación de este país con el mundo. Dicho de otra manera, la Reforma Educativa ha asumido que la interculturalidad permite "aprovechar crítica y creativamente los recursos, conocimientos, saberes y valores de nuestros pueblos originarios y de la cultura universal, con vistas a un desarrollo humano y económico equitativo y sostenible" (DS 23950 de Organización Curricular, art. 30). En ese sentido, la interculturalidad trasciende las fronteras nacionales.

En concordancia con los postulados señalados anteriormente, la Reforma Educativa estableció que el nuevo currículo escolar –para los 13 años que suman los niveles inicial (1 año), primario (8 años) y secundario (4 años)– debe estar orientado a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los diversos tipos de educando a través de un currículo nacional compuesto por un tronco común nacional y por ramas diversificadas, diseñadas y de aplicación en cada región e, inclusive, cada escuela. El Ministerio de Educación es el responsable de diseñar y actualizar permanentemente el tronco común, en tanto que la estructura descentralizada es la responsable del diseño de las ramas diversificadas, desde la escuela y el núcleo hasta el distrito educativo.

Según el Reglamento de Organización Curricular (DS 23950), el tronco común "asume la perspectiva intercultural" y "rige para todo el territorio de la República" (art. 9). En primaria está estructurado en tres ciclos; el primero, de aprendizajes básicos, tiene una duración de tres años, el segundo, de aprendizajes esenciales, también dura tres años, y el tercero, de aprendizajes aplicados, dos años, al término del cual, los educandos obtienen un certificado

de "Aptitud Laboral". Este currículo está orientado al desarrollo de competencias en cinco áreas de conocimiento o aprendizaje [art. 34]:

Lenguaje y comunicación, que desarrolla el manejo oral y escrito de la lengua materna en las dimensiones de comunicación intra e inter personal, visual, simbólica y gráfica, la lectura comprensiva y la producción de textos. Comprende también la adquisición de un segundo idioma nacional para su uso y manejo eficiente.

Matemática, que desarrolla la abstracción y la capacidad de comprender los diversos modos de procesar la información matemática y de utilizarla para plantear y resolver problemas. Desarrolla también la valoración de la etnomatemática.

Ciencias de la vida, que desarrolla la reflexión científica, la comprensión de los procesos y el manejo de métodos de las ciencias sociales, naturales y la ecología y su aplicación para resolver problemas cotidianos y elaborar y ejecutar proyectos., sin olvidar la perspectiva y sabiduría acumulada de cada cultura.

Expresión y creatividad, que despierta la sensibilidad estética y desarrolla la capacidad creadora mediante las artes y los deportes, valorando las formas de expresión y creatividad de las diversas culturas nacionales.

Tecnología y conocimiento práctico, que desarrolla la creatividad tecnológica relacionada con problemas prácticos y actividades productivas, considerando también tecnologías tradicionales y nuevas de las culturas locales.

En cada una de estas áreas se desarrollan, con carácter transversal, competencias en salud y sexualidad, democracia, medio ambiente y género, dirigidas a desarrollar valores, actitudes y conocimientos relacionados con el respeto a los demás, la solidaridad, el cuidado de la salud, la sexualidad responsable, y la interacción equilibrada con el medio ambiente, todo ello dentro del marco *intercultural* del nuevo enfoque.

Estas normas y políticas se plasmaron, entre otros, en los planes y programas y en los materiales educativos para niños y maestros, que han sido elaborados y están en aplicación en el nivel inicial escolarizado (pre-kinder y/o kinder) y en primaria. Los de secundaria están actualmente en diseño, de acuerdo a la estructura curricular de dos ciclos, de aprendizajes tecnológicos y de aprendizajes diferenciados, establecida para este nivel, en los que se desarrolla la adquisición de competencias en lenguaje y comunicación; matemática; expresión y creatividad; ciencias sociales; ciencias naturales y ecología;

filosofía, lógica y psicología; tecnología y computación; y especialización ocupacional. Al concluir el nivel secundario, los alumnos podrán obtener un título de bachiller técnico, de nivel medio, o de bachiller en humanidades, el que contempla la posibilidad de la mención en pedagogía para desempeñarse como maestro de los dos primeros ciclos de primaria en localidades rurales pobres y alejadas, en las que no se cuenta con maestros formados.

Los planes y programas y los materiales de educación inicial y de primaria contienen orientaciones y actividades para inducir una nueva práctica pedagógica de aula con una metodología de atención a la diversidad de necesidades y ritmos de aprendizaje y con las cuatro modalidades establecidas por la Ley de Reforma [art. 9]:

1. Modalidades de lengua: *monolingüe* en castellano con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria y *bilingüe* en lengua nacional originaria como primera lengua y en castellano como segunda lengua.
2. Modalidades de aprendizaje: *regular* para los educandos sin dificultades de aprendizaje y *especial integrada* para los educandos con esas dificultades.
3. Modalidades de docencia: *unidocente*, con un solo maestro (prevalente en las escuelas seccionales de áreas rurales indígenas), y *pluridocente*, con el apoyo de un equipo de maestros.
4. Modalidades de atención: *presencial*, con asistencia regular a cursos de aprendizaje, y *a distancia*.

Siendo todas importantes, la modalidad de lengua es, sin duda, la más relevante para la realidad boliviana. Por primera vez en la historia de la educación boliviana, se da respuesta a las necesidades y derechos de los educandos de lengua materna o de habla predominante originaria que requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano. La modalidad bilingüe es *de mantenimiento*, es decir, busca la preservación y desarrollo de los idiomas originarios y el manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y comunicación nacional. Esta modalidad consiste en (DS 23950, art. 11):

1. El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito.

2. El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo²⁴, así como el paso a la lectura y escritura en este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito.
3. El desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas: la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas.

Esta modalidad de educación, correctamente aplicada, permite que los niños desarrollen competencias lingüísticas escritas en su lengua materna, de tradición eminentemente oral. Así, aportan al desarrollo de esas lenguas y hacen posible su recuperación, su potenciamiento y su reconocimiento como lenguas nacionales originarias de uso social y académico en ámbitos antes restringidos sólo para el castellano. De la misma manera, aprenden y desarrollan eficientemente la segunda lengua de manera sistemática, con un enfoque de enseñanza de segundas lenguas, para su utilización dentro y fuera del aula. Con este propósito, se han realizado una serie de tareas y actividades como la normalización de las lenguas originarias. Ahora se cuenta con un sistema de escritura uniforme que permite la comunicación escrita de todos los hablantes de las tres lenguas originarias mayoritarias del país: quechua, aimara y guaraní, por un parte, y por otra, la elaboración de materiales, tanto para alumnos como para maestros, para el uso de estas lenguas como vehículo de enseñanza y aprendizaje.

Con todas las iniciativas descritas se ha creado las bases para un mayor consumo y producción literarios, tanto en castellano como en las tres principales lenguas indígenas que se hablan en Bolivia, lo que, en tanto las valoriza en el plano intelectual, contribuye al desarrollo de la interculturalidad en espacios ajenos y mayores a la escuela y a la educación. Si bien estos efectos se verán en un mediano plazo, las distintas actividades realizadas para el equipamiento de bibliotecas y la propia introducción de la educación bilingüe ya han tenido un impacto indiscutible aunque no por todos reconocido.

²⁴ El énfasis es de la autora.

Los niños del campo primero

La Reforma tiene como objetivo transformar el sistema educativo boliviano para que éste sea capaz de ofrecer (Propuesta ETARE):

1. Plena *cobertura* a la población en edad escolar.
2. *Calidad* expresada en la relevancia social, pertinencia cultural y lingüística, y en la actualización permanente del currículo.
3. *Equidad* expresada en igualdad de oportunidades.
4. *Eficiencia* en el uso de los recursos.

Para lograrlo, la Reforma Educativa establece un conjunto de políticas y normas, del que las más importantes son:

En el ámbito pedagógico curricular:

- El *constructivismo* como orientación pedagógica que reconoce al educando como sujeto constructor de sus aprendizajes.
- La organización curricular por *áreas de aprendizaje* y por *competencias*.
- La *diversificación curricular* para atender necesidades de aprendizaje locales.
- La *desgraduación* como respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje, permitiendo a los niños alcanzar el desarrollo de las competencias correspondientes, a lo largo de un ciclo sin tener que repetir el año.
- La atención a la diversidad cultural e individual, dentro de la que se inscribe la modalidad *bilingüe* como respuesta a la diversidad lingüística.
- La *extensión* de la primaria obligatoria de 5 a 8 años para incrementar la formación escolar de la mayoría de la población que sólo accede a este nivel de educación.

En el ámbito institucional y administrativo:

- La jerarquización académica de la *formación docente*, transformando las escuelas normales en institutos superiores, algunos de ellos especializados en EIB, articulados a una universidad.
- La *descentralización* de las decisiones sobre el currículo diversificado, el proyecto educativo y el funcionamiento de las escuelas²⁴.

²⁴ El calendario escolar, por ejemplo, debe ser establecido por el Director Disrital de Educación en consulta con los padres de familia y tomando en cuenta las actividades productivas, el clima y otros factores locales.

- La organización de una *estructura administrativa* que llega a cada municipio con atribuciones para atender oportuna y eficientemente las necesidades de las escuelas, alumnos y maestros, así como los trámites que antes eran atendidos exclusivamente por el Ministerio y para los cuales los interesados debían trasladarse hasta la sede del Gobierno.
- La activación de la *participación social* en la gestión escolar, por medio de órganos de representación de los padres de familia y de las organizaciones de base de las comunidades.
- La *unificación* de los subsistemas rural y urbano en uno solo que atienda la diversidad de necesidades de aprendizaje.
- La *recuperación y proyección del núcleo escolar*²⁵, como una red de apoyo y servicios entre 5 a 7 escuelas que pertenecen al mismo distrito, comparten características socio-lingüísticas y tienen proximidad física y comunicación entre ellas.

Estos no son simples ajustes a un sistema educativo desactualizado en sus contenidos, metodologías o enfoque curricular. Se trata de la transformación total de una educación excluyente, con deficiencias y carencias acumuladas en décadas de abandono y, en el caso de la población indígena, siglos de ausencia.

Cada una de las políticas señaladas supone la ejecución simultánea de múltiples actividades con dificultades diversas de distinto grado de complejidad. Algunas de ellas es posible realizarlas en periodos de tiempo relativamente cortos, mientras otras son de ejecución lenta y obligatoriamente gradual.

Por estas consideraciones, la Reforma previó un programa de *mejoramiento* y un programa de *transformación*. El primero consistía en la dotación de bibliotecas de aula para toda la primaria, biblioteca para los maestros, equipamiento deportivo y capacitación docente. Pero la gran apuesta se puso en el programa de transformación que contenía, además, la aplicación del nuevo currículo en escuelas e institutos de formación docente, los cambios

²⁵ En el anterior sistema, la mayoría de las escuelas seccionales tenía sólo 3 grados del nivel básico y la mayoría de las centrales tenía apenas los 5 grados del nivel básico; pocas tenían intermedio y medio (bachillerato). La Reforma ha establecido la extensión del servicio escolar en la escuela central a por lo menos 8 años (primaria completa) y en lo posible secundaria más, y en las escuelas seccionales a por lo menos 6 años, y en lo posible los 8 de primaria.

en la estructura administrativa de todo el sistema, el desarrollo de sistemas de información, administración y evaluación, y la conformación de los órganos de participación social.

La gradualidad del proceso de transformación, sin embargo, estaba (y está) condicionada por razones no sólo de orden técnico como el anotado en el anterior párrafo sino también por las limitaciones financieras y la escasa capacidad institucional y técnica del sistema educativo, de todo el aparato estatal e inclusive del sector privado. Esta situación determinó que se tuviera que establecer prioridades para iniciar la ejecución de la Reforma Educativa, qué atender primero. La decisión fue priorizar a los más vulnerables y postergados: los niños de primaria y, entre éstos, a los del área rural, con especial atención al acceso y permanencia de las niñas.

La priorización de la educación primaria responde, además del criterio de compensación, a las siguientes razones:

1. Es la única manera de erradicar definitivamente el analfabetismo que pone a los sectores más pobres en mayor desventaja para el ejercicio de sus derechos y reduce su capacidad de cumplir con sus obligaciones civiles, en perjuicio de ellos mismos y de la colectividad.
2. Es la base sobre la que se construye todo el sistema educativo.
3. Es el mejor instrumento de redistribución del ingreso y de mayor retorno social y económico, por su impacto en la disminución de la morbi-mortalidad materno-infantil y en el aumento de la productividad.

Estas razones no son obvias y si el Estado no toma decisiones de política como ésta, los derechos de los niños –y sobre todo de los niños indígenas– quedarán indefinidamente postergados. Ellos no marchan en protesta ni bloquean calles o caminos. Ellos no pueden defender sus derechos y, desafortunadamente, sus padres tampoco lo hacen.

Hace falta más que voluntad

Es obvio que sin claridad en el planteamiento técnico y sin firmeza en la decisión política, hoy no habría educación bilingüe en Bolivia. Ambas son

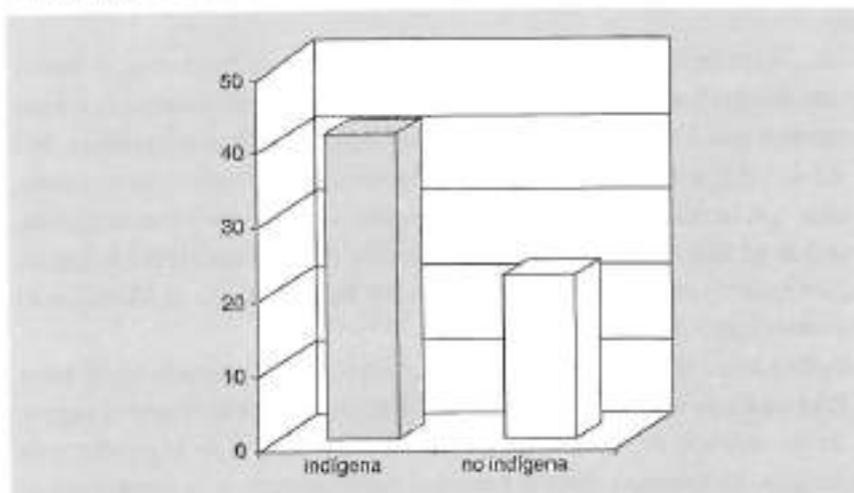
imprescindibles pero no son suficientes. También se necesita con qué producir materiales de calidad, capacitar a los maestros en servicio y formar nuevos maestros.

Habida cuenta de las limitaciones financieras del Estado boliviano, se buscó ayuda internacional para ejecutar la Reforma Educativa. Se la consiguió, no sin antes demostrar que había un programa consistente, factible y sostenible. No fue fácil. En un principio ni siquiera había la disposición de financiar actividades relacionadas con la transformación del currículo. Cuando ésta fue aceptada, la negociación se hizo nuevamente cuesta arriba con la modalidad bilingüe que inicialmente no contaba con adeptos en los Bancos, ni en el Mundial ni en el Interamericano de Desarrollo (BID).

Sus evaluadores afirmaban que la educación bilingüe es ineficiente pues su alto costo no tiene correlación con sus beneficios. Naturalmente el precio unitario de un módulo (texto escolar de la Reforma) baja si se lo produce en una sola lengua. Se necesita menos personal especializado y la impresión se abarata; y un cálculo parecido se puede hacer en relación al diseño curricular y la capacitación docente. Este razonamiento era compartido por las autoridades del Ministerio de Hacienda de Bolivia. Pero se les demostró que son más costosas para el país las consecuencias de la ausencia de educación bilingüe, el fracaso escolar entre ellas. Efectivamente, los expertos Lockheed y Verspoor calcularon en 1991 que por cada 1% de incremento en la repetición, el costo de educación aumenta en 3% y por cada 1% de incremento en la deserción, el costo aumenta en 4%. Así mismo, un estudio de la UNESCO estimó en 30 millones de dólares anuales el costo de la repetición escolar en Bolivia, de la que el mayor número de víctimas eran niños indígenas (ver gráfico 3.1).

El financiamiento obtenido en 1994 para el Programa de Reforma Educativa, fue de aproximadamente 200 millones de dólares, entre créditos blandos del Banco Mundial y del BID, y donaciones de Alemania, Holanda y Suecia, que canalizan sus recursos a través del Banco Mundial y de UNICEF. Este monto está destinado a todo el programa, incluida la educación bilingüe.

GRÁFICO 3.1
PROBABILIDAD DE REPETICIÓN EN NIÑOS INDÍGENAS Y NO INDÍGENAS



Fuente: EIB 1989

Posteriormente se sumaron con apoyo financiero y/o técnico Francia, España, Dinamarca y Finlandia, estos dos últimos con recursos dirigidos exclusivamente a actividades del Programa de Reforma Educativa relacionadas con la población indígena²⁴.

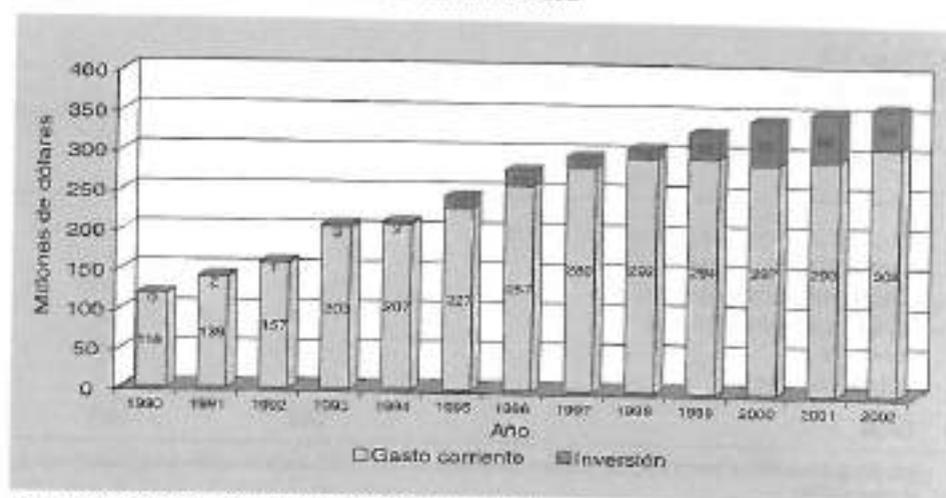
Alemania, además, financia y asesora desde 1997 –a través de su agencia de cooperación técnica, GTZ– la formación de maestros de EIB en los ocho Institutos Normales Superiores y, desde 1996, también el Programa de Educación Bilingüe (PROEIB-Andes) con sede en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, que atiende a cinco países más de la región con una maestría en EIB y otras actividades académicas vinculadas a la educación bilingüe, muy beneficiosas para el trabajo de la Reforma Educativa en esta modalidad. El PROEIB-Andes no forma parte de la Reforma Educativa pero

²⁴ El financiamiento de Finlandia incluye apoyo al funcionamiento de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, a los que nos referiremos en el capítulo 5.

ambos programas nacieron al mismo tiempo y la elección de Bolivia como sede del PROEIB-Andes tuvo que ver con el contenido y orientación de la Reforma Educativa de este país.

Sin todos estos recursos externos no hubiera sido posible financiar el costo de inversión de las transformaciones que demandaba la Reforma. En los años previos a ésta, el presupuesto anual para el sector estaba destinado en un 98% al pago de salarios del magisterio y del personal del Ministerio de Educación. El 2% restante estaba destinado a gastos de funcionamiento.

GRÁFICO 3.2
EVOLUCIÓN DEL PRESUPUESTO DE EDUCACIÓN 1990-2002



Fuente: Elaboración propia en base a información del Ministerio de Educación.

Como se puede ver en el gráfico 3.2, la inversión en el sector ha crecido considerablemente a partir de la Reforma Educativa. El cuadro 3.2 muestra cómo se han distribuido estos recursos. Han sido utilizados en buena parte para mejorar la infraestructura y el equipamiento básico: para la ampliación, refacción, construcción de edificios escolares, bibliotecas de aula, material didáctico para alumnos y profesores, guías, láminas, mapas, juegos didácticos, material deportivo, videos, radiograbadoras, multicopiadoras, mobiliario, equipamiento para los Sistemas de Información y Medición de Calidad. Los

recursos de inversión también han sido destinados a la formación y capacitación de maestros, incluidos incentivos monetarios a los maestros; a la elaboración de insumos para la producción de materiales didácticos (pago de consultorías para la elaboración, ilustración y diagramación de los módulos, por ejemplo); a estudios para la elaboración de planes y programas (necesidades de aprendizaje sobre las transversales sexualidad, medio ambiente, etc. en las distintas regiones sociolingüísticas); operativos de medición de calidad y de levantamiento de información estadística en todas las escuelas del país, al principio y al final de año para identificar, abandono, repetición, etc.), y la distribución de materiales y de equipamiento a las escuelas en todo el país.

CUADRO 3.2
DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS DE LA REFORMA 1995-2002

Destino	Monto (millones de US\$)	(%)
Infraestructura y equipamiento escolar	160	60,5
Formación/capacitación e incentivos para maestros	40	15,0
Estudios/investigaciones	45	17,0
Servicios	16	6,0
Comunicación	4	1,5
Total	265	100

Fuente: Estimación en base a información del Ministerio de Educación. Incluye costos de la preparación del proyecto (PPP).

Sin embargo, es preciso subrayar que, en contra de una opinión muy extendida, el incremento de costos debido a la adopción de la modalidad intercultural bilingüe es relativamente bajo. Un estudio reciente de costo-beneficio en vías de publicación, realizado por Luis Enrique López, establece este costo adicional en sólo un dólar por alumno EIB, pues todos los costos corrientes son los mismos: aulas, maestros, materiales, etc. Lo único que podría añadir costos adicionales son los módulos y la capacitación en EIB pero, al tratarse de una política de alcance nacional, éstos se reparten entre

muchos beneficiarios. Lo mismo se ha comprobado en Guatemala pese a que allí se manejan muchas más lenguas. Este costo extra es, en todo caso, mucho menor que el que tenía la ineficiencia general del anterior sistema, expresada en sus niveles de deserción y de repeticiones de curso.

Esta ha sido la primera vez que los organismos de cooperación externa han apoyado, ya sea con financiamiento, asistencia técnica o ambos, un programa definido y conducido por el gobierno boliviano. En este aspecto son dos los logros. Por un lado, que la iniciativa sea nacional y, por otro, que se haya logrado articular proyectos bajo la línea de un programa.



Ya puedo escribir lo que pienso, en quechua. Chuquisca. [PR]



Si no hay mesas, se improvisan. Tarabuco, Chuquisaca. [PR]

Los retos de su ejecución

Se sabía que poner en ejecución transformaciones tan ambiciosas como las que la Reforma se proponía realizar no sería tarea fácil. Las expectativas eran grandes y se partía de valiosas experiencias previas pero el panorama educativo, social y político desde el que se debía remontar era complicado. En esta nueva coyuntura, el desarrollo de la EIB quedaba necesariamente ligado a este escenario más amplio.

Limitaciones de partida

El sistema educativo adolecía de deficiencias, carencias y limitaciones de todo orden, acumuladas en décadas de descuido colectivo. El currículo vigente no era pertinente a las necesidades de aprendizaje ni a las características sociolingüísticas de los alumnos en las distintas regiones del país. La formación docente no sólo había quedado obsoleta, su calidad se había deteriorado seriamente. No había un sistema de información estadística, no se sabía con precisión cuántas escuelas, maestros y alumnos había, la organización interna del Ministerio era caótica y la estructura administrativa con la que atendía el servicio escolar era exclusivamente urbana. La infraestructura escolar era insuficiente y estaba en pésimas condiciones, escasamente se contaba con viejos pupitres y pizarrones. La Reforma Educativa boliviana debía resolver problemas administrativos, financieros, de infraestructura y equipamiento, y al mismo tiempo encarar la transformación curricular.

Las limitaciones y carencias en medio de las cuales la Reforma tendría que desarrollarse, no eran sólo del sistema educativo sino también del aparato estatal y del sector privado. No había empresas editoriales con experiencia en la elaboración de materiales escolares, no había siquiera una imprenta en todo el país que tuviera la capacidad de imprimir los materiales en los volúmenes requeridos para aproximadamente 2 millones de alumnos y 80.000 maestros de primaria. No había suficientes curriculistas y especialistas para la elaboración de materiales didácticos, ni profesionales de otras disciplinas como estadística, sistemas de información, economía y administración, especializados en educación y menos en educación bilingüe. No había (ni hay) caminos y medios de transporte para llegar regularmente a todas las escuelas, electricidad ni comunicación telefónica en la mayor parte del área rural. ¿Cómo, dentro de este panorama, se podía expandir la EIB a todo el sistema?

La Reforma Educativa, y la EIB en particular, enfrentaba también la resistencia del magisterio, alimentada en unos casos por las posiciones ideológicas o intereses políticos y personales dentro del sindicato y, en otros muchos, por el natural temor e incertidumbre que produce el cambio. Se había logrado incorporar la participación de cientos de maestros en los trabajos de investigación y diseño de la Reforma Educativa pero no se consiguió, pese a los muchos intentos, que ese diseño fuera una tarea conjunta con las organizaciones sindicales del magisterio. Se previó vencer este obstáculo demostrando a las bases del magisterio, a los padres de familia y a la opinión pública en general que la Reforma era una verdadera y buena solución a los problemas educativos sentidos y sufridos por todos, y que —como muestra el cuadro 3.1— coincidía con las demandas de organizaciones indígenas y populares como la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y la propia Central Obrera Boliviana (COB), incluidas las referidas a la EIB. Para lograr este objetivo, se tenía previsto realizar campañas informativas pero principalmente exponer los cambios y sus beneficios en escuelas y núcleos “demostrativos”, donde se asegurarían las condiciones necesarias para un óptimo desarrollo del nuevo currículo.

Improvisaciones

La Reforma Educativa ha sido la primera experiencia de continuidad de una política social pública en Bolivia, en cuya realización comprometieron su concurso cuatro gobiernos sucesivos. Esta continuidad ha tenido como base un acuerdo político –firmado por el Presidente de la República con los jefes de los partidos políticos (9 de julio de 1992)– en el que se comprometieron a sostener ese programa, cuya ejecución debía realizarse a lo largo de varias gestiones de gobierno. Al año siguiente (1993) hubo elecciones, nuevo gobierno y el proyecto de ley siguió su curso hasta su aprobación el 7 de julio de 1994.

La Reforma Educativa fue declarada “hija adoptiva” por el Presidente a tiempo de promulgarla, haciendo referencia a que el proyecto de ley fue elaborado por el anterior gobierno. Este hecho inauguró una nueva era en la educación y en las políticas públicas sociales. Por primera vez, el cambio de administración gubernamental no devolvió todo el esfuerzo a fojas cero. Esta continuidad no fue un hecho intrascendente para un país en el que se reinaugura la historia con cada cambio no sólo de administración gubernamental sino a veces incluso cuando hay cambio de Ministro. Cuando en 1996 se inició la Reforma en los primeros núcleos de transformación se hizo evidente que la primaria fiscal estaba cambiando. Se vieron los primeros módulos en castellano y tres lenguas originarias, se crearon bibliotecas en todas las escuelas con flamantes libros de literatura infantil reeditados por la Reforma, se iban incorporando “asesores pedagógicos” a todos los núcleos de transformación...

Sin embargo, la Reforma no contó con el mismo apoyo político y prioridad asignada a las otras dos reformas aprobadas el mismo año: la Capitalización³⁷ y la Participación Popular³⁸. Mientras la conducción de esos dos procesos estuvo a cargo de sus gestores, desde la promulgación de las leyes (1994) que los sustentaron hasta la conclusión de la gestión gubernamental (1997), el mando directo de la Reforma Educativa pasó por tres autoridades, de las que

³⁷ La capitalización (ley 1544, 21-III-1994) consistió en la venta del 50% de las acciones de las empresas del Estado.

³⁸ Esta ley 1551 (20-IV-1994) transfirió competencias (responsabilidades) y recursos de coparticipación tributaria a los gobiernos municipales. Creó, a su vez, mecanismos de participación y control social.

sólo la primera había participado en su gestación y se mantuvo como autoridad apenas diez meses.

Esa falta de continuidad en el liderazgo y la necesidad política de tener impactos más visibles al público fueron las principales causas de muchas improvisaciones en los inicios de la Reforma, dejando de lado el plan de expansión de la EIB que preveía consolidar el PEIB, el plan de transformación curricular con los núcleos demostrativos, el plan de transformación de las escuelas normales en Institutos Superiores y el plan de comunicación social, entre otros.

En 1996 se inició la ejecución de la Reforma con modalidad bilingüe incluso en núcleos donde no había profesores capacitados y no se había logrado el acuerdo previo con los padres de familia. Los materiales del PEIB no fueron suficientemente aprovechados para suplir la falta de nuevos materiales para el aprendizaje de castellano como segunda lengua, se usaron en algunas escuelas y en otras no. Los módulos en lengua originaria fueron mal distribuidos, no fueron raros los casos en que módulos en quechua llegaron a escuelas de región aimara y viceversa, y a algunas escuelas no les llegó nada. Todo esto produjo rechazo de maestros y padres de familia, y al cabo de un par de años creció y se extendió, dando argumentos a los opositores de esa modalidad y a los opositores de la Reforma Educativa para arremeter contra ambas.

Líderes de opinión –intelectuales, columnistas de periódicos, comentaristas de radio y televisión– pedagogos consagrados y políticos pontificaron sobre la inconveniencia de la educación bilingüe con lenguas que fueron calificadas por unos como inapropiadas para la actividad académica, el “progreso” y la globalización y, por otros, como lenguas muertas... Se dijo (y escribió) que era cosa de locos enseñar en una lengua que los propios padres rechazaban y que el verdadero objetivo en darle un uso escrito a las lenguas indígenas –de tradición predominantemente oral– era hacerlas funcionales al modelo neoliberal... Aunque en menor número, hubo quienes la defendieron, y algunos que quisieron hacerlo no encontraron cabida en los diarios que sí las brindaron a los detractores. El Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua, Froilán Condori, pudo publicar su artículo en defensa de las lenguas indígenas y de su uso en la escuela, sólo en *El Correo del Sur* (domingo, 9 de julio, 2000), un diario de circulación escasa y circunscrita a la pequeña ciudad de Sucre.

Con los años, sobre todo a partir de 1998, muchos de estos errores se fueron corrigiendo. En 1999 el envío de los módulos quechuas, aimaras y guaraníes al destino correcto ya se había regularizado, se distribuyeron algunos materiales para el desarrollo de castellano como segunda lengua y guías autoinstructivas en lectoescritura de las lenguas indígenas para los maestros. El manejo oral de alguna de las tres lenguas en las que se aplica la modalidad bilingüe fue impuesto como requisito de pre-selección de postulantes al curso de asesoría pedagógica y a los institutos de formación docente. Este esfuerzo por reencaminar la educación bilingüe tuvo efecto gracias al eficaz acompañamiento y apoyo de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

Otros problemas, sin embargo no han sido resueltos. Por un parte, la lentitud en la producción de los módulos en general y la carencia de módulos de enseñanza de castellano como segunda lengua, han sido un constante perjuicio para el buen desarrollo de la EIB en el aula. No se ha podido avanzar tampoco en el desarrollo del enfoque intercultural ni en la enseñanza de lenguas originarias en áreas urbanas. Por otra parte, la falta de un acompañamiento comunicacional intensivo y sostenido ha limitado los esfuerzos por ganar su plena aceptación y valoración, sobre todo en las elites urbanas.

Campanas de difusión

Por el alto costo de difusión en los medios de comunicación masiva, principalmente televisivos y radiales, se privilegió el uso de medios de comunicación alternativos (teatro popular y ferias) que permitió llegar de manera directa y masiva a maestros, padres de familia y autoridades locales gran parte del área rural y de pueblos pequeños en el interior del país.

"De la escuela a la plaza" fue el nombre de la campaña que, por medio de obras de teatro realizadas en castellano, aimara y quechua, difundió los principales conceptos de la Reforma Educativa, particularmente los vinculados a interculturalidad, educación bilingüe, equidad de género, medio ambiente, salud y sexualidad, y erradicación de la violencia y maltrato infantil, tanto en la familia como en la escuela. Estas obras de teatro fueron representadas en las escuelas, plazas y/o ferias de 300 municipios del país, pues el objetivo era llegar no sólo a los maestros y alumnos sino también a los padres de familia. Los

niños indígenas intervenían espontáneamente y con mucho entusiasmo durante la representación de las obras, interactuando con los actores con la soltura que les permitía usar su propia lengua y relatar sus vivencias relacionadas con el tema desarrollado en el teatro. Esta campaña tuvo mucho éxito y acogida por el conjunto de la comunidad educativa y las autoridades locales.

Paralelamente, con el apoyo de UNICEF, se realizó la feria "Los niños de la Reforma somos interculturales" en cinco ciudades capitales. Más de 30.000 niños, 7.800 maestros, 800 asesores pedagógicos²⁹ y 4.400 padres de familia socializaron los cambios curriculares introducidos por la Reforma Educativa. Durante tres días, niños de escuelas de la ciudad y niños de las escuelas rurales de un departamento, sus maestros y asesores pedagógicos, compartieron espacios de trabajo en lugares abiertos al público. Estas convivencias permitieron intercambiar experiencias pedagógicas y culturales, la comunidad educativa de los centros urbanos, alumnos, maestros y papás, conoció la aplicación de la educación bilingüe y pudo apreciar el uso académico de las lenguas indígenas. Los niños también compartieron tradiciones, juegos y expresiones artísticas propias de cada una de las culturas que tuvieron encuentro.

Desafortunadamente, el teatro y las ferias no fueron útiles para informar y persuadir sobre la necesidad y beneficios de la educación bilingüe a líderes de opinión ciudadanos (políticos, periodistas, empresarios) que en su mayoría no han tenido contacto con las escuelas públicas y menos todavía con las del área rural, no entienden de procesos de aprendizaje y desconocen la situación de la población indígena.

Lógica partidaria vs. Educación

Los procesos educativos que determinan la calidad de la educación, como las innovaciones curriculares y el desempeño docente, se desarrollan en períodos mayores a los cuatro o cinco años que dura una gestión de gobierno. Son lentos y complejos y, por tanto, no reportan réditos políticos inmediatos.

²⁹ Encargados de la capacitación en aula de los maestros. La asesoría pedagógica fue creada por el D.S. 23952, reglamentario de la Ley de Reforma Educativa. Ver capítulo 10.

Menos réditos dan aún aquellas innovaciones que se aplican con población dispersa en el área rural alejada y más pobre, que está fuera de la vista de los medios de comunicación y del escenario político ciudadano. Ese ha sido el caso de la EIB y de muchas otras acciones de la Reforma Educativa que, como hemos visto, priorizaron la atención de los niños indígenas en el área rural.

Las autoridades políticas de los sucesivos gobiernos por cuya administración ha transcurrido la Reforma Educativa, han demostrado particular entusiasmo por la construcción y el equipamiento de las escuelas, que fueron financiados por este programa, pero poco o ninguno por los cambios curriculares. La EIB, ha sido más bien motivo de incomodidad, por el constante cuestionamiento al uso de las lenguas indígenas que es vista por muchos como un "lastre" para el desarrollo y la *competitividad* en un mundo globalizado, porque las creen incompatibles con la ciencia y el uso de la tecnología llamada de punta.

La relación costo/beneficio de la inversión en la EIB es positiva en el largo plazo para la población indígena y el país pero es negativa en el corto plazo para fines electorales. En la lógica político partidaria, los recursos destinados a la EIB tendrían mejor destino en construcciones, programas de alimentación escolar o de estipendios a los padres que cumplan con la obligación de mandar a sus hijos o hijas a la escuela. Mientras la EIB no se consolide como una política de Estado, el riesgo de una decisión de ese orden está siempre latente.

Otro problema para la EIB y la educación en general es el uso *clientelar* de los cargos públicos que hacen los partidos políticos que ingresan al gobierno. Se trata de una dificultad estructural que, con diferencias de matiz, se repite en uno y otro gobierno. En el cambio de 1997 este fenómeno se dio en los niveles departamental y municipal pero se salvó la continuidad del equipo central. En el cambio del 2002, pese a que el Ministerio de Educación pasó a ser responsabilidad del partido político que había iniciado el proceso cuando fue gobierno y pese a que volvía a ser presidente quien ocho años antes había promulgado y puesto en marcha la Reforma, la asignación de cargos según cuotas de poder político se extendió también a este equipo central.

La persistencia de este fenómeno ha impedido que los notables esfuerzos realizados por la Reforma Educativa para cualificar la capacidad técnica y

administrativa del sistema educativo logren el nivel previsto de resultados, lo que ha afectado la aplicación de las normas y medidas que son de competencia distrital o departamental, que buscaban mejorar la educación de niños indígenas. Tales son los casos del calendario escolar que debería ser compatibilizado con el calendario agrícola, el desarrollo de las ramas diversificadas del currículo y la asignación de personal docente idóneo a las escuelas.

Los sindicatos de maestros

La actitud sindical de los maestros respecto de la EIB ha sido ambigua. Por un lado ha pesado la convicción ideológica en favor de la educación bilingüe, cuya aplicación había sido parte del planteamiento de la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia en 1992. Por otro lado, ha pesado la lógica gremial de homogeneizar los beneficios laborales al conjunto de maestros, lo que entró en contradicción con las medidas adoptadas por la Reforma Educativa para priorizar la atención escolar de los niños indígenas.

R4.1

Haciendo historia. *Lucia d'Emilio*

Yo quiero referirme al origen de la EIB y recordarles que empezó algo tarde en Bolivia. Los otros países de la región ya habían avanzado, Bolivia era el país que tenía más población indígena originaria, pero sin embargo, era el país que más lento estaba avanzando sobre la EIB. El grupo de profesores de aquel tiempo, al insistir "que no es EBI sino EIB", ponía en primer plano la parte cultural... Era clara la intención: lo que se quiere es una educación que parta de la cultura local, indígena y que, a la vez vaya incorporando, vaya interrelacionando con los elementos de la otra cultura...

Los jóvenes quizás no saben, piensan que siempre ha sido así la participación, tanto de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, CEPO, como de la comunidad. ¡No, señores! Yo me acuerdo lo difícil, lo terrible que fue convencer a los maestros y autoridades educativas. Ustedes no tienen idea...

Cuando se sugería nombres de los representantes de las comunidades, nos decían: "¡Cómo la gente que no son maestros!... ¡Qué puede aportar a la educación un campesino! ¡Nada! No ha estudiado, no sabe nada..." La pelea fue terrible. Se consideraba como una forma de desvirtuar lo que era la esencia de la educación. ¡Fíjense la mentalidad! Los mismos maestros decían "lo nuestro tiene que ser intercultural" pero seguían pensando que los campesinos que no saben leer y escribir, no tienen mucho que aportar. En este sentido, la participación de los CEPO es absolutamente innovadora. Es una experiencia que no existe en otros países de América Latina, si bien existen organizaciones, pero no tienen la misma fuerza, no tienen el mismo perfil. Al principio fue muy difícil que dirigentes como Froilán Condori, Enrique Camargo, Mateo Laura y otros dialogaran con las autoridades del gobierno.

Ustedes no se pueden imaginar la primera vez que los técnicos de PEIB se fueron con poncho al edificio Lazarte, se armó escándalo con UNICEF. A nosotros nos estaban acusando que estábamos llevando a la oficina a gente con poncho. Bueno, ahora ya no lo dicen.

Ecuador, México y Perú, tienen una Dirección General de Educación y después, una Dirección de Educación Bilingüe. Aquí se discutió mucho eso y la respuesta fue: "¡No vamos a crear una dirección sólo para indígenas! Esto sería crear otra vez un sistema paralelo, así como había sistema paralelo urbano-rural, ahora ¡vamos a crear una dirección indígena!". No se trata de crear otro sistema para ellos. Se trata de que todo el sistema se vaya empapando de lo que es la EIB. ¡Tiene que ser para todos! Porque, si no, otra vez vamos a crear un sistema que después no tiene recursos financieros, resulta siempre un poquito de segunda clase con relación al otro. Otra cosa es tener una unidad técnica de educación bilingüe. ¡Eso es otra cosa! Es algo que le añade valor a lo que ustedes están haciendo, porque no están haciendo algo sólo para indígenas. La pretensión de Bolivia, de la Reforma, y el empuje que han tenido las mismas organizaciones, es ir empapando a toda la educación. Yo no sé si ese deslinde está claro, pero a mí me parece sumamente importante, algo que yo siempre digo, cuando estoy en el exterior: que Bolivia, es el único país que ha logrado y que está tratando en materia educativa de cambiar todo el sistema y no cambiar una partecita. Ojalá que se logre, porque todavía nos falta.

[Taller de UNICEF sobre EIB, diciembre 2002]

Entre esas medidas se estableció un programa de incentivos a los maestros, dos de los cuales consistía en premiar el trabajo y esfuerzo de aquellos que aplican la modalidad bilingüe y enseñan a niños indígenas en las escuelas más pobres y alejadas del área rural. Esos dos incentivos fueron aceptados por los dirigentes del magisterio rural luego de meses de una complicada negociación. Ellos planteaban que los recursos destinados a esos premios fueran sumados a la masa salarial para beneficiar a todos los maestros rurales por igual, aunque reconocían que de esa manera se perdía el sentido del incentivo y el incremento que recibiría cada maestro sería insignificante. Naturalmente, el rechazo a esos incentivos de parte de la Confederación de Maestros Urbanos fue aún más radical.

Otras innovaciones introducidas por la Reforma tampoco gozaron de la aceptación sindical. La descentralización administrativa, el control social a través de la participación de los padres de familia, la unificación de la educación urbana y rural fueron sentidas por algunos de ellos como una amenaza al poder y control que habían adquirido ambas confederaciones nacionales del magisterio y sus respectivas federaciones en la administración del sistema educativo (ver recuadro 4.1). La Reforma Educativa significaba la pérdida de esos privilegios y entonces la estigmatizaron como una Reforma ajena a la realidad y necesidades de la educación boliviana, impuesta por el imperialismo norteamericano, a través del Banco Mundial y el FMI. A pesar de su inconsistencia, este discurso tocó la sensibilidad de un movimiento popular que había asociado represión dictatorial y pobreza con dependencia nacional e imperialismo. Para colmo, la Ley de Reforma Educativa fue promulgada por un gobierno que acababa de privatizar las empresas estatales, principales fuentes de empleo, y que en una anterior gestión (1985-1989) introdujo las primeras medidas de economía de mercado. El escenario no fue el más auspicioso para la Reforma Educativa y fue aprovechado para señalarla como parte de un "paquete" neoliberal que buscaba reducir el gasto mediante el despido masivo de maestros.

Avances de la Reforma Educativa

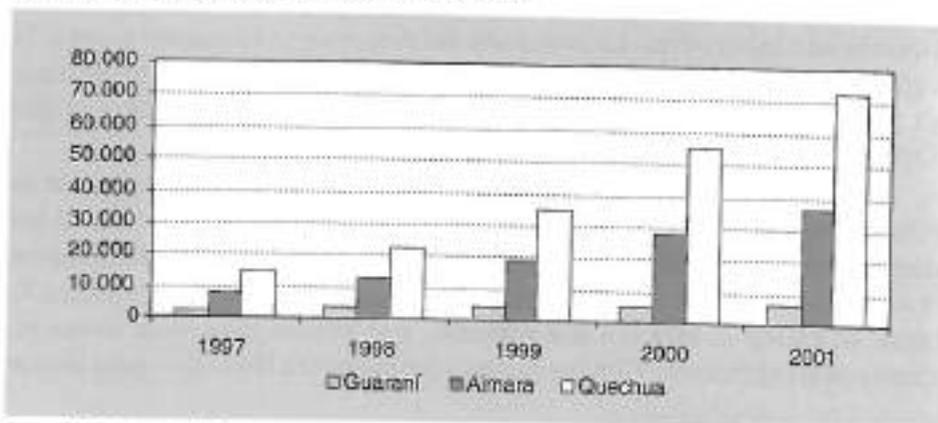
A pesar de los desaciertos y de los obstáculos que ha tenido que sortear en su implementación, la Reforma Educativa ha logrado importantes avances en la construcción de un sistema educativo intercultural con calidad y equidad para todos.

Es muy temprano para evaluar el impacto y el logro de sus metas, planificados para un proceso de 20 años, pero los resultados alcanzados en los ocho transcurridos son alentadores.

La Reforma logró eliminar la división burocrática entre educación urbana por un lado y rural por otro, en concordancia con la demanda indígena de unificar la educación. Incorporó a profesionales de diversas especialidades –pedagogos y curriculistas quechuas, aimaras, guaraníes e hispanohablantes, lingüistas, psicólogos, economistas, ingenieros de sistemas, estadísticos, administradores...– a las distintas reparticiones ocupadas hasta entonces casi exclusivamente por maestros. Con la formación de este equipo y las tareas que todos ellos realizaron de cara a la EIB, la Reforma creó en el Ministerio el primer espacio de convivencia y trabajo intercultural dentro del Estado boliviano.

La existencia de los órganos de participación social en el sistema educativo es un hecho positivo en sí mismo pero lo es más su acción por mejorar la calidad de la educación y democratizar su gestión. Sin la participación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), la educación bilingüe no habría alcanzado el grado de expansión que se puede apreciar de manera sintética en el gráfico 4.1 y que se describirá en detalle en la parte III de este volumen.

GRÁFICO 4.1
NÚMERO DE NIÑOS ATENDIDOS CON EIB POR LENGUA



Fuente: SIE, Ministerio de Educación.

Nota: No existe información de 1996.

Se sabe que el impacto de un proceso de transformación educativa no puede medirse en ocho años, máxime si en aula sólo tiene cinco de vida. No obstante, hay apreciaciones e indicadores que muestran los resultados logrados en este período. En cuanto a las apreciaciones de la población, el cuadro 4.1 muestra el continuo y creciente apoyo de la opinión pública a la Reforma. Esta percepción aprobatoria es ratificada por otra encuesta, realizada con una escala semejante por la empresa Gallup en septiembre de 2002 sobre la credibilidad de las instituciones, en la que el Sistema Educativo obtuvo 4,7 puntos sobre 7, después de la Iglesia Católica (4,8) y por encima de los medios de comunicación, la Defensoría del Pueblo, las ONG y la Corte Nacional Electoral³⁰.

CUADRO 4.1

APRECIACIÓN DE LA POBLACIÓN SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA

(sobre una escala de 1 a 7)

Octubre 1994	3,4	Pocos meses después de aprobada la Ley
Noviembre 1995	4,3	Un año largo de aprobada, antes de entrar en el aula
Julio 1996	4,7	Primer año de Reforma en el aula
Agosto 1997	4,2	Cambio de gobierno
Julio 2002	4,8	Fin del mismo gobierno

(Sondeos periódicos realizados por Encuestas y Estudios, citados en Contreras y Talavera, en prensa)

En cuanto a los indicadores, hay un primer grupo más relacionado con aspectos administrativos. La evolución del presupuesto ejecutado expresa la capacidad de gestión desarrollada en el Ministerio que le permitió alcanzar un promedio de US\$ 39,5 millones de dólares anuales entre 1998 y el año 2001 (ver gráfico 3.2 supra).

El incremento del gasto corriente muestra un logro significativo de la Reforma en el aumento de presupuesto para ampliar la carga horaria de los maestros en servicio y para incorporar nuevos maestros, dando solución a un problema que afectaba sobre todo al área rural, donde los niños sólo tenían 72 horas de clases al mes (15 por semana), y si tenían más, eran horas no remuneradas al maestro. Con los recursos del programa HIPC II³¹ –para aliviar

³⁰ *La Prensa*, La Paz, 9 de noviembre, 2002.

³¹ *Heavily Indebted Poor Countries*.

la deuda externa y la pobreza— que fueron destinados a educación, se logró completar hasta 96 horas a 24.500 profesores, hasta 80 horas a 16.000 profesores y un número variable entre 104 y 120 horas a 800 profesores. Más de 40.000 maestros de primaria, que en su mayoría trabajan en el área rural con niños indígenas, se beneficiaron con este incremento. Queda demostrado que la Reforma, lejos de despedir maestros y reducir el gasto de educación, ha estado resolviendo la carencia de recursos tanto para salarios como para infraestructura, equipamiento y capacitación.

Un segundo grupo de indicadores, mostrados en el cuadro 4.2, dan cuenta de los logros obtenidos por la Reforma Educativa hasta los últimos años con datos ya cuantificados.

CUADRO 4.2
INDICADORES DE EFICIENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Indicador	1997	2001
Años promedio utilizados para concluir 5º curso	11,0%	**7,0%
Alumnos que completaron 8º curso [área urbana]	28,6%	**64,5%
Alumnos que completaron 8º curso [área rural]	8,2%	**29,2%
Tasa de promoción	83,4%	90,3%
Tasa de abandono	9,4%	5,9%
Tasa de reprobación	7,1%	3,8%
Tasa de cobertura de primaria	*86,7%	97,0%

* Corresponde al año 1998, ** id. al año 2000.

Fuente: Memoria de actividades agosto 1997 - agosto 2002, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Es importante hacer notar que en Bolivia el servicio escolar público atiende exclusivamente a niños de familias de bajos ingresos, tanto en el área rural —donde es la única oferta— como en el área urbana. También es importante anotar que la población indígena ya no está asentada en el área rural exclusivamente como en la primera mitad del siglo pasado. En esa medida, es posible afirmar que el mejoramiento que muestran los datos educativos en el área urbana, también están expresando la situación educativa de los niños indígenas que asisten a las escuelas urbanas.



Feria educativa en Sucre. [UNICEF]



Niños jugando y aprendiendo en ferias de la Reforma Educativa. [UNICEF]



Alegría en el aula. Norte de Potosí. [UNICEF]

Parte III

Aprendiendo de éxitos y fracasos

Amalia Anaya y Xavier Albó

El anterior panorama nos muestra que pasar de un proyecto experimental, de escala más reducida y más controlable, a otro de alcance más general —o, si se prefiere, de proyecto a política de Estado— fue una decisión audaz y salpicada de dificultades pero también llena de enseñanzas y desafíos para el futuro. En esta parte ponderaremos las enseñanzas, dejando para la siguiente los desafíos para el futuro.

Hemos seleccionado algunos temas que nos parecen de mayor relevancia para la profundización de la experiencia boliviana y también para quienes quieran implementar algo semejante en sus respectivos países. Empezaremos por el otro eje vertebrador de la Reforma Educativa, que es la participación popular en el proceso (capítulo 5), y una consideración general de los juegos de perspectivas entre los diversos actores, que llevaron a poner en marcha la propuesta EIB de una manera más rápida que la inicialmente planificada (capítulo 6). En los tres siguientes capítulos (7 a 9) nos fijaremos de forma más específica y detallada en la quintaesencia de la EIB, que son sus componentes lingüístico y cultural y seguiremos con la condición *sine qua non* para desarrollarla, a saber, la formación docente (capítulo 10). Finalmente concluiremos con algunas reflexiones sobre el rol clave que en todo ello corresponde a la Cooperación Internacional (capítulo 11).



Escuela y comunidad: niños guaraní aprenden de sus mayores. [PR]

Una educación participativa

Amalia Anaya

La educación es una tarea de todos. Esta fue una de las principales conclusiones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jom Tiem el año 1990. El mensaje debía sensibilizar a quienes habían dado las espaldas a la educación pública, por un parte, y por otra a quienes habían excluido la participación de cualquiera que no perteneciera al gremio de educadores.

En el caso boliviano este mensaje estaba dirigido, en su primera parte, al Estado y a los sectores que detentan el poder económico y político, que *abdicaron* de sus responsabilidades sobre la educación pública, en gran medida porque desde hace varias generaciones, han resuelto sus propias necesidades educativas en el servicio privado y en el extranjero.

El otro destinatario del mensaje de Jom Tiem era la dirigencia del magisterio, que ha impedido hasta hoy el acceso de profesionales universitarios a la docencia escolar en igualdad de condiciones laborales, y que ha hecho resistencia a toda participación de los padres de familia que no fuera la de prestar servicios a la escuela o a los propios maestros.

Como se anotó páginas atrás, la versión final de la Ley de Reforma Educativa fue aprobada bajo presión de varios sectores, debido a la cual se introdujeron como Disposiciones Generales y Transitorias, artículos inconsistentes con el cuerpo principal de la Ley. Uno de ellos delega a una comisión mixta magisterio-gobierno la modificación del Reglamento del Escalafón Docente de 1957 (de hace casi 50 años), donde están establecidos los requisi-

tos para el ingreso al servicio docente, el ascenso de categoría, etc. Los físicos, matemáticos, biólogos, historiadores, etc. de formación universitaria, que quieren enseñar en las escuelas o colegios secundarios, ingresan en calidad de "interinos", al igual que las personas que no tienen ni la formación escolar completa y, en consecuencia, reciben un salario inferior al de un maestro normalista. Desde la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, la comisión mixta aludida no pudo funcionar, ni siquiera llegó a conformarse.

En la lógica del viejo sistema educativo, vertical y autoritario, la participación de los padres de familia fue entendida y aceptada como la obligación de aportar con materiales y/o mano de obra en la construcción o ampliación de la escuela, contribuir con dinero para incrementar el ingreso mensual del maestro, ofrecerle vivienda y alimentación y así asegurar su permanencia, etc. Estas prácticas han sido frecuentes y prevalecen en los barrios marginales y más pobres de las ciudades y en el área rural, sobre todo en la más pobre y alejada.

El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), del que se habla largamente en el capítulo 2 de este libro, introdujo una forma distinta de participación. Se promovió la organización de *consejos educativos* en los que la comunidad fue informada y consultada sobre las acciones del proyecto, lo que le permitió al proyecto ganar la aceptación de la educación bilingüe y enriquecerla con los saberes ancestrales, y a las organizaciones de base fortalecerse. Así ocurrió sobre todo con la Asamblea del Pueblo Guaraní, cuyo liderazgo regional creció y le dio una presencia y reconocimiento nacional que antes no tenía. Esos consejos fueron organizados en cada núcleo escolar, en las tres regiones sociolingüísticas donde funcionó el proyecto.

La Reforma Educativa no sólo sacó lecciones sobre la modalidad bilingüe del PEIB. También se inspiró en él y en sus efectos, cuando definió la nueva estructura de participación social en el sistema educativo, en la que incorporó las juntas de núcleo y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), respetando las formas propias de organización indígena³².

La estructura de participación social, definida en la Ley de Reforma Educativa, está conformada por juntas, consejos y el Congreso Nacional de Educación. Veamos en qué consiste cada uno de ellos.

³² Este concepto fue adoptado de la propuesta técnica de Reforma Educativa por la Ley de Participación Popular, bajo el nombre de Organizaciones Territoriales de Base (OTB).

Las juntas escolares

Las juntas escolares, juntas de núcleo y de distrito deben estar constituidas, de acuerdo a las normas establecidas por la Reforma Educativa, por padres de familia y representantes de la comunidad en el área rural o del barrio en el área urbana. Las primeras –las escolares– ya existían desde los años 60 pero con una fuerte dependencia de los maestros, particularmente en el área rural, y sin derechos, sólo obligaciones, como se ha anotado en el capítulo 1.

Las atribuciones que les confiere la Reforma Educativa son participar en el diseño y ejecución del *proyecto educativo*³³ y ejercer el control social sobre el funcionamiento de la escuela, el uso de los recursos, la asistencia y el comportamiento del personal de la escuela con los niños. Sin embargo, la vieja práctica prevalece, sobre todo pero no exclusivamente, en las comunidades indígenas más alejadas de los centros urbanos, donde los padres de familia tienen escasa o ninguna escolaridad y también presentan grados considerables de monolingüismo indígena.

Con las nuevas atribuciones conferidas a las juntas, se ha abierto un espacio de participación que busca la contribución colectiva al mejoramiento y actualización permanentes de la educación mediante el control de los directos beneficiarios, por un parte, y por otra con el proyecto educativo. Este último fue un instrumento de gestión, puesto en marcha en 1998, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en las áreas curriculares del tronco común. Su diseño y ejecución eran responsabilidad del director, los profesores y los padres de familia, con apoyo financiero del gobierno municipal y del Programa de Reforma Educativa, y con el apoyo técnico de este último.

Los miembros de las juntas deben ser elegidos cada dos años, a inicios de la gestión escolar, de entre los representantes de curso que deben ser, a su vez, elegidos mediante voto por los padres de familia en cada curso³⁴. Las juntas han sido resistidas por muchos maestros, principalmente por sus

³³ Sobre los proyectos educativos, ver la parte final de este capítulo.

³⁴ Este procedimiento es más necesario en el área urbana que en el campo, donde existe ya desde antiguo una relación más directa y fluida entre las juntas, la asamblea comunal y sus autoridades, una de las cuales es el secretario de educación, con éste u otros nombres.

dirigentes sindicales, lo que ha dificultado su organización y funcionamiento, sobre todo en los primeros años de la Reforma. Hubo necesidad de que el Ministerio de Educación convocara a una jornada de elección de representantes para que finalmente se constituyeran. Esta jornada fue realizada un sábado, día en que no hay clases en las escuelas públicas, en marzo de 1998. Por órdenes de las organizaciones sindicales, muchos directores de escuela instruyeron a los porteros que los padres no ingresaran al edificio escolar para realizar la elección de representantes. Pese al sabotaje, la mayoría de las juntas se organizaron y en un período de aproximadamente seis meses estaban todas conformadas. A partir de entonces, la renovación de juntas y la elección en las nuevas escuelas ha ido haciéndose una práctica regular e independiente.

Al principio, los únicos que mantenían relación con las juntas escolares eran los asesores pedagógicos pero poco a poco, algunos directores y maestros cambiaron de actitud y aceptaron la participación de los padres, sobre todo en las escuelas donde se puso en marcha el proyecto educativo. Otros directores y maestros optaron por aprovechar la existencia de las juntas para manipularlas, bajo el chantaje de no recibir a sus hijos en la siguiente gestión escolar si no participaban en marchas u otras acciones de protesta de los maestros. Otros mantuvieron la distancia tradicional. Ha habido casos, a la inversa, en los que las juntas escolares se han atribuido competencias sin respaldo legal ni técnico, como evaluar el currículo o el desempeño de los profesores. A pesar de que esas evaluaciones no han tenido consecuencias de ninguna clase, los dirigentes del magisterio las han utilizado como ejemplo de la inconveniencia de las juntas escolares.

Las *juntas de núcleo* deben ser conformadas por un representante de la junta escolar de cada escuela que forma parte del núcleo. Su principal responsabilidad es participar en el proyecto educativo de núcleo y tramitar ante el director del núcleo las demandas o necesidades de las juntas escolares. Pueden solicitar a esa autoridad o al director distrital la remoción de un maestro, a través de un proceso, por maltrato a los alumnos o por mal desempeño. Pero, por lo general, ni los directores de núcleo ni tampoco los distritales atienden estas demandas, por más justificadas que estén. Tienden, más bien, a proteger y hasta encubrir a sus colegas porque saben que su paso por el cargo de director es transitorio y más adelante ese colega en problemas puede llegar a ser director y tomar represalias.

Finalmente, las *juntas de distrito* deben conformarse con un representante de cada núcleo que forma parte del distrito educativo respectivo. Tienen como funciones principales participar en la elaboración del Programa Municipal de Educación, supervisar el funcionamiento del servicio escolar en su distrito, y conformar con el director distrital el Tribunal Disciplinario que debe procesar las denuncias contra el personal escolar del distrito: asesores pedagógicos, directores de núcleo, de escuela, profesores, secretarías o porteros.

Los Consejos de Educación

A diferencia de las juntas que tienen atribuciones directas sobre el servicio escolar, los Consejos Educativos Departamentales y el Consejo Nacional de Educación son de carácter corporativo y consultivo.

De acuerdo a la Ley de Reforma Educativa, los *consejos departamentales* están conformados por un representante de las organizaciones sindicales del magisterio, juntas distritales, universidades, estudiantes de secundaria y universitarios, colegios profesionales, Central Obrera Departamental e Iglesia Católica. Los nueve consejos departamentales se organizaron el año 2000, una vez que culminó el proceso de organización de juntas distritales, cuyos presidentes forman parte de estos consejos.

El *Consejo Nacional de Educación* debe conformarse con representantes de las organizaciones nacionales de los mismos sectores que forman parte de los consejos departamentales, más la Confederación de Empresarios Privados y las organizaciones campesinas (CSUTCB y CIDOB).

Reunir a sectores tan diversos y de intereses tan distintos no es fácil. El Consejo Nacional no pudo ser constituido hasta el año 2002 por problemas internos de uno de sus principales miembros: la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). Su nueva directiva, elegida en agosto del año 2001, fue desconocida por las federaciones departamentales del magisterio urbano y por la Central Obrera Boliviana, debido a irregularidades en la elección. Esta situación impidió que la reunión constitutiva del Consejo Nacional de Educación se realizara en noviembre de 2001, como estaba planificado para que éste pudiera convocar al Congreso Nacional de Educación (CNE), que sería la culminación del proceso de organización de los órganos de participación social en el sistema educativo.

Finalmente, el *Congreso Nacional de Educación*, caracterizado como “la más alta instancia de participación en el sistema educativo”, tiene como atribución evaluar el desarrollo educativo y, en consecuencia, emitir recomendaciones y lineamientos de política, así como sugerir modificaciones a las normas que rigen el sistema educativo [DS 23949, art. 37]. Este Congreso debe ser convocado por el Consejo Nacional de Educación cada cinco años y sesiona con la participación de los miembros de los consejos departamentales, el Consejo Nacional de Educación, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, representantes de las Cámaras de Diputados y de Senadores, de las asociaciones estudiantiles, instituciones del Estado relacionadas con el sector educativo, medios de comunicación social, academias científicas, artísticas, culturales y deportivas, organizaciones religiosas e instituciones privadas relacionadas con la educación. De acuerdo a la norma establecida, el Congreso Nacional deberá ser convocado por el Consejo Nacional de Educación con un año de anticipación. De hecho, por dificultades como las anotadas, el último Congreso Nacional se realizó en 1992, antes de la Reforma, sin que haya llegado a realizarse otro ya en el marco de ésta. Existe con todo una convocatoria para que se lleve a cabo, por fin, a fines del año 2003.

Los Consejos de Pueblos Originarios

En contraste con estos vacíos en los demás consejos, los CEPO constituyen uno de los órganos más activos de participación popular y están desempeñando un papel clave en la ejecución de la Reforma Educativa sobre todo en el área rural indígena. Tienen la atribución de participar en la formulación de políticas educativas y supervisar su aplicación, particularmente en educación bilingüe. La Ley de Reforma Educativa establece esas atribuciones para cuatro Consejos que corresponden a los pueblos aimara, quechua, guaraní, y amazónicos, a los que asigna carácter nacional en atención a que los pueblos que representan se encuentran en regiones que no están circunscritas a la división político-administrativa del país.

Alguna forma de “consejos étnico-sociales” ya fue propuesta en el Congreso Nacional Educativo de 1992 y la ley que les da vigencia fue promulgada en julio de 1994. Pero éstos se organizaron recién a fines de 1997.

Las nuevas autoridades educativas designadas por el gobierno instalado en agosto de 1997 convocaron a la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), a la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) – que, como vimos, ya tenía su propio consejo educativo desde los tiempos del PEIB – y a la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB) para que fueran esas organizaciones, como representantes de los pueblos indígenas, las que realizaran el proceso. Con el apoyo financiero de UNICEF y el apoyo técnico del Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, entre septiembre y diciembre de 1997 fueron elegidos los directorios de los cuatro CEPO y en mayo de 1998 fueron reconocidos por una Resolución Suprema³⁵. Es verdaderamente paradójico que los CEPO se constituyeran y fueran reconocidos por el gobierno del Presidente Banzer y no por el gobierno que promulgó la Ley de Reforma Educativa y que tenía de Vicepresidente a un pedagogo y dirigente aimara, vinculado a la educación bilingüe desde el PEIB.

A partir de su constitución, los CEPO han participado en el diseño curricular de primaria y de formación docente, en la selección de las nuevas autoridades y profesores de los ocho Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB)³⁶; y, sobre todo, han apoyado todo el proceso de constitución de juntas e implementación de la EIB a niveles locales.

Los CEPO han podido realizar estas tareas porque han recibido apoyo financiero y logístico que les ha permitido tener ciertas condiciones básicas de trabajo, comunicación y movilización. Inicialmente – desde noviembre de 1998 – sólo lo recibieron del PINS-EIB que contaba con financiamiento asignado para la participación de los pueblos indígenas. Posteriormente UNICEF apoyó también varias de sus actividades y DANIDA contribuyó al desarrollo del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM). Finalmente, el Ministerio gestionó la creación de un “basket fund” para el funcionamiento de los CEPO para que éstos pudieran cumplir sus funciones con autonomía e

³⁵ La Resolución Suprema en Bolivia es un instrumento jurídico que emite el Presidente de la República.
³⁶ Sobre el PINS-EIB, ver el capítulo 10. Es financiado por la GTZ, la agencia de cooperación técnica del gobierno alemán.

independencia respecto al Ministerio. Holanda, Suecia y Finlandia se sumaron al financiamiento que ya otorgaba Alemania, a través del PINS-EIB y ahora, gracias a estos recursos, los CEPO ya tienen oficinas propias y equipadas: en Sucre el CENAQ o Consejo Educativo de la Nación Quechua, en El Alto el CEA o Consejo Educativo Aimara, en Camiri el *Mboarakua Guasu guaraní*, y en Santa Cruz el CEAM o Consejo Educativo Amazónico Multiétnico.

La participación de estos Consejos en las tareas señaladas más arriba, está contemplada por la Ley de Reforma Educativa, que en su artículo 6º establece que los CEPO "participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo". Esta participación está mucho más vinculada a sus organizaciones matrices -CIDOB y APG- en las tierras bajas, por tratarse de grupos étnicos más reducidos. Pero en la región andina ha sido cuestionada por algunos dirigentes del magisterio rural y de la CSTUCB, más distantes de sus propias bases.

Varios de los miembros de estos consejos tienen una larga trayectoria relacionada con la educación bilingüe, fueron maestros o representantes de las organizaciones de base que participaron en el PEIB. Esta experiencia ha desarrollado en ellos un manejo técnico del tema que les ha permitido participar en las actividades mencionadas en una relación de pares con los profesionales responsables de las mismas (ver recuadro 5.1).

Ha resultado fundamental el papel de los CEPO en la viabilización de la educación bilingüe en las regiones aimara y quechua, donde los maestros y/o padres de familia se oponían a esa modalidad por razones de diversa índole. Este rechazo ha sido, en algunos casos, inducido por los maestros debido a causas diversas: la natural resistencia a realizar una tarea que exige mayor trabajo y esfuerzo, la genuina convicción de que las lenguas originarias no son el vehículo adecuado de aprendizaje y enseñanza, la persistencia del anterior modelo castellanizante, el desconocimiento de la lengua o de su manejo escrito... En otros casos, el rechazo de los padres de familia se ha originado en el temor a que sus hijos no aprendan castellano, porque no se les explicó oportunamente en qué consiste la modalidad bilingüe o porque ésta no fue adecuadamente aplicada y efectivamente a sus hijos no se les enseñó castellano en los tres primeros cursos (primer ciclo) de primaria, que en

muchos lugares todavía pueden ser los únicos que tengan de formación escolar³⁷. Entonces la intervención de los CEPO logró recuperar la fe de los papás y persuadir a los maestros para continuar con la EIB. Caminaron de comunidad a comunidad, debatieron con las autoridades originarias y los padres de familia, explicaron las bondades de la educación bilingüe y el valor de sus lenguas y culturas. Como hijos de esos pueblos fueron escuchados y convencieron, cosa que ningún técnico o autoridad del Ministerio hubiera conseguido hacer por más empeño que le hubiera puesto.

Los CEPO fueron renovados los años 2000 y 2003 en asambleas realizadas por distrito educativo. Algunos de sus miembros fueron cambiados y otros ratificados, con una feliz combinación de renovación y experiencia que está promoviendo nuevos liderazgos en los pueblos indígenas.

Como resultado del proceso descrito y por las razones anotadas, a la fecha existen y funcionan –con distinto grado de desarrollo y participación– aproximadamente 15.000 juntas escolares, de núcleo y de distrito, nueve Consejos Departamentales y cuatro Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Quedan por conformarse el Consejo Nacional y el Congreso Nacional de Educación.

La estructura de participación social en el sistema educativo constituye uno de los cambios más notables en la educación boliviana y en la dinámica de participación popular, que está configurando una nueva relación entre Estado y sociedad y entre beneficiarios (alumnos y padres de familia) y prestadores del servicio (maestros y estructura administrativa del sistema educativo). Las inevitables tensiones, excesos en algunos casos y pasividad en otros, son algo propio de un proceso dialéctico de esta índole, hasta que culmine estableciendo sus puntos de equilibrio.

Con las atribuciones conferidas por la Ley de Reforma Educativa a las juntas escolares y a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, se han sentado las bases para democratizar la gestión educativa, superando la visión tradicional de que la participación de los padres de familia y de la comunidad en la escuela debía reducirse a recaudar fondos, contribuir con insumos, dinero y trabajo para la construcción de aulas y otras tareas de índole similar.

³⁷ En el capítulo 8 se desarrolla más esta temática.

R5.1

El rol histórico de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios

Walter Gutiérrez nació hace 40 años en la comunidad aimara Topohoco del suya originario Jochi a Pacajes. Vinculado a la educación desde inicios de los años 90, como miembro del movimiento indígena que demandaba una educación propia, y como responsable de la CSUTCB ante el PEIB, es el Presidente del Consejo Educativo Aimara. Siguen extractos de una entrevista de septiembre 2003.

En el PEIB hicimos yunta con Froilán Condori, el quechua [hoy miembro del Consejo Quechua]. Yo con mis limitaciones, él con toda la experiencia, pero contribuí con mi formación porque llegué hasta la Universidad. Él recogía ideas, yo redactaba los documentos... Eran núcleos muy contaditos y podíamos llegar a todas las comunidades para sensibilizar y concienciar sobre la EIB.

Después, en 1994, se promulgó la Ley de Reforma Educativa que crea los CEPOs y nuestra preocupación era cómo lograr nuestro reconocimiento. Había que conformar un comité impulsor y presentamos algunas propuestas. Pero fue recién en septiembre de 1997 que arrancamos con la constitución de los CEPOs. Entonces se nos presentó el desafío de representar y atender a todo el pueblo aimara.

Logramos el reconocimiento del Estado pero no de nuestras bases, ni de la Confederación y Federaciones campesinas. El 98, 99, recién el año 2000 aterrizamos a hacer acciones concretas con las comunidades, ayllus y marcas y logramos ponernos de acuerdo con esas organizaciones. Tenemos trabajo con aquellas organizaciones y con el CONAMAQ y hemos llegado ya con un facilitador a cada uno de los 65 distritos aimaras: desde Salinas de Garci Mendoza hasta Puerto Acosta. Estamos pisando suelo ya y esto me permite decir que hemos logrado dos cosas: ganar el respeto del Estado y también de las bases...

Una de las cosas más importantes que hemos hecho como CEPOs es contar con un plan estratégico común. Al principio cada CEPO andaba por su lado. Con el plan que hicimos el 2000 pudimos asegurar apoyo financiero y gracias a esas dos cosas, cada Consejo tiene una casa donde se atiende todos los días, hacemos cursillos, talleres para padres de familia y hasta a los profesores y directores damos charlas en favor de la EIB.

El plan contiene cinco líneas de acción: de coordinación interinstitucional, fortalecimiento interno, apoyo a las juntas escolares, formación de recursos humanos y difusión de la EIB. Dentro de la primera línea, mantenemos

relaciones con las reparticiones estatales, organizaciones indígenas matrices, sindicales y de cooperación, y también con organizaciones de otros países como APLA del Perú, CONAIE de Ecuador, UNCA de Colombia, otras de Argentina, Chile, Paraguay, Brasil. Una de nuestras participaciones más importantes fue en Ginebra, cuando sesionó el grupo de trabajo de los pueblos indígenas de Naciones Unidas.

En el fortalecimiento interno y de las juntas, hemos logrado la renovación de los CEPOs con Asambleas de Juntas de todos los Distritos, contamos con estatutos y reglamentos y tenemos capacitación permanente. Trabajando con las juntas escolares estamos logrando convencer a los padres de familia para que defiendan la EIB. Llegaban cartas firmadas por las juntas rechazando la educación bilingüe y cuando íbamos resultaba que la carta fue escrita por el maestro. Por eso también damos charlas a los profesores y a los directores.

En la cuarta línea, de formación de recursos humanos, hemos participado en la transformación curricular y en la selección de profesores y de nuevos alumnos en los INS-EIB. Nos hemos debido ganar muchos enemigos. Recuerdo que en una Normal un profesor le dijo a la funcionaria del Ministerio a la que acompañamos: "yo soy patrimonio de esta Normal, son 22 años que trabajo aquí y nadie me puede sacar". Era un docente que no se actualizaba, él que más farreaba. Entonces apoyamos su destitución. Esa gente nos debe odiar. Ha sido una transformación histórica.

Muchos nuevos profesores y alumnos decían que hablaban aimara y estaban de acuerdo con la EIB y después nada que ver. Entonces ha habido necesidad de sacarlos. Eso ha motivado a que los estudiantes de muchos colegios que quieren ir a un INS-EIB ahora piden clases de aimara.

También tenemos un programa de becas para los estudiantes indígenas de región quechua y aimara. Tenemos 10 becarios en cada INS aimara y 5 en los que son aimara y quechua. Los CEPOs seleccionamos postulantes con cuatro criterios: actitud intercultural, pobreza, disciplina y excelencia.

Para la última línea de trabajo, que es la difusión de la EIB, contamos con el semanario *Kimsa Pacha*, que administramos los cuatro CEPOs. Como Consejo Aymara tenemos además la radio *Pacha Qamasa* que quiere decir tiempo-espacio y coraje, y una página web.

Los CEPOs participamos en la formulación y supervisión de políticas educativas. Esta es una atribución que las leyes no otorgan a ninguna otra organización. Es una responsabilidad muy grande. Somos la garantía de que la educación para los pueblos indígenas mantengan los dos ejes de la Reforma Educativa que son la EIB y la participación, y en eso no vamos a retroceder. Se lo hemos dicho al Ministro con toda claridad.

Los proyectos educativos

Antes de cerrar esta temática, volvamos al nivel más local y expliquemos en mayor detalle uno de los principales instrumentos de la Reforma Educativa para estimular un rol más activo de las juntas en todo el proceso educativo y buscar y mayor acercamiento entre los diversos actores locales. Nos referimos a los *proyectos educativos*, que en el área rural se han ejecutado principalmente al nivel de núcleo escolar y, más recientemente, también al de territorio indígena.

Con relación a los *proyectos educativos de núcleo* (PEN), el Decreto Supremo 23950 de 1995, que reglamenta la organización curricular dentro de la Reforma Educativa, establece lo siguiente:

El Proyecto Educativo de Núcleo se elabora sobre la base de la agregación y concertación de los proyectos educativos de escuela. Contempla la orientación pedagógica y las estrategias y acciones a llevarse a cabo para mejorar la calidad de la educación, en función del contexto étnico, sociocultural, económico y lingüístico y de las necesidades de aprendizaje de los alumnos de ese ámbito. El PEN tiene carácter cooperativo y solidario con aquellas escuelas integrantes del núcleo que requieren apoyo adicional. Para estimular la formulación de estos proyectos, el Ministerio debe convocar anualmente, a partir de la gestión 1996, a concursos nacionales. [DS 23950, síntesis de los arts. 115, 116 y 122].

En 1998 se realizó el primer concurso de proyectos educativos al que fueron convocados 80 municipios (de 315), seleccionados en mérito a la inversión que hicieron en las escuelas de su jurisdicción con los recursos de coparticipación que les transfirió el gobierno nacional desde 1994, como efecto de la Ley de Participación Popular. Las autoridades [alcaldes y presidentes de concejo] de esos gobiernos municipales aceptaron financiar conjuntamente los proyectos de núcleo que resultaran ganadores del concurso. Los municipios cubrieron, según sus posibilidades, entre el 10 y el 40% del costo, y el resto [de 60 a 90%] el Ministerio de Educación. Además de los recursos financieros, el Programa de Reforma Educativa prestó asistencia técnica, mediante talleres de capacitación a profesores y padres de familia de los núcleos interesados en participar. Hasta el año 2002, fueron formulados y ejecutados 989 proyectos

de núcleo [área rural] con una inversión de poco más de 56 millones de dólares y con el apoyo y supervisión de 300 asistentes técnicos³⁸. Cada uno de ellos atendió un municipio e impulsó y asesoró la consolidación de los PEN en Programas Municipales de Educación y la incorporación de éstos en los Planes de Desarrollo Municipal.

Así se construyó un instrumento y metodología de atención local a las necesidades específicas de las escuelas públicas, logrando, además, que fueran invertidos en las escuelas los recursos de coparticipación tributaria que los gobiernos municipales reciben para educación³⁹ (ver recuadro 5.2).

Más adelante se añadieron los *proyectos educativos indígenas* (PEI). A través del trabajo que realizaban los asistentes técnicos, fue detectada la demanda indígena de desarrollar una estrategia específica de atención a los núcleos que no estaban en posibilidades de competir en los concursos de PEN por la desventaja de estar situados en las regiones rurales indígenas más pobres y alejadas. Entre el año 2001 y 2002 se pusieron en marcha 31 PEI, en cuyo diseño y ejecución intervinieron los maestros y delegados de los padres de familia y de las organizaciones originarias correspondientes.

Los PEI tienen los mismos objetivos y metodología de elaboración que los PEN, pero con dos diferencias importantes en el financiamiento y en la cobertura. No hubo contraparte municipal. Los recursos financieros (aproximadamente 5 millones de dólares) fueron aportados por el Programa de Reforma Educativa y se utilizó la modalidad de autoconstrucción para las obras de infraestructura⁴⁰, ya sea construcción nueva, ampliación o refacción de las escuelas ya existentes. En cuanto a la cobertura, mientras el PEN abarcó sólo a los núcleos que ganaron los concursos, con el PEI fueron atendidas todas las escuelas dentro de un determinado territorio indígena.

³⁸ Desde enero de 2003, el trabajo de los 300 asistentes técnicos fue suspendido por el Ministro de Educación.

³⁹ La mayoría de los gobiernos municipales utilizaron estos recursos en rubros ajenos como infraestructura deportiva, ornamentación, vehículos, etc.

⁴⁰ Para orientar la autoconstrucción, se elaboraron cartillas en quechua, aimara y guaraní.

Así se logra avanzar mejor hacia la satisfacción de las necesidades y demandas específicas de estos indígenas, sobre todo cuando viven en medio de otros grupos mayoritarios no indígenas, como en las tierras bajas. Se establece además una estimulante relación entre la propuesta educativa y el territorio, con todo lo que éste implica de recursos, organización y modo propio de proceder, recuperándose así aquel enfoque unitario que –como vimos en las primeras páginas de este libro– fue tan central en las luchas indígenas del pasado. (Ver recuadro 5.3).

R5.2

Proyecto Educativo de Núcleo en área aimara

Docentes Edgar Rodríguez y Diego W. Copa

El proyecto se llama "Nos preparamos para tejer" y se hizo de acuerdo al contenido que nos presentan los módulos. Luego, para que haya dinámica con los alumnos, lo realizamos con la participación de los padres, los hermanos y los tíos. Nos hemos planteado hacer una revista escolar sobre un invernadero. Quizás en esto nos hemos equivocado porque, como es una zona ganadera, debíamos tratar sobre la crianza de los camélidos. Este proyecto nos ha servido como un medio para producir textos por fases: la fase de construcción, preparado de la tierra, el sembrado, los cuidados culturales, la cosecha, el consumo y la comercialización. En ese orden habíamos producido una primera revista, una segunda, tercera y cuarta, con lo cual, recientemente, hemos cerrado el proyecto, el 25 de octubre de este año. En todo ese trabajo de tres años hemos realizado la producción de textos en lengua castellana y lengua aimara. Entonces, en la conclusión de cada una de las fases se ha hecho una exposición: "Socialización hacia la comunidad", de la primera, segunda, tercera y cuarta.

¿Cuál ha sido su propósito? ¿El que tejan sus fajas o el que aprendan a escribir y leer en su lengua?

Perseguimos las dos cosas, primero, recuperar la cultura de ellos a través de los tejidos. Estaban olvidando su cultura porque la mayoría se va a la Argentina, y a los que se quedaban los humillaban diciéndoles que no deberían utilizar ya estos tejidos. La Reforma Educativa nos asegura que debemos

recuperar la cultura. El maestro tiene que tener mayor relación con los padres de familia para recuperar la cultura originaria y, a partir de la Reforma, mucha gente la está recuperando. Por otro lado, nosotros hemos logrado los objetivos [curriculares]: ellos explican primero oralmente, pero, a través de los trabajos hemos conseguido desarrollar también la escritura y la lectura, aunque, falta mejorar la escritura...

Cada día venía un padre de familia que participaba durante el desarrollo de la actividad curricular, ellos han sido los directos responsables de desarrollar los conocimientos, en cambio yo he facilitado ese proceso de aprendizaje... El hilo conductor temático era "aprendamos a tejer": en el tejido estaba manifiesto el lenguaje, la matemática, las ciencias de la vida, etc. En matemática hemos desarrollado la numeración, en ciencias de la vida, estaba de lleno el contexto, el medio cultural del niño, donde se utiliza este tejido, la tecnología y el conocimiento práctico que se dio en el manejo de las herramientas nativas. De esa manera están integradas las áreas de conocimiento.

¿Cómo se sintieron los niños con relación a las niñas, cuando estaban realizando esos tejidos?

Al principio, los niños se sintieron incapaces de realizar ese trabajo, en cambio con la ayuda de los padres los niños se pusieron alegres, hubo una organización y trabajo cooperativos entre varones y mujeres para realizar este trabajo, sin discriminación, todos trabajaban, no será de gran significado para nosotros pero para ellos eran ya grandes obras.

(Extractado del taller sobre EIB, UNICEF diciembre 2002)

R5.3

Proyecto Educativo Indígena [PEI] en Lomerío, Chiquitania

El PEI es la niña mimada del municipio [indígena de Lomerío], porque significa primero trabajo, desarrollo, participación, cultura, educación y, más que todo, una interrelación de las fuerzas vivas de la región. Los pueblos cuando lo hacen, se benefician y lo van a cuidar más. Han desarrollado un sentimiento de paternidad hacia el proyecto. Cuando no les costaba nada ellos lo rompían o no lo tomaban en cuenta, ahora como les está costando reuniones, talleres, trasnoches, trabajo extra, lo están empezando a ver de manera diferente... Cada núcleo ha elegido el material con que va trabajar en este proceso. San Antonio de Lomerío se ha dedicado, digamos, a cultivar la música a través de los instrumentos que casi se han perdido, pero ahora los están recuperando; el núcleo del norte de Lomerío, a través de la artesanía [tejidos], y el núcleo de Pukio Cristo Rey es con la arcilla. Con eso están relacionando su vida cotidiana pero proyectándose hacia el futuro. A través del instrumento musical se puede leer también y se puede tomar mucho lenguaje ¿no? al mismo tiempo entra matemática... [Presidente del Concejo Municipal].

La verdad que es un tema importante. Ahí estamos pues planteando nuestra propia realidad, no somos objeto de estudio. Nosotros tenemos que buscar los objetos para estudiar ¿no ve? ... Todo está planteado para nuestra realidad y para lo que queremos nosotros y por eso es importante. [Dirigente de la organización indígena CICOL].

Aquí a los niños... les encanta la música. Tocan perfectamente. De seis años ya están con sus flautas, ya están con sus cajitas, ya están con sus bombos, bueno les encanta la música. Creo que para nosotros ha sido la forma de cómo aprovecharlo para su aprendizaje y luego sobresalir, salir a la ciudad, a otros lugares con la música, difundir. Que no quede nomás para el hombre chiquitano, hay que mostrar que existen otras culturas más en Bolivia. [Docente].

Ese niño va a ser más comunicativo porque le gusta. Creemos, queremos que a través de la elaboración de los instrumentos musicales... empiece a redactar, a escribir, a elaborar su propio texto tanto en el chiquitano como en el castellano. Lo mismo pasa con el instrumento musical y lo mismo pasa con el tema de tejido. Si tu ves aquí en la zona, las señoras son muy buenas para el tejido, ¿no es cierto? Si ves, aquí son muy buenos para tocar instrumentos. Entonces nosotros claramente hemos identificado ese tipo de instrumento

[pedagógico]. Y también la gente ha identificado, ha dicho, "sí, queremos mantener nuestra cultura y aprender de esa cultura que tenemos, que nuestros niños aprendan". (Técnico).

Hemos buscado más apropiarnos de nuestras propias costumbres, tradiciones, de nuestros propios paisajes, de todo el medio de uno, aprovecharnos más al máximo de los materiales que están al alcance. A eso nos hemos abocado más, en poder ocupar materiales del lugar y no así ocupar mucho dinero. La plata es escasa. La experiencia que yo tengo es que hay bastante cambio en la enseñanza de mucho tiempo, la tradicional, ¿no? Ahora, con la nueva Reforma, al niño debemos ayudarle con toda la experiencia que ha tenido en su casa, con su familia y todo. Solamente darle un impulso más; si el niño no supiera nada de su casa, sin embargo el niño sabe mucho. Acabo de hablar de los alumnos acerca de los remedios naturales del campo, ellos conocen, ellos dan algunas informaciones de sus padres, abuelos, de su madre, remedios contra enfermedades. Entonces ellos mismos ya pueden expresar más abiertamente. Antes no había una relación más de cerca. Actualmente nosotros conocemos, visitamos a los padres de familia, compartimos almuerzo, a veces desayuno si hay oportunidad. Estamos más de cerca, con ellos. Ellos se dan cuenta de lo que uno hace, de los que uno piensa. (Profesor de Totoca).

[Barratones de campo de Los Jiménez, 2002, para su tesis de maestría en el PROEIB Aodca]



Congreso internacional convocado por los CERO quechuas y aimaras en La Paz, noviembre 2000. Entre otros, en la fila superior están Walter Gutiérrez (actual presidente del CEA, 3º izquierda), Luis Enrique López (PROEIB Andes, 5º), Florencio Alarcón (actual presidente del CENAQ; centro con sombrero) y Victor Hugo Cárdenas (ex Vicepresidente de la República; 2º derecha). En cuclillas, Exalta Arismendi (CEA), Froilán Conduti (fundador y ex presidente del CENAQ) y Anita Kraincer (PINS EIB). [UNICEF]

La necesidad de resultados visibles

Xavier Albó y Amalia Anaya

Como se ha visto en la parte II, en el planteamiento general de la Reforma había perspectivas distintas también con relación a la incorporación de la EIB y, además, no siempre es lo mismo planificar o cuando hay que ejecutar lo planeado “ya con guitarra” –como dice el dicho boliviano– tomando en cuenta todos los elementos coyunturales del momento. Siguiendo con esta imagen, aquí mostraremos cómo el componente EIB tuvo que bailar a los cambios de ritmo que le imponía la guitarra.

Juego de perspectivas entre los actores

La perspectiva de los principales financiadores –sobre todo del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)– parte de un movimiento internacional a favor de reformas educativas, por haberse constatado en diversas partes que invertir en educación de calidad es un atajo al desarrollo, como ocurrió con los Tigres de Asia. Pero al principio la EIB les rompía el esquema y les parecía demasiado costosa. En cambio mostraron un interés muy específico por ella UNICEF, que ya había participado tan activamente en las etapas anteriores, y las oficinas de cooperación de ciertos países europeos, muy particularmente Alemania, Dinamarca, Holanda y Suecia, parte de cuyas contribuciones a las grandes agencias iba ligada precisamente a esta temática y a otras vinculadas como los pueblos indígenas, la lucha contra la pobreza y la equidad de género.

La segunda es la perspectiva del gobierno boliviano, trabajada desde el ETARE y preparada por toda la historia previa mencionada en la Parte I. En línea con el reconocimiento de lo "multiétnico y pluricultural" en la Constitución Política (art. 1 y 171) y la ley de Participación Popular, incluía como ejes vertebradores de la Reforma la interculturalidad –con sus varias formas de bilingüismo– y la participación popular, dos aspectos inicialmente poco considerados por los principales financiadores externos. Dentro de los diversos gobiernos que se han sucedido hasta el día de hoy ha habido también siempre visiones diversas y tensiones sobre la importancia y sentido de innovaciones como la interculturalidad o el fomento de las lenguas originarias en la educación, tensiones que han alcanzado incluso a algunas esferas del propio ministerio encargado de ejecutar la Reforma. Pueden haber dificultado la ejecución de algunos aspectos pero no han llegado a eliminar la EIB de la agenda educativa (ver recuadro 3.1).

Una tercera es la perspectiva del magisterio, el principal actor y ejecutor de la propuesta al nivel de base, del que ya hemos hablado bastante en el capítulo 4. Sólo subrayaremos que también dentro del magisterio hay diversas corrientes. La vertiente ideológica es siempre más fuerte en sus altos dirigentes, sobre todo en los de tradición trotskista. La vertiente laboral prevalece en los maestros de base, que siguen votando por los primeros si se muestran eficaces en lograrles un buen ítem y mejoras salariales. La fuerte politización del magisterio en diversas corrientes suele combinar –como ocurre siempre en nuestro país– lo ideológico y lo pragmático para facilitar la carrera docente de sus seguidores hasta llegar a ocupar puestos de mayor escalafón e incluso altos cargos dentro del Ministerio. En el tema de la EIB esta combinación de ideología, pragmatismo y experiencia personal ha creado también una amplia gama de opciones entre los que siguen oponiéndose a esta innovación, actitud más común entre los mayores, y los que la abrazan con entusiasmo, sea por haber experimentado sus frutos o, entre los más jóvenes, por haber sido ya formados en la nueva corriente.

Finalmente está la perspectiva de las bases, principalmente en el sector campesino indígena. Como hemos visto en la Parte I, en los congresos y manifiestos de sus organizaciones había ido creciendo el clamor por una educación que respondiera mejor a su realidad cultural y socioeconómica y, dentro de ello, cada vez iba tomando más cuerpo el perfil del modelo EIB. Dentro de estas organizaciones la influencia de los partidos tradicionales de

izquierda era menor que en el magisterio y buscaban más bien su propio "instrumento político", expresado primero por el katarismo sobre todo aimara y después en otras varias corrientes vinculadas o no con otros partidos tradicionales. Veían también la Reforma con mayor esperanza, no siempre contentos del desempeño y actitud de los maestros en la escuela.

Como en el caso anterior, hay también aquí una percepción distinta entre los sectores directivos y las bases. Los primeros han insistido mucho más en este cambio de modelo, como parte de un proyecto más amplio hacia la construcción de una nueva Bolivia plurilingüe y pluricultural o incluso –como ellos gustaban decir– plurinacional. Las bases, entre las que están los padres de familia, si bien comparten también esta demanda de mayor respeto por la lengua y cultura de sus comunidades, siguen viendo a la escuela sobre todo como el instrumento privilegiado para que sus hijos se abran camino en la vida. Subrayan por tanto la adquisición de nuevas destrezas mediante una educación útil tanto para las labores en el campo como para abrirse camino en la ciudad y "salir profesionales". En ello juega, por tanto, un rol fundamental el buen manejo del castellano.

Como es de suponer, no siempre ha sido fácil combinar estas diversas perspectivas a lo largo de todo el proceso ni tampoco encontrar el equilibrio entre la dependencia y la soberanía, la visión o experiencia más amplia de unos y las necesidades más urgentes y locales de otros, la necesidad política y la coherencia de un modelo pedagógico.

La aceptación del componente EIB, por ejemplo, por parte de las financiadoras internacionales fue en buena medida fruto de la insistencia tanto del gobierno boliviano como de las organizaciones de base. En los primeros años de la Reforma el propio gobierno tuvo que despachar como "no grato" a un evaluador externo por la aversión de éste ante la realidad multiétnica del país. Años después, el propio Banco Mundial se ha encargado de exportar la experiencia boliviana de EIB a otros países, como Guatemala y el propio Perú, que habiendo sido pionero en el tema, la había relegado durando el gobierno de Fujimori (ver recuadro 6.1). Pero, por otra parte, ciertos avances en la EIB –por ejemplo con los grupos minoritarios del oriente– seguramente se habrían quedado sobre el papel ante la urgencia gubernamental por responder a otras presiones más inmediatas, de no haber sido por el apoyo insistente de algunos países donantes a determinados grupos específicos. En otro momento tanto en el

gobierno como en los financiadores hubo un fuerte forcejeo entre quienes priorizaban el impacto popular masivo de la Reforma mediante gestos espectaculares, como la distribución de útiles escolares, y quienes buscaban más bien acciones intensas y de largo plazo en sectores aún reducidos para irse expandiendo después con mayor solidez. Hubo que transar en una solución intermedia.

R6 1

Sorpresas de las fronteras políticas

Los territorios aymaras, quechuas, guaraníes, shuar y tantos otros quedaron partidos en dos o más pedazos por fronteras estatales trazadas sin consultar a los dueños que lo habitaban desde tiempos ancestrales. Pero a un lado y otro de la barrera divisoria se sigue hablando y cantando en la misma lengua y con las mismas danzas, se realizan ritos semejantes a las mismas divinidades, toda la vida se organiza con esquemas parecidos. Son como las dos caras del espejo pero con frecuencia cada gobierno, en su pretensión de apoyar a los de su lado, ignora lo que ocurre y ya se hace en el otro, desperdiciando recursos siempre escasos.

Entre el PEIB boliviano y el PEEB peruano se desarrolló un *ayni* [intercambio andino] más creativo, al que a veces se juntaron quichuas ecuatorianos, por ejemplo, para uniformar términos escolares. Hubo intensos intercambios de recursos humanos de un lado a otro de la frontera. Los de un lado se capacitaban o trabajaron en el otro según las oportunidades y necesidades. Desde 1988 casi 80 docentes bolivianos se capacitaban en la maestría en lenguas andinas de Puno, nacida a la sombra del PEEB. En marzo de 1990 los ministros de educación de Perú y Bolivia dieron un paso más y firmaron un convenio que, entre otros puntos, autorizaba el uso o adaptación de los materiales EIB producidos por un país en el otro. ¿Coincidencia? El signatario por Bolivia era el mismo Mariano Baptista que veintisiete años antes había escrito el libro *Salvemos a Bolivia de la escuela*. Producir textos es una tarea lenta y muy costosa. Con esta autorización se pensaba trazar un atajo y poder dedicar más recursos a otra tarea urgente y siempre descuidada, que es la capacitación de docentes de base en la utilización adecuada de los materiales. Se daba la circunstancia adicional de que expertos bolivianos en aymara y quechua habían ya trabajado en el PEIB de Puno, Perú, para producir textos en su lengua o para enseñar en la maestría de lenguas andinas. Una adaptación previa sería siempre indispensable, por las diferencias

curriculares, dialectales o por el cariz nacional de algunas ilustraciones, pero parecía que se podrían ahorrar muchos pasos comunes.

Sin embargo ocurrió entonces una inesperada paradoja. Mientras los ministros tendían este puente sobre aquellas fronteras que partían un mismo pueblo, algunos expertos bolivianos se resistieron a utilizarlo: “¡Nosotros lo haremos mejor!”. Al final se impuso su punto de vista, volvió a emprenderse la tediosa tarea de producir nuevos textos y escaseó de nuevo el tiempo para capacitar a los docentes de aula... ¿Más nacionalistas que los ministros? ¿Se había subvaluado la necesidad de una adaptación más a fondo? ¿Conveniencias laborales?

La historia política del Perú dio después otro giro inesperado. Cuando el proyecto de Puno tenía que pasar a su fase de expansión masiva, la presencia de Sendero Luminoso lo hizo totalmente inviable. Tuvo que cerrarse el programa. Valiosos recursos humanos del vecino país quedaron forzosamente liberados y dieron una buena mano al proceso boliviano.

Pasaron varios años y los nuevos gobernantes del Perú ya no se interesaban en la EIB, hasta que la Cooperación Internacional les hizo caer en la cuenta de lo que estaba ocurriendo en la vecina Bolivia. Entonces Víctor Hugo Cárdenas, el aymara que había llegado a vicepresidente de este país, recibió una llamada del Presidente del Perú: “¿Podrían ayudarnos? Queremos desarrollar la EIB”

Más recientemente, el Equipo Técnico y los CEPO bolivianos han estado en el Cusco en un taller con el Ministerio de Educación del Perú y docentes e indígenas de la amazonia boliviana han hecho pasantías en Iquitos, Perú, para interiorizarse de la experiencia ahí desarrollada. También el Ministerio de Educación de Chile ha pedido permiso para usar los módulos aymaras de Bolivia en el programa EIB de Iquique...

En otro ámbito, los principales financiadores externos y los ejecutores del Ministerio de Hacienda han insistido siempre en la reducción del personal de planta transfiriendo funciones a otras instancias incluyendo contratos sólo temporales. El propio gobierno, que tuvo desde un principio fuertes enfrentamientos con el magisterio organizado en torno a esa “ley maldita del Banco Mundial”⁴¹, reconoció poco a poco la ineludible necesidad de un diálogo

⁴¹ Célebre fue el caso de la dotación de bibliotecas escolares en todo el país. Al principio los dirigentes de magisterio la criticaron duramente y hasta quemaron públicamente uno de los libros extranjeros de la dotación porque maleducaba a los niños con juegos vocálicos como la serie *puta, peta... puta*. Pero su crítica rebotó más bien en una mayor publicidad por el programa de bibliotecas escolares.

más constructivo con el magisterio y éste flexibilizó también su oposición frontal a la Reforma al ver su aceptación popular⁴², mayor incluso que la de la Ley de Participación Popular, a la que algunos campesinos empezaron a llamar "la ley bendita" por haber asegurado recursos estatales a los municipios rurales. El gobierno fue aceptando mejoras salariales para el magisterio, que pasaban a su vez por una mayor incorporación de este actor clave en los procesos de la Reforma (ver cuadro 6.1). Las organizaciones de docentes lograron una resonancia amplificada en sus demandas a fines del año 2000, en que la misión internacional evaluadora de la Reforma coincidió con una fuerte situación de huelga docente y bloqueos campesinos. Estos frustraron su deseo de visitar proyectos en el campo, por lo que la misión recomendó con calidez la urgencia de atender las demandas laborales del magisterio para no arriesgar la Reforma. Como ya vimos, en el asunto de las juntas escolares la fricción fue más bien entre las organizaciones campesinas indígenas y el magisterio, que se oponía al rol activo que la ley daba a las primeras.

CUADRO 6.1
RELACION ENTRE INCREMENTO SALARIAL A MAESTROS E INFLACIÓN

Año	Incremento salarial (Porcentaje)	Inflación anual (Porcentaje)
1992	20,0	10,5
1993	20,0	9,3
1994	12,0	8,5
1995	12,0	12,6
1996	13,0	8,0
1997	16,0	6,7
1998	7,5	4,4
1999	9,0 - 5,5	3,1
2000	7,5 - 5,5	3,4
2001	12,7 - 6,0	0,9
2002	7,5 - 3,5	2,4

Elaboración de Manuel Contreras y María Luisa Talavera en base a datos de Carlos Gutiérrez y UDAPE.

⁴² Ver cuadro 4.1 y el comentario en el capítulo 4.

A lo largo de todo el proceso, por mucho que la Reforma constituyera ya una Ley del Estado boliviano y la EIB uno de sus puntales, su implementación seguía siendo un permanente navegar contracorriente, como si fuera un barquito que poco a poco se iba abriendo paso y echando sus redes aguas arriba en ese río inmenso que era todo el sistema educativo previo, incluidas las bien trabadas estructuras del Ministerio de Educación y de todo el magisterio. Con los años el barquito se ha ido transformando en una flotilla más poderosa que va abriendo nuevos canales para que las aguas cambien de rumbo, pero que sigue sufriendo los embates periódicos de las aguas por retornar a su viejo cauce.

Dentro de ese trenzado de percepciones, la estrategia finalmente escogida por los responsables de la Reforma para iniciarla, fue agarrar el toro por las astas e implementar ante todo su aplicación en áreas rurales indígenas de mayor necesidad que tuvieran como lengua materna quechua, aimara o guaraní, las mismas tres lenguas del PEIB.

La implementación de toda esta estrategia relativamente apresurada implicaba naturalmente un vasto trabajo de producción de materiales para niños y maestros y la capacitación acelerada de docentes ya en ejercicio, para lo que privilegió a los llamados *asesores pedagógicos*, previstos ya desde el ETARE. Tenían el rol de capacitar y difundir en el terreno el nuevo enfoque curricular de la Reforma, mediante cursos y acompañamiento, en los núcleos de transformación a los que quedaban asignados. Se los convocó por concurso y se les dio una formación intensa durante cuatro meses de la que después se seleccionó a los mejores⁴³. Contreras y Talavera los llaman "la punta de lanza de la Reforma Educativa".

Los resultados

Este conjunto de decisiones tuvo ciertamente sus buenos resultados en el efecto inicialmente pretendido. Por primera vez en la historia de Bolivia y de América Latina el sistema EIB se ha aplicado masivamente. Desde 1996,

⁴³ Ver detalles en el capítulo 10.

año en que se inició la Reforma Educativa en aula, hasta la gestión 2001⁶⁴, la educación bilingüe en las regiones quechua, aimara y guaraní se extendió a 2.375 escuelas, en las que han sido atendidos casi 115.000 niños indígenas, cifras que a la fecha ya han sido superadas.

CUADRO 6.2

NÚMERO DE ESCUELAS EIB, DESAGREGADO POR LENGUA Y AÑO, 1997 - 2001

	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Quechua	s.i.	563	690	1.057	1.209	1.404
Aimara	s.i.	457	551	716	766	887
Guaraní	s.i.	62	67	73	72	84
Total	s.i.	1.082	1.308	1.846	2.047	2.375

Fuente: Sistema de Información Educativa (SIE), Ministerio de Educación.

CUADRO 6.3

NÚMERO DE NIÑOS DE ESCUELAS EIB, DESAGREGADO POR LENGUA Y AÑO, 1996 - 2001

	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Quechua	s.i.	14.560	22.518	35.041	55.204	72.471
Aimara	s.i.	7.669	12.665	18.823	27.632	36.454
Guaraní	s.i.	2.002	3.200	3.912	4.767	5.943
Total	s.i.	24.231	38.383	57.776	87.603	114.868

Fuente: Sistema de Información Educativa (SIE), Ministerio de Educación.

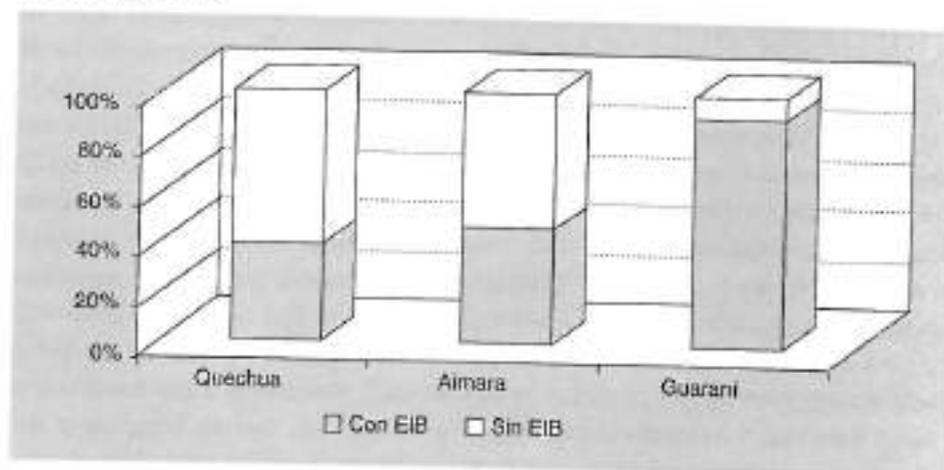
Cotejando estos datos con los del Censo 2001, se concluye que la cobertura de la EIB en aquel momento era del 40,6% de los niños indígenas rurales de 6 a 11 años (equivalentes a los años de primaria hasta entonces cubiertos por la EIB) que tenían alguna de esas tres lenguas como materna. Pero había

⁶⁴ Los datos de fin de gestión 2002 no han sido aun procesados por el Ministerio de Educación.

significativas diferencias por lengua, con una clara ventaja de la minoría guaraní sobre el resto, como ya había ocurrido con el PEIB (ver gráfico 6.1):

De los 188.615 niños de habla materna quechua,	el 38,4% tenía EIB
De los 79.705 niños de habla materna aimara,	el 45,7% tenía EIB
De los 6.526 niños de habla materna guaraní,	el 91,1% tenía EIB

GRÁFICO 6.1
NIÑOS DE ÁREA RURAL CON EIB
(6-11 años de edad)



El *Plan de expansión de la EIB* había previsto una cobertura de 36.000 niños hasta el 8º de primaria en los primeros cuatro años de Reforma, período que corre a partir de 1996 que es el año en que se inició la Reforma en aula. Como muestra el cuadro 6.3 [y el anterior gráfico 4.1], el número de niños atendidos con EIB en ese período sobrepasó, y de lejos, esa meta pero no alcanzó sino hasta el 4º de primaria, es decir, a la mitad de lo previsto por el Plan y con menos control de calidad. Pese a estas deficiencias y a sus consecuencias, la EIB es hoy una realidad.

El enfoque de EIB con los numerosos pero pequeños y muy dispersos grupos étnicos de las tierras bajas (más el uru en el altiplano) tuvo inevitablemente otra dinámica, primero a través de la Subsecretaría de Asuntos Etnicos (SAE)

y después directamente desde la Reforma. El principal trabajo previo con ellos había sido realizado décadas atrás por el ILV, como se ha explicado en el capítulo 1. Al iniciarse la Reforma, la tarea previa era trabajar en los alfabetos, para lo que tuvo que convocarse a lingüistas calificados, que no existían en el país. Con apoyo primero del Harvard Institute for International Development y después de UNICEF, un equipo internacional de la Universidad de Oregon, dirigido por Collette [Craig] Grinevald, llegó a trabajar con 16 lenguas, contribuyendo de paso a la formación de lingüistas nativos. Pero la calidad fue desigual de un caso al otro, y, al no estar muy clara la estrategia a seguir con estos grupos, no llegó a ser aprovechada a nivel de aula. En 1999 llegó un nuevo impulso, con apoyo de DANIDA, que tras una etapa experimental y de nuevas incertidumbres encontró finalmente su camino con el llamado Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe (PAEIB). Como detallaremos en el capítulo siguiente, las modalidades de EIB que allí se están desarrollando difieren de la aplicada con quechua, aimara y guaraní y tienen muchas más variantes como consecuencia del amplio abanico de situaciones sociolingüísticas y culturales existentes. Se han realizado varios estudios lingüísticos, sociolingüísticos y socioeducativos, se han preparado alfabetos con su respectiva cartilla didáctica para 14 lenguas⁴⁵ y se está en las fases preliminares para otros 8 alfabetos, se ha elaborado materiales complementarios como cuentos y leyendas, canciones o recetas en cuatro lenguas y un diccionario moxeño está ya en vías de publicación. Hasta el 2001 el Programa alcanzaba a 117 escuelas y 231 docentes, de los que 149 trabajaban en siete lenguas originarias.

El conjunto de políticas, medidas y acciones realizadas por la Reforma Educativa, descrito anteriormente ha contribuido en los planos político, institucional, social, lingüístico y cultural, a:

- Poner en práctica el primer artículo de la Constitución Política del Estado que reconoce la diversidad sociocultural y lingüística del país.

⁴⁵ En agosto de 2003 se publicaron los alfabetos y guías de baure, bésiro* (chiquitano), chácobo*, guarayo*, itonama, mojeño trinitario* e ignaciano*, movima, siriono*, weenhayek y yaminawa. Existe ya trabajo EIB en aula en las lenguas marcadas con asterisco más el tsimane y el cavinéño. Hay otros cuatro alfabetos y guías en vías de publicación (incluido el mojeño unificado) y ocho en etapas previas de elaboración (comunicación de la responsable Janneth Olivio). Ver también el capítulo 10 y el anexo 2.

- Crear las condiciones para la participación de los pueblos originarios.
- Permitir un mayor involucramiento y participación de los padres de familia y la comunidad en la gestión escolar. Así, aportan con sus conocimientos y orientan con sus inquietudes al mejoramiento de la educación nacional.
- Mejorar el desempeño escolar de los niños indígenas porque adquieren seguridad, se autovaloran y crece su autoestima.
- Mejorar el desarrollo de su lengua materna y del castellano como segunda lengua.
- Autoafirmar su identidad porque se reconocen como pertenecientes a un grupo cultural valorado.

La Reforma Educativa boliviana ha abierto así “para los pueblos indígenas la posibilidad de que sea el propio Estado, y no organismos o agencias de buena voluntad, quien se haga cargo de sus derechos lingüístico-culturales y los asuma como una de sus principales obligaciones” (López 1995), con la posibilidad de llegar –gradualmente– a todos y no sólo a grupos reducidos, como ocurre con proyectos ejecutados por agencias de cooperación u organizaciones no gubernamentales.

Efectos no pretendidos

Esta expansión acelerada tuvo también una serie de efectos negativos, algunos previstos y otros no. En primer lugar, por la urgencia política y las improvisaciones ya mencionadas, el *ritmo de expansión* planificado desde el ETARE no se cumplió⁶⁶ y se dio más bien prioridad a la expansión “horizontal” hacia nuevos núcleos. Para ello, el personal clave del anterior PEIB fue dedicado a otras tareas nacionales más urgentes, por lo que tampoco se pudo cumplir la expansión vertical a los cursos superiores de sus anteriores núcleos. Por otra parte, con el énfasis dado al nuevo currículo constructivista, los promotores de éste no veían cómo utilizar los textos del PEIB, basados en el anterior modelo de grados. Hubo que trabajar, por tanto, de manera acelerada en la producción de nuevos textos, para los que nuevos pedagogos trabajaban

⁶⁶ Ver capítulos 3 y 5.

más el aspecto didáctico y gente experimentada del antiguo PEIB se concentró más en la adaptación lingüística y cultural. En los cursos superiores, en que no aplicaba aún la Reforma, algunos docentes de la vieja escuela decidieron incluso descender a 3º básico a los egresados de 5º en el PEIB⁴⁷, a pesar de que, según otros testimonios mostraban otras muchas ventajas (ver recuadro 1.3). Visto en perspectiva, aun aceptando la necesidad política de conseguir efectos inmediatos en otras partes, habría sido mejor no introducir tantos cambios a la vez y tomar en cuenta el Plan de Expansión diseñado por el ETARE.

En segundo lugar, la estrategia de los *asesores pedagógicos* generó reacciones desfavorables sobre todo por conflictos laborales. Por su rol exclusivamente pedagógico estos asesores no tenían poder de mando. Pero, por su dura tarea, la carga horaria y la gran trascendencia que ésta tenía para la Reforma y la EIB, recibían un salario notablemente superior al de los otros docentes, incluidos los directores de núcleo. Se podría multiplicar el siguiente testimonio de un asesor del altiplano aimara de La Paz:

Cuando llegué, había mucho miramiento. Los profesores, claro, aunque por delante me hablaban bien, por detrás decían: “¡Ah, él gana bien, que haga él pues!”... Entonces, era difícil para mí. (En Limachi 2001: 51ss).

Se generaron así muchos conflictos crónicos entre asesores y maestros, que en muchas partes impidieron el efecto de formación en cascada inicialmente pretendido. En un momento se llegó a proponer que los asesores pedagógicos sean a la vez directores de núcleo, aun con el riesgo de que su función pedagógica quedara ahogada por las urgencias administrativas, pero dificultades jurídicas, vinculadas al Escalafón vigente desde 1957, han frenado este cambio.

La tarea misma pedagógica no era nada fácil, pues implicaba un viraje notable con relación a la estructura docente interiorizada por los egresados de la vieja normal. El futuro Viceministro de Educación Inicial y Primaria, Pánfilo Yapu, que por entonces se desempeñaba como asesor pedagógico,

⁴⁷ En Potosí, internacionalmente célebre por sus tejidos andinos únicos, algunos maestros se asociaron en un sindicato “para rechazar el quechua a muerte” y en el colegio aplazaban a los alumnos “hilingbes” (Froilán Condori, del CEPO quechua).

caracteriza aquella experiencia diciendo que se chocó “con una muralla china, que es el magisterio” (ver recuadro 12.1). Por otra parte, pese a su capacitación especial –que tuvo también sus bemoles, sobre todo en los primeros cursos– no todos estuvieron a la altura de la tarea que se esperaba de ellos. Pero, en general, si la Reforma ha llegado a los docentes en ejercicio y al aula se debe sobre todo al trabajo de estos asesores pedagógicos.

Con los años la tensión inicial disminuyó algo gracias al mayor rol que fueron tomando los directores distritales en torno a los municipios descentralizados a partir de la Ley de Participación Popular y a la mayor sinergia entre asesores, directores, comunidades y alumnos, creada por los proyectos educativos mencionados al final del capítulo 6. Pero el conflicto de fondo nunca llegó a superarse –pese a que la diferencia de sueldo entre asesores y directores de núcleo se había reducido notablemente– y las presiones contra ellos han seguido por parte de otros docentes, hasta que a principios de 2003 esta categoría ha quedado eliminada sea para generar un ahorro financiero o, quizás también, para congraciarse con cierto sector del magisterio (ver capítulo 15).

En tercer lugar, más allá de todas estas consideraciones estratégicas, ya a principios de la Reforma ocurrió, por primera vez, lo que se irá repitiendo en cada *cambio político y de gobierno*. Como explicamos en el capítulo 4, por influencia más política que técnica, se pierde gente ya interiorizada en una dinámica y entra otra nueva que toma decisiones con desconocimiento de causa. Las consecuencias de esta influencia política se dejan sentir incluso a nivel de aula, como muestran los siguientes testimonios⁴⁸:

Algunas autoridades distritales y algunos directores de unidades educativas, cuando asumen esos cargos, se ponen en contra de la aplicación de la EIB, especialmente los directores que se creen reyes chiquitos... Por otro lado, los docentes que se hacen designar a dichos cargos [mejor remunerados] indicando que manejan el tema bilingüe, pero llegado el momento, en el terreno, son monolingües castellanos y desconocen la lengua materna de los niños.

En Ch., hay un director de núcleo que dice, “no me da la gana que los chicos lleven el quechua, y vayan a quejarse a donde sea”, porque partidariamente tiene un cargo superior al del director departamental y por eso se ríe. Y hay muchos de esos ejemplos.

⁴⁸ Extractos del Taller EIB de UNICEF, diciembre 2002.

Si debiéramos resaltar una causa como la más influyente en los retrasos y distorsiones de aplicación de la Reforma y –dentro de ella– de la EIB, ésta última es sin duda la principal. Aun cuando se haya aceptado en lo fundamental que la Reforma Educativa ya es una política de Estado, muchos cambios políticos han perjudicado su implementación fluida una y otra vez a diversos niveles de ejecución, por la pérdida de personal ya calificado a un alto costo, por la incorporación de nuevo personal desconocedor del proceso ya recorrido, y por decisiones más prebendales que técnicas.

R6.2

He sido testigo de excepción, *Luis Enrique López*

La primera oportunidad en la que fui convocado por las autoridades bolivianas tuvo lugar en 1983, en el marco de la UDP, cuando Jorge Rivera me invitó a participar, junto a una colega ecuatoriana, en una importante reunión llevada a cabo en Cochabamba en la cual se discutió acerca de la unificación del alfabeto quechua. Luego vendría a Bolivia en diversas oportunidades, entre 1988 y 1992, invitado por el Ministerio de Educación y Cultura y del UNICEF para apoyar el diseño, implementación y evaluación del PEIB. En ese contexto tuve la fortuna de conducir, junto a Massimo Amadio, el primer curso de capacitación en EIB para profesores aimaras, guaraníes y quechuas, varios de los cuales meses después fueron mis alumnos en Puno. Por entonces yo dirigía el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno, que posibilitó la especialización de 72 profesores bolivianos y que también convocó la participación de algunos connotados especialistas bolivianos.

Desde entonces, mucho agua ha corrido bajo el puente y he sido testigo de excepción de los avances de la EIB en Bolivia. Producto de mis visitas periódicas al PEIB, fue mi aprendizaje sobre la importancia particular que cobra la participación popular en el desarrollo de procesos educativos interculturales y bilingües.

Desde la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien 1990, cuando conocí a Amalía Anaya, se me tentó a participar en la construcción del proceso de Reforma Educativa que Bolivia comenzaba. No pude desligarme de lo que venía entonces haciendo en Guatemala y Nicaragua sino hasta, primero, en octubre de 1992 y, después, en enero de 1993, fecha en la que me incorporé

como asesor del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE). Desde ahí pude participar junto a un grupo excepcional de profesionales bolivianos en el diseño de la Reforma, en general, y, en particular, en la preparación de la expansión de la EIB y en la inclusión de la participación popular en la educación. Juntos vimos concretarse estos sueños cuando se aprobó la Ley 1565 en el primer gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada.

Concluido el proceso de diseño y previamente a la puesta en vigencia en las aulas de la propuesta de la Reforma, salí del país en noviembre de 1995, para que el destino me trajera nuevamente a estas tierras cuatro meses después, por encargo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), institución con la que años antes había trabajado en Puno. Con ella me asenté en Cochabamba para dirigir el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), desde el que seguimos intentando retroalimentar la implantación de la EIB en el país, con investigaciones y tesis realizadas por los estudiantes indígenas, tanto nacionales como extranjeros, que cursan estudios de maestría con nosotros.

Me considero como uno de los testigos privilegiados de este proceso, pues, en el curso de la historia de la EIB boliviana, he podido mantener un pie dentro y el otro fuera para poder contribuir con una lectura crítica de lo que ocurría. Desde esa misma posición, considero ahora que si bien los tiempos no son tan favorables como en el pasado inmediato, el futuro de la EIB está en manos de los propios indígenas y originarios de este país. Tienen ahora el respaldo de un ordenamiento legal del que antes carecían para poder exigir el cumplimiento de uno de sus derechos fundamentales: el derecho a la dignidad y a la libre expresión, derechos que solo pueden ejercerse si la escuela hace suyos los postulados de una educación intercultural y bilingüe.



Margarita Quispe, ganadora del concurso de literatura infantil, en su comunidad aimara, provincia Los Andes [PR]. Un relato de su vida se expone en una feria educativa de La Paz, junto al de Esteban Tinku, otro niño ganador (abajo izquierda). [UNICEF]

La lengua y cultura de los niños indígenas

Xavier Albó

Cuando uno está en el país probablemente no aprecia lo que se ha hecho en Educación Intercultural Bilingüe. Los propios bolivianos no apreciamos lo que estamos construyendo en el país. Pero cuando uno está fuera y cuando otros ponen como referente la propuesta EIB de Bolivia como la más avanzada, más positiva, uno se llena de gozo y de orgullo.

(Gladys Márquez, quechua, al retornar de Europa)

La consultora mexicana Elba Gigante subrayó en 1996 que “esta es la primera experiencia en nuestra región en que la interculturalidad es introducida como una perspectiva en todo el sistema educativo”. El mismo año otra consultora francesa, Danièle Manesse, llamó a esta experiencia “un enjeu passionnant”, en el que la dimensión lingüística “en est à mon sens le cœur”⁴⁸. Por consiguiente esta dimensión intercultural y bilingüe, tan central en esta experiencia masiva para todo un país y en un mundo que cada vez descubre mejor la importancia de los componentes étnicos y culturales, merece un análisis detallado.

Nos limitaremos al sector rural indígena y dentro de él distinguiremos dos situaciones significativamente distintas. Primero trataremos en mayor detalle la situación propia de la región rural andina, donde vive la inmensa mayoría de la población de origen indígena y que ya ha tenido siglos de contacto estrecho con la sociedad nacional. Después nos fijaremos en el caso particular

⁴⁸ “Es una apuesta apasionante, cuyo corazón es, a mi modo de ver, la dimensión lingüística”.

de los guaraní, para pasar de ahí a la compleja gama de situaciones de los numerosos grupos minoritarios de las tierras bajas, cada uno con su propia cultura e historia de contactos. Finalmente, para concluir abordaremos conjuntamente tres subtemas comunes, a saber, la normalización, la publicación de materiales y el enfoque cultural, propiamente dicho.

En la región rural andina

Hasta ahora, en la inmensa mayoría de las comunidades rurales andinas, los niños y niñas aprenden a hablar en la lengua principal de sus padres, es decir, quechua o aimara. Sólo en algunos lugares con mayor influencia de otros contextos sociales —como los contornos de la ciudad, Yungas o los asentamientos andinos en tierras bajas— algunos padres han optado por hablar y enseñar a sus hijos en castellano o tanto en la lengua originaria de la región como en castellano⁵⁰. Pero lo prevalente sigue siendo por mucho que la lengua quechua y aimara está muy viva en estas comunidades rurales andinas y que ésta se transmite de manera natural como la lengua materna o primera a los hijos. Junto con la lengua, se transmite también, a través de las diversas formas de socializarse en la familia y la comunidad, una vasta y rica experiencia cultural propia que abarca todas las esferas de la vida, desde las formas y tecnologías de sobrevivencia hasta la organización social, la vivencia religiosa, la cosmovisión y el sistema de valores.

La inmensa mayoría de estos niños y niñas andinas llegan entonces a la escuela hablando ya habitualmente en quechua o aimara y, salvo en circunstancias especiales como las arriba señaladas, con muy pocos conocimientos del castellano. Sin embargo —fuera del área del PEIB— lo típico hasta antes de la Reforma ha sido que estos niños, al llegar a la escuela, se encontraran de golpe inmersos en un ambiente formalmente monolingüe castellano. ¿Qué no decir entonces de todo el universo cultural? Había un contraste total entre la formalidad y los valores de la escuela y los de la comunidad. Se expresaba ya en los conflictos entre los horarios y el calendario escolares y los de la familia y la

⁵⁰ Los niños del pequeño grupo uru chipaya al norte del lago Coipasa, en Oruro, aprenden a hablar en esa lengua pero pronto aprenden también el aimara de su contorno inmediato y, ya en la escuela, también el castellano que les servirá en sus migraciones temporales por trabajo en Chile.

comunidad, lo que ha obligado en muchos casos a reajustar la división de roles dentro de la familia, por ejemplo, para atender al pastoreo. Tal contraste tiene que ver también con las diferentes expectativas escolares para los niños y las niñas, sobre todo cuando estas últimas ya empiezan a desarrollarse como mujeres maduras y tienen muchas más obligaciones domésticas difíciles de reemplazar. Pero los contrastes van mucho más allá, hasta el punto de poder afirmar que el tipo de valores fomentados por la escuela han apuntado en gran medida a una forma de vida urbana, difícilmente alcanzable en el campo.

Lo hasta cierto punto paradójico es que esta situación ha sido históricamente aceptada por muchos padres de familia, como resultado de haber aceptado previamente el discurso oficial de que, si estaban mal, se debía a no tener escuelas. Sobre todo desde 1952 la educación escolar pasó a ser una necesidad muy sentida por las propias comunidades, sin cuestionar mayormente los contenidos ni las metodologías pedagógicas utilizadas dentro de ella. El principal criterio era que el maestro cumpliera puntualmente su obligación de llegar a tiempo a la comunidad y pasar sus horas de clase sin faltarse y que no se hiciera "abusivo" frente a la comunidad. En reciprocidad por esos servicios, muchas comunidades —particularmente las más alejadas y abandonadas— han mostrado también buena disposición para ofrecer ciertas ventajas al profesor en términos de alimentación u otros servicios e incluso trabajos comunales para mejorar las condiciones de la escuela y de su vivienda.

Como vimos en la primera parte, en las últimas décadas las organizaciones y sus dirigentes ya fueron más críticos y, sin cuestionar la importancia de la escuela, añadieron que todo ello no debía ocurrir en menoscabo de la propia lengua, cultura y manera de ser y ésta fue también la primera preocupación, primero en las áreas del PEIB y, desde 1996, también en los núcleos rurales de transformación de la Reforma. Por eso, en las áreas rurales en que se inició la Reforma se mantuvo el criterio clave, ya establecido por el PEIB, de partir de lo que los niños ya son y saben desde su socialización en el hogar. En ellas se adoptó, por tanto, la modalidad de lengua llamada "bilingüe" consistente, según la Reforma, en

la preservación y desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del castellano... [con] el desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas (DS 23959, 1995, art. 11).

En su aplicación didáctica el énfasis principal se puso, como en el PEIB, en la lengua materna de los niños, como medio y como objeto de enseñanza. A ello se añadía la ventaja de otras innovaciones pedagógicas como la horizontalidad, que enfatiza la comunicación espontánea entre todos los niños y el enfoque constructivista, por el que son los propios niños los que van descubriendo su realidad, entorno y capacidades para, de ahí, ir construyendo y organizando –acompañados por los docentes– sus propios conocimientos y aprendizajes de manera creativa.

El resultado principal, ahí donde el nuevo enfoque se aplica adecuadamente, ha sido semejante desde el punto de vista didáctico al que ya hemos señalado para el programa precursor PEIB. Cuando uno va al campo y compara estas escuelas y aulas “de la Reforma” con las que mantienen el sistema anterior, encuentra diferencias abismales. Son frecuentes en todas partes comentarios como los siguientes, recogidos de profesores en Chuquisaca y Potosí –donde se contó con un apoyo especial de UNICEF– en el cuarto año de la Reforma (Urzagaste 1999):

Se crea un clima de confianza y espontaneidad.

Son más expresivos, más despiertos.

Trabajan alegres, cantan, juegan, expresan lo que saben sin temor.

Se expresan con libertad y no son tímidos.

Expresan lo que sienten, explican sin esforzarse, hablan con soltura, participan con más entusiasmo.

Hay mayor comunicación.

Los alumnos son conversadores.

Relatan cuentos con facilidad, expresan su realidad sin dificultad en forma oral, son más comunicativos.

Captan mejor sus aprendizajes, participan.

Los niños aprenden rápido y se expresan mejor.

Hay un mejor desenvolvimiento, mayor participación e identificación con su medio.

Crea niños activos, participativos, más dinámicos.

Exponen experiencias de su medio y le dan significado, son creativos.

Construyen sus textos.

Los niños de transformación son imaginativos, muy creativos, ellos no copian del libro sino crean recitaciones, adivinanzas, pero un niño tradicional copia del libro.

Nosotros hemos elaborado una revista... y ahí van a poder ver que ningún trabajo es copia de algún libro, sino es el producto de su imaginación, su creatividad.

Han perfeccionado su lengua materna, el rescate de cuentos, canciones y el desarrollo de la creatividad en los niños a través de la producción de textos.

Parten de lo propio y lo valoran.

Elevan su autoestima.

Rescatamos la cultura que se está por perder.

Docentes, padres de familia y los mismos alumnos subrayan el contraste entre los niños del programa de transformación y los del sistema anterior, como muestran los siguientes testimonios recogidos por el tesista Guido Machaca (2003) en las alturas de Cochabamba:

Los de 7º, 8º [sin Reforma] no participan. En la exposición se basan solamente en lo que dice el libro y eso nomás dicen. Mientras que un alumno de transformación lo aumenta y puede ampliar más todavía. Veo yo esa diferencia. [Profesor]

Mi hija menor [con Reforma] es más pícara que las demás. La pequeña siempre habla en castellano, a veces en quechua y cuando hablamos en quechua nos corrige. [Padre de familia]

Yo tengo tres hijos en la escuela. Uno está en 3º [con Reforma] otro en 7º y otro en 1º medio [sin Reforma]. El que está en 3º lee y escribe bien en quechua y castellano y hasta nos lo traduce, el de 7º igual pero entiende menos lo que lee; el que está en 1º medio lee en castellano pero no entiende bien. Por eso ahora apoyamos la Reforma. [Dirigente de junta escolar]

Mis hermanitos ya no son tímidos. Yo más antes, cuando estuve aquí era tímida. Si me hablaban en castellano me ocultaba, no quería hablar, todavía hasta a la profesora le teníamos miedo, ¿no? Ahora mis hermanitos no son así. Ellos ya si les hablas castellano te responden, a sus profesores también ya no les tienen miedo. [Alumna de 3º medio]

No sé qué tendrán éstos. Les gusta participar en las horas cívicas haciendo de todo. Parece que no tienen miedo de nada. Como si nada salen al frente. [Comentarios de alumnos de cursos superiores, sin Reforma, en una hora cívica]

El uso *oral* del idioma materno no ha tenido mayor problema. Por lo general, una vez aceptado el nuevo enfoque, los profesores lo utilizan regularmente dentro del aula y reconocen rápidamente sus ventajas didácticas, como en los testimonios precedentes. Por suerte, en este punto, son relativamente pocos los docentes que no logren comunicarse con sus alumnos en la lengua local

—que muchas veces es además la suya materna—, aunque bastantes de ellos la manejen ahora con demasiada dependencia del castellano. A solicitud del ETARE y con apoyo de UNICEF, cuando se estaba preparando la Reforma, se realizó y publicó un detallado estudio sociolingüístico basado en el censo de 1992 que, en este punto, mostró que en 60 provincias andinas el 80% o más de los docentes sabían la lengua local, en otras 10 la sabían del 60 al 79% y sólo en 2 la mayoría la ignoraba (Albó 1995: II 144-145). El problema de entonces era la actitud desfavorable de estos docentes frente a su propia lengua, situación que ahora, gracias al nuevo enfoque de la Reforma, ya se está superando.

Pero persiste el problema de que, pese a las guías autodidactas y a los cursos de capacitación que se han ido dando, la inmensa mayoría de estos profesores no saben aún cómo *escribir* su propia lengua materna originaria. En el sondeo, ya mencionado, realizado en el área quechua de Chuquisaca y Potosí en 1999, por ejemplo, aunque 53 de los 60 entrevistados sabía esta lengua y la usaba oralmente en el aula, sólo 21 sabían escribirla. Es también bastante común que, por los cambios de profesores, lo ya avanzado en este punto en un lugar con un profesor ya entrenado se frustre después al ser éste sustituido por otro sin esta formación. Un contrapunto simpático es que entonces no han sido raros los casos en que son los niños y niñas quienes corrigen y enseñan a escribir bien el quechua o el aimara a su nuevo maestro y también a sus padres. Igualmente simpático es que, en el nuevo ambiente distendido del aula, estos docentes se presten a ello.

El mundo guaraní

Aunque a una escala menor, el caso guaraní es el que muestra más semejanzas con el andino tanto por la variedad de situaciones internas que tiene en su seno como por haber compartido también la experiencia anterior del PEIB y, ya en la Reforma, la del sistema de módulos en la propia lengua. Ha tenido con todo su propia dinámica. Como vimos, la experiencia del PEIB había tenido una incidencia mayor allí que en los Andes por haber llegado a cubrir el 20% de las escuelas y haber quedado aún más estimulada por la “guaranización” creada por la conmemoración del centenario de Kuruyuki en 1992 y la masiva campaña de alfabetización allí lanzada.

Esta experiencia fue tan fuerte que los guaraní y su APG enseguida la tomaron como algo propio y surgido de su propia voluntad. Más adelante, cuando se promulgó la Ley de Reforma Educativa, algunos decían que no era algo nuevo que ahora les traía el Gobierno, sino más bien era el Gobierno el que había "copiado" la Reforma Educativa que la APG ya estaba realizando. En su discurso ante el nuevo presidente de Bolivia, Gonzalo Sánchez de Lozada, en Kuruyuki 1994, don Adán Antenor, presidente de la APG, le decía:

En educación, hace siete años que la APG ha iniciado su propia Reforma Educativa. La educación intercultural bilingüe se está llevando adelante con los niños. Hemos realizado la campaña de alfabetización y se están implementando otros programas de formación y capacitación. Queremos consolidar nuestro trabajo educativo. Para ello hemos conformado el Consejo Educativo Guaraní –el *Mborakud Guasu*, creado antes de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, como parte de la APG– y pedimos que su Gobierno lo posea hoy para que una educación mejor llegue a todos. Queremos participar en el Consejo Nacional de Educación porque el problema educativo también es nuestro y porque siempre otros hablan por nosotros y nuestros hijos. [En Mandepora 2001: 44].

Pero después, cuando la experiencia se expandió y pasó plenamente a manos del Estado, si bien aumentó notablemente la cobertura, hubo en aquella región del Chaco cierto sentido de pérdida local. La razón fue que, al saltar la propuesta a esta escala mayor, parte de los equipos anteriores se dispersaron para atender a otras responsabilidades, incluso de nivel nacional, y entró gente nueva local menos interiorizada o comprometida. Algunos llegaron a comentar:

[La EIB] se fue de las manos guaraníes... Al principio nos alegramos mucho. Dijimos "el Estado asumirá esta responsabilidad". Después... esperamos dos o tres años [y] cuando vimos que el Estado no estaba respondiendo recién empezamos a preocuparnos... Ahora nuevamente hay que fortalecer la educación bilingüe. No está pidiendo eso la dirección, las zonas son las que piden educación bilingüe. (En Mandepora 2001: 60).

Se superó el sacudón y el proyecto EIB guaraní siguió adelante, más expandido que antes pero con menor calidad, por la incorporación de nuevos docentes aún poco preparados. Era ya sólo cuestión de irlos capacitando, con el masivo apoyo de la APG y su Consejo Educativo. Se empezó incluso a

planear el establecimiento de una sede local del Instituto Normal Superior (INS) para la formación de nuevos docentes guaraní, en vez de la escuela normal tradicional en manos y al servicio de los *karai* (no guaraní).

Sin embargo, cuando en 1997 se dio el siguiente cambio de gobierno, llegó el embate más fuerte contra todo este surgimiento de la educación con enfoque EIB y alta participación de la APG. Algunas nuevas autoridades educativas *karai* de la región, que con aquellos cambios se habían sentido relegadas, empezaron a destinar a profesores y asesores guaraní a otras partes y colocar en su lugar a gente no indígena, en un intento por reestablecer en la zona el antiguo sistema. Pero hubo protestas, huelgas de hambre, incluso una demanda legal contra estas autoridades locales por no cumplir la Ley de la Reforma Educativa, y al final, con el apoyo del propio Ministerio, se ganó la batalla. De esta forma en la región se sigue aplicando el sistema EIB y se ha consolidado incluso el Instituto Normal Superior para los Pueblos del Oriente y Chaco (INSPOC). Marcia Mandepora, una joven guaraní que quiso dedicar su tesis de maestría EIB a esta temática, ha podido escuchar tranquila testimonios con el siguiente de una madre de familia, semejantes a los escuchados en tantas otras partes:

Ahora, como los profesores ya son de los nuestros, cuando convocan a una reunión, todos van, sin vergüenza. Antes... solamente iban los hombres, ahora todas las mujeres participan... Vienen a la reunión y ya hablan: 'Nosotras podemos ayudar a nuestros hijos', dicen. [En Mandepora 2001: 79].

Los otros grupos minoritarios del Oriente

Unos pueblos mantienen su lengua con vigor mientras en otros está muy decaída o incluso se ha perdido. Pueden desarrollarse también significativas diferenciaciones lingüísticas, culturales y de autoidentificación étnica entre los que, teniendo culturalmente una misma raíz y lengua, se mantuvieron en su estado tradicional y los que adoptaron más bien la forma de vida misional. Así ocurre, por ejemplo, actualmente entre los *tsimanés*, que pescan y cazan por los ríos, y sus hermanos *mosetenes*, misionados; o entre los *guarayos*, constituidos en reducciones misioneras de los franciscanos a principios de la República, sus hermanos *sirionó*, convertidos en masa a la llamada Iglesia

Cuadrangular Evangélica en pleno siglo XX, y los yuki, mantenidos hasta hace poco en su estado tradicional. Muchas de estas circunstancias, aunque tengan con frecuencia su origen en alguna intervención poco respetuosa de sus rasgos culturales, pueden ser actualmente fundamentales para definir la identidad de tal o cual pueblo.

El papel actual de la lengua y las expresiones culturales con que cada grupo mejor se identifica dependen de su historia, de su situación específica actual e incluso de su diferente ethos. Los aislados tsimanes y los misionados guarayos, por ejemplo, son muy leales a ella, mientras sus vecinos takana, misionados también por los franciscanos, la están perdiendo. En la llamada "cultura misional" de las reducciones jesuíticas del siglo XVIII la lengua local era un elemento central muy cuidado y desarrollado. En San Javier, por ejemplo, los propios chiquitanos compusieron y representaron una ópera en lengua bésiro en honor de su santo patrón. Sin embargo, la expulsión de aquellos misioneros y la penetración en su territorio de los cruceños, quienes se apoderaron de su ganado, hirió radicalmente su vieja autoestima y ahora los tataranietos de aquellos chiquitanos ya ni hablan la lengua, que sólo mantiene cierto vigor en el enclave de Lomerío donde muchos se refugiaron. Pero ni la vinculación misionera ni el aislamiento bastan para explicar la pérdida o lealtad lingüística. Los weenhayek, conversos al pentecostalismo por misioneros suecos, y los chácobos, muy cercanos a los misioneros del ILV, tienen muchos bilingües en castellano pero mantienen bien su lengua y hasta la escriben. Pero los aislados pacahuara, que no llegan a veinte, ya la están cambiando por la de sus vecinos chácobo, como hicieron los guarasug'we para castellanizarse hace unas décadas o, siglos atrás hicieron los leco para quechuizarse. Sentirse muy pocos y rodeados de gente que sólo habla otra lengua lleva con frecuencia a adoptar la del contorno sin preocuparse siquiera por transmitir la lengua ancestral a la nueva generación. Lo mismo está ocurriendo también con varios grupos étnicos de reciente contacto en la Amazonia del Brasil.

Este mosaico de circunstancias, sintetizado en el cuadro 7.1, exige enfoques lingüísticos y culturales muy diferenciados, que aquí no podemos precisar en detalle. Pero sí conviene subrayar que, en el resurgir étnico de los últimos años, no es raro que muchos de estos pueblos, incluso los que ya tienen un alto nivel de castellanización, sigan otorgando un alto poder identificador a su propia lengua utilizada siquiera de manera simbólica.

CUADRO 7.1

SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE PUEBLOS INDÍGENAS EN TIERRAS BAJAS

- a) 40% o más monolingüe en su lengua: *Tsimane* [5.907], *Araona* (90), *Yuki* (135).
- b) 50% o más bilingüe en su lengua y castellano, con predominio de la lengua indígena: *Guaraní*^a [70.000], *Yuriscaré* [2.457], *Weenhayek*^{*} [2.081], *Cavineño* [1.736], *Ayoreo*^{*} [856], *Chácobo* [767], *Ese eija*^{*} [583], *Siriono* [419], *Tapiete*^{*} [74], *Pacahuara* [18].
- c) Id. con predominio del castellano: *Guarayo*^a [20.185], *Mosetén* [1.177], *Yaminawa*^{*} [161], *Machineri*^{*} [155].
- d) 40% o más monolingüe en castellano, más grupos bilingües significativos: *Bésiro/Chiquitano*^a [46.330], *Mofeño*^b [30.000 en 4 grupos^c], *Movima* [6.516], *Tacana*^b [5.058], *Moré* [109].
- e) Pueblos con inmensa mayoría monolingüe en castellano: *Itonama* [5.077], *Maropa/Reyesano* [4.130], *Joaquiniano* [2.462], *Cayubaba* [794], *Baure* [590], *Canichana* [582], *Guarasug'we* [46], *Leco* [9]^d.

a Los del municipio de Urubichá (que incluye Yaguaró y Salvatierra) están en la categoría (b).

b Los chiquitanos de Lomerío, los mojeño trinitarios del Tiro y de algunas otras áreas rurales de Moxos y los Tacanas del norte de La Paz están en la categoría (c).

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

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

Curiosidad: grupos que tienen alguna experiencia reciente de Eo y materiales en su lengua, por iniciativa misionera y/o apoyo directo de la Reforma.

Fuente básica: López (2000), en *Picos Andes* (2001), con cifras del Censo Indígena Rural de 1994 y algunas matizaciones de Xavier Albó, sobre todo en las notas. (Reproducido de Xavier Albó, *Educando en la diferencia*, La Paz, Reforma Educativa, UNICEF y CIPCA, 2002, p. 189).

¹ Trinitario, ignaciano, javeriano y loreitano. 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 sólo a los que viven en el campo, particularmente en el Tiro, habrían entrado en la categoría (b). En cambio, los loreitanos y javerianos están en la categoría (e).

² 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.

Cuando ya se ha perdido el uso habitual de la lengua, pasan a primer plano sobre todo las particularidades culturales de cada grupo, sean por su forma específica de vida, por sus formas de organización y de control de su propio territorio o por sus expresiones religiosas y cosmovisión y, en todos

los casos, habrá que saber detectar cuáles son los rasgos por los que mejor se identifican a sí mismos étnicamente. Para ello hay que tomar muy en cuenta las diversas experiencias históricas antiguas o recientes de cada pueblo.

Con este complejo abanico de pequeñas situaciones locales, atender a la educación escolar de estos pueblos desde una perspectiva intercultural bilingüe respetuosa no puede tener una receta única, por lo que resulta allí más difícil y costoso que en el área andina. La Reforma se lo ha podido plantear más holgadamente sobre todo gracias al ahfncio de DANIDA, el órgano de la cooperación danesa, que tiene y siente en su propia casa la solidaridad de sus parlamentarios de Groenlandia. Se inició el trabajo ya en 1996 con un proyecto piloto, en coordinación con la entonces llamada Subsecretaría de Asuntos Etnicos, y ha dado paso después a un proyecto más amplio ejecutado directamente, en su componente educativo, con las organizaciones indígenas y la Reforma. El proyecto tiene la característica de ser una propuesta integrada de fortalecimiento de estos pueblos minoritarios también en otros aspectos como la titulación y ulterior gestión de sus territorios y el fortalecimiento de sus organizaciones, temas en que participan también otras instituciones.

Los frutos tardaron en llegar por el desinterés de algunas autoridades locales no indígenas o retrasos administrativos y porque era inevitable pasar por un trabajoso proceso de tanteos y dudas hasta saber cómo abordar exactamente el asunto y con qué grupos. Pero finalmente se definió y puso en marcha una estrategia que ya está dando buenos resultados. Se seleccionaron tres focos de pueblos indígenas por su mayor peso cultural, concentración y posibilidad de expansión hacia áreas relativamente cercanas. Con ello hasta el momento actual se está trabajando de manera directa en los siete principales pueblos con estas características⁵¹, que juntos representan unos 70.000 indígenas, incluyendo a la mayoría de la población indígena no guaraní de Tierras Bajas que sigue hablando su lengua. Con el apoyo de cinco equipos técnicos zonales –en los que se incorporan también dos representantes seleccionados por la organización indígena correspondiente– se elaboran materiales en sus lenguas y con temáticas y enfoques de su cultura local,

⁵¹ Moxenos de habla ignaciana y trinitaria, tsimanes, guarayos, chiquitanos, chácobos y cavineños. A través del INSPOC, el INSPA y los bachilleratos pedagógicos se tiene además relación con los weenhayek y con otros varios grupos más castellanizados.

conjuntamente con maestros indígenas que ya trabajan en aula. De esta forma son ya 344 los docentes involucrados, mayormente indígenas, incluyendo al menos 174 que conocen sus lenguas o incluso han participado en talleres locales para producirlo [ver anexo 2]. En este caso no resultaba viable elaborar módulos en cada lengua, por su costo adicional y por el hecho de que en la mayoría de los grupos muchos niños ya tienen el castellano como su primera o segunda lengua previa incluso a la escuela [Ver recuadro 7.1 y los ejemplos de material gráfico].

R7.1

Fortaleciendo la lengua de Mojos

Hemos elaborado materiales en nuestra lengua originaria. Ahora los tenemos que actualizar porque ya tenemos nuestro alfabeto más consolidado, normalizado y aprobado por los hablantes. Hemos elaborado el Diccionario Mojeño Trinitario que ha sido una obra de nosotros: no hay nada en castellano, es todo en mojeño trinitario. Hemos elaborado también un calendario en mojeño, de acuerdo a las actividades que se realizan dentro de la zona: no lo hemos copiado del castellano, hemos puesto netamente en la lengua los nombres de los días, de los meses, de acuerdo a las actividades que se realiza por épocas. Hemos elaborado también cuentos, recopilados de los viejitos, algunos son creados por nosotros. La Reforma Educativa ha repartido libretos y de ellos también nos hemos guiado y hemos elaborado cuentos en grande para que los niños puedan estudiar. Estos materiales están elaborados en tres idiomas, en mojeño trinitario, ignaciano y castellano. También hemos hecho canciones del repertorio local y algunos poemas que los niños puedan recitar. Ayer decía alguien, "¡Qué lindo es recitar en la lengua originaria!" Porque ahí está toda la esencia y el sentir de esa persona que manifiesta todo lo que siente en la canción, en la recitación, en el cuento, en la leyenda, en la historia.

Todo este material también nos muestra que nuestros ancianos nos han enseñado a respetar la naturaleza. Ellos sabían conservar la riqueza de nuestras tierras, ríos, lagunas. Mi abuelita me decía: "No sirve pescar mucho, por te va a robar el amo del río". Toda aquella enseñanza de nuestro abuelos ha sido muy bonito, no utilizaban la escritura de nuestro idioma, todo era oral, pero ¿cómo enseñaban nuestros abuelos para que no nos olvidemos de nuestra riqueza! Yo agradezco a mi abuelita que me ha enseñado muchísimo, por ella es que he podido elaborar todo este material que ahora lo estamos plasmando mediante la escritura.

Quisiera agregar una experiencia más que hemos recibido de Iquitos, Perú, de donde acabamos de llegar unas semanas atrás. Realmente allá hay un equipo técnico tanto en conocimientos científicos como en conocimientos de la propia región*. Eso es lo que nos hace falta a nosotros: que haya ancianos trabajando dentro de la producción de materiales justamente con nosotros, y no así escribir nosotros como equipo y llevárselo a los ancianos, sino que estén conjuntamente con nosotros. Realmente hay ancianos comprometidos. Ellos tienen todo el deseo de que sus saberes se queden plasmados en los documentos. Cuando nosotros vamos a las comunidades, visitamos a los ancianos y ellos se sienten contentos cuando ya ven sus saberes plasmados en un documento escrito y dicen: "El día cuando ya dejemos este mundo, ustedes son los que van a llevar adelante nuestro idioma para que no se pierda".

Ahora estamos trabajando casi solos, apenas hemos podido recibir algunas capacitaciones en técnicas de producción de material, cursos de lingüística, pero no en su profundidad. Para elaborar todo este tipo de material se necesita un lingüista, un antropólogo, un sociólogo, un pedagogo que nos puedan orientar. Hemos escrito con varios errores, hemos presentado a nuestros mismos hablantes, ellos nos han criticado, nosotros también hemos reconocido nuestros errores y ese es el trabajo mancomunado que se tiene que llevar hacia adelante. Los padres de familia ya exigen que haya materiales [publicado] en la lengua originaria y nosotros ya somos mentirosos porque decimos: "¡Ya el Viceministerio va a publicar nuestros materiales!".

[Extractos de la charla de Basilio Nolván Inojune en el taller EIB de UNICEF, diciembre 2002]

* Se refiere al Instituto Superior Pedagógico de Loreto (Amazonia peruana), pionero en la formación de maestros indígenas. Donde don Basilio y otros miembros del Programa Amazónico EIB hicieron una pasantía. Allí trabajan con el sistema del "par de expertos": uno con título universitario y un sabio local bien conocedor de su lengua y cultura.

Simultáneamente se está dando alta prioridad a la capacitación de nuevos docentes. Por lo general los territorios indígenas de tierras bajas forman bolsones en medio de uno o varios municipios controlados por la población blanca y los docentes para estos indígenas son en su mayoría interinos no indígenas, con los consecuentes problemas de comprensión e incluso de discriminación. Es pues fundamental la formación de recursos humanos de origen indígena, que partan ya de la ventaja de vivir la cultura y, dado el caso, hablar la lengua de su gente y ser aceptados por ella. Se buscó a los pocos profesores que ya eran de

origen indígena, sea desde los tiempos del ILV o con otra misión o parroquia. En el caso de los chiquitanos de Lomerío se había ya dado algunas becas para el programa lingüístico de Puno, en el marco del programa de UNICEF. Con el apoyo de éstos se ha privilegiado el modelo de bachillerato humanístico pedagógico promovido por la Reforma⁵², por responder mejor a la baja escolaridad previa de los candidatos, de modo que existen actualmente cuatro centros a los que acuden con becas exclusivamente alumnos indígenas de los pueblos mencionados e incluso algunos otros ya castellanizados. A la vez se ha habilitado un programa de becas en los dos INS más abiertos a ellos, a saber el INSPOC que, además de guaraníes recibe también a chiquitanos, guarayos y weenhayek, y el INSPA, que de momento consiste sólo en un ambiente más concentrado para 140 indígenas, en su inmensa mayoría ya monolingües en castellano, que se forman en el INS de Trinidad. Es significativo que en todos estos casos, pese a la mayor castellanización de estos pueblos, todos siguen dando importancia al aprendizaje de su lengua.

Las complejidades de la normalización escrita

En el lenguaje escrito de estas lenguas originarias conviene referirnos también a otros dos temas, a saber, la normalización ortográfica y la existencia de suficientes materiales, ambos con sus puntos luminosos y sus bemoles. Empecemos por el de la *normalización*.

Desde los tiempos del SENALEP y el PEIB se había logrado superar ya el caos previamente existente en las tres principales lenguas originarias del país –quechua, aimara y guaraní– al menos en el ambiente escolar, aunque fuera de él hay todavía bastante embrollo y tareas pendientes, por ejemplo, en la escritura de los nombres de localidades y en publicaciones realizadas fuera del marco de la Reforma.

Con relación a las otras *lenguas minoritarias*, el ILV había ya definido y utilizado alfabetos preliminares en sus textos y escuelas, con diversos niveles de aceptación. A principios de la Reforma, como vimos, las propuestas preliminares para 16 alfabetos no acabaron de ser procesadas. Años después, en 2000, los participantes en la Gran Asamblea de las Naciones y Pueblos Indígenas

⁵² Ver capítulo 11.

(GANPI) de las Tierras Bajas, auspiciada por el CIDOB, coincidieron en demandar al Gobierno que oficializara los alfabetos de sus respectivas lenguas, pese a que varios de ellos ya poco la utilizaban en su vida cotidiana. El gobierno respondió enseguida con el DS 25894 del 11 de noviembre de 2000, que enumera y reconoce como idiomas oficiales a las 33 lenguas originarias que se conocen en el país y la oficina de Proyectos Especiales de la Reforma aceleró desde entonces su viejo proyecto para dar una definición final a sus alfabetos. Ya se han publicado los folletos explicativos y didácticos de unas 80 páginas cada uno para once lenguas y otros varios están en camino. Naturalmente, esta oficialización y sus ulteriores aplicaciones prácticas deben ser vistas 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, por la distinta repercusión demográfica y pública de cada lengua e incluso por la resistencia de muchos que deben tomar decisiones.

Pero, volviendo a las lenguas mayoritarias *quechua* y *aimara*, algunos lingüistas y asesores externos de la Reforma intentaron dar un paso más, con buenas razones académicas y de proyección hacia el futuro pero mal cálculo psicológico y sociolingüístico. Dado que el quechua y el aimara son lenguas muy extendidas dentro y fuera de Bolivia, intentaron avanzar en la normalización hacia fórmulas comunes incluso más allá de este país (algo que en guaraní no llegó a suceder) adoptando como norma escrita de determinados sufijos o palabras con mucha variación dialectal las formas históricamente más sólidas que, en el caso del quechua, no siempre se usan en Bolivia. En el caso del aimara, definieron el problema aún poco comprendido de las supresiones vocálicas, distintas de un dialecto al otro, escribiendo también las vocales que no se pronuncian, a la manera del francés. Se ha buscado frenar también la invasión indiscriminada de términos y construcciones castellanas (muchas veces, a través de programas de radio en estos idiomas) fomentando la recuperación de vocabulario en poco uso y la creación de neologismos.

Todas estas son tareas válidas y necesarias que se emprenden también de manera rutinaria en las principales lenguas escritas del mundo. Pero su ritmo de aplicación en el aula tal vez fue precipitado desde la perspectiva de su aceptación popular. Los niños por lo general se adaptan más fácilmente, como lo hacemos todos con relación a las reliquias históricas del castellano (como

la *b/v*, *c/qu* y la *h* | o –peor aún– del inglés, que hasta necesita una asignatura especial llamada *spelling* para aprender a escribir cada palabra al margen de su pronunciación. Pero en este caso, se trata de lenguas que la inmensa mayoría recién está empezando a leer y escribir por primera vez, tropezando para ello con resistencias propias y ajenas. Entonces, la gran satisfacción y motivación es ver que lo leído y escrito refleja lo más fielmente posible lo que se habla. Sin embargo, al prevalecer estos esfuerzos para una mayor uniformización interdialectal, incluso más allá de Bolivia, y de mayor pureza de la lengua, los módulos y demás publicaciones escritas ya no reflejaban tan de cerca esa habla local, diluyéndose en parte aquella posible satisfacción más motivadora. Se empezó a criticar el quechua o aimara “de la Reforma” o sugerir que era un quechua de otra parte, tal vez peruano. Fue sintomático el caso del Censo Nacional de 2001 que se interesó para tener su boleta traducida y explicada en las tres principales lenguas indígenas para mejorar la calidad de las respuestas en el campo. Solicitó y obtuvo el apoyo de especialistas de la Reforma pero los textos presentados por éstos no llegaron a ser utilizados: eran tan puristas que la gente se habría confundido más que aclarado.

Algunos docentes, desconocedores del sentido de una norma escrita general, exigen ahora a los alumnos que hablen conforme está escrito y no de acuerdo a la variante dialectal local, por ejemplo, haciéndoles pronunciar las vocales mudas del aimara (como si en castellano boliviano se debiera distinguir entre la *s* y la *c/z* al modo de España) o desconociendo variaciones automáticas (alófonos) de un mismo fonema. Por insuficiente capacitación de los docentes se corre también ahí el riesgo de exigir en esas lenguas neoescritas un rigor normativo al que ahora, con su énfasis en la comunicación eficaz, la Reforma da menos prioridad incluso en castellano. Ni los textos del SENALEP ni los del PEIB llegaron a tener estos problemas, por no haber aspirado a una normalización tan ambiciosa. Nos indican así un prudente camino intermedio.

Está también de por medio una cuestión de escala, como muestra el proceso de normalización del guaraní boliviano, iniciada poco antes del PEIB y refinada después, durante la Reforma, con alta participación de la gente. Dos de los protagonistas guaraní nos relatan su estrategia⁵³:

⁵³ En Mandepora (2001: 59).

Empezamos a rastrear o a escarbar algunas palabras antiguas que ya se habían perdido, y difundimos las palabras nuevas, creadas, no usadas por las comunidades para que fueran analizadas [por la gente]. ¿Por qué? Queríamos consensuarlas. [Enrique Camargo].

Nos quedábamos tres o cuatro días. En las noches visitábamos hasta la última casita y recogíamos muchas observaciones positivas y reflexionábamos con los ancianos. Por ejemplo, nos hacían practicar ante ellos... y teníamos que estar preparados para pasar pequeñas clases en una reunión. De esta manera nos hacían evaluación al equipo técnico para ver si dominábamos la metodología tanto en guaraní como en castellano. Estaban en todo momento. Era una participación en sentido de no sólo "háganlo", sino "hagámoslo". [Silvia Chumiray].

Gracias a esta participación se introdujeron innovaciones pero la gente las aceptaba porque sentía haber participado en el proceso, algo menos viable en lenguas más extendidas y diferenciadas, como el quechua. Pero, de todos modos, la solución adaptada por los guaraní del Chaco, útil en lo inmediato, tiene también sus limitaciones a largo plazo. Cuando se inició el proceso de normar la ortografía guaraní fracasó un intento de adoptar la escritura ya común y oficial para esta lengua en el Paraguay y el Brasil porque a la gente le parecía algo muy nuevo y prefirió seguir usando los pocos textos locales que ya conocía, que incluían signos más propios de los escritos a mano, como la *í* tachada. Este es el que han estado utilizando sin tener mayores problemas de aceptación.

Sin embargo, pasados los años, varios de aquellos guaraní, bregados ya en el tema, el 2000 participaron en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural que se reunía cabalmente en el Paraguay. Quedaron sorprendidos al ver la notable producción impresa en guaraní paraguayo, que ellos podían entender en buena medida pero que usaba aquella otra escritura antes rechazada por ellos. La reacción de uno de ellos fue que su decisión tal vez había sido prematura: "Estamos formando un ghetto". Alguien del equipo redactor de módulos nos ha comentado: "Sí, vemos por Internet toda esta producción guaraní de otras partes con el otro alfabeto. Además nuestra *í* no está en las computadoras. Tenemos que convocar un nuevo congreso lingüístico para decidir qué haremos."

Habría que añadir que, por su gran potencial simbólico, la fijación de un alfabeto u otro está siempre llena de cargas emotivas a favor o en contra. En

Bolivia, la crítica de las organizaciones quechuas y aimaras locales a favor de un alfabeto con *k*, *kh*, *w*, y contra el más castellanizante adoptado por los misioneros evangélicos llegados de los Estados Unidos era que éstos eran unos "imperialistas" y neocolonizadores que no respetaban su identidad distinta. Pero cuando los lingüistas intentaron expandir el alfabeto adoptado en Bolivia y Perú para uniformar la escritura de la misma lengua quichua en el Ecuador, fueron las organizaciones indígenas de aquel país las que lo rechazaron apelando a mismo argumento anti imperialista: "¡Nos quieren meter la *k*, *kh*, *w*, *y*... para que consumamos *whisky*!" Estas polémicas acaloradas pueden ocurrir también en lenguas y comunidades chicas. Entre los uru chipayas, por ejemplo, se ha desatado recientemente una emotiva "guerra de alfabetos" por detalles relativamente menores. Pero, a la vez, este gran poder simbólico de la letra explica también la demanda indígena por oficializar sus alfabetos.

¿Cuál debe ser entonces la dosificación para normar un nuevo alfabeto? En dialéctica síntesis, hay que partir siempre de la gran importancia simbólica de que cada pueblo y lengua tenga y use su propio alfabeto. Pero en su elaboración hay que pasar por dos cautelas: ¡Ay de un alfabeto decidido sin el apoyo de lingüistas! ¡Pero ay también de un alfabeto decidido sólo por lingüistas!

Producción y difusión de textos escritos

El otro tema es el de la existencia de *textos escritos*. Muchos padres de familia, que aceptan con facilidad el uso oral de la lengua materna, temen que, habiéndose dedicado tanto esfuerzo inicial a su escritura, más adelante sus hijos no encuentren textos para leer en ella. Si, efectivamente, hubiera pocos materiales tienen razón para quejarse, aunque la queja de mayor proyección política debería ser más bien esa misma ausencia de materiales.

Por el momento los textos en lenguas originarias de uso más masivo y cotidiano, más allá de la escuela, son probablemente las biblias, rituales y cancioneros de tipo religioso que alimentan las celebraciones de tantas comunidades católicas y evangélicas dispersas por el campo y la ciudad. Pero, salvo en los cantos, donde existe una notable creatividad y renovación, se

trata mayormente de traducciones y en un ámbito temático reducido. Queda pendiente la producción y difusión masiva de otros escritos más creativos y en un amplio abanico de temas y estilos.

La Reforma ha tenido conciencia de este problema y ha dado pasos para darle solución. Cuando, poco después de iniciada la Reforma, se crearon bibliotecas escolares para todas las unidades escolares públicas de primaria. Pese a la insistente pesquisa realizada por las responsables, de los 263 títulos incluidos en cada caja dotada por el Ministerio había 254 en castellano –5 de cada 6 incluso de origen extranjero– y sólo se pudo incluir 9 títulos en lengua originaria, gracias a la reedición de anteriores textos del PEIB. El problema era que en Bolivia aún no se producía el tipo de material buscado. Entonces se hizo un notable esfuerzo para ampliar la presencia de textos bolivianos y en lenguas indígenas, mediante la convocatoria a concursos de literatura infantil. Como resultado se publicó y distribuyó una segunda dotación de 123 títulos de los que 69 eran de autores nacionales en sólo castellano, otros 32 en aimara, 19 en quechua y 3 en guaraní (con o sin fragmentos en castellano). Hubo después un siguiente concurso del que se seleccionaron otras 32 obras en sólo castellano, 20 en aimara y 12 en quechua. Pero, a pesar de la promesa y los años transcurridos, hasta ahora todavía no se han podido publicar. Una limitación de este notable esfuerzo es que su uso está restringido a los niños en las bibliotecas escolares y algunos directores y docentes los guardan celosamente bajo llave, más preocupados por responder al control de inventario que por el uso didáctico de aula. Por suerte, en otras escuelas estos textos se ven ya muy manoseados, señal de su frecuente uso. Pero no llegan aún a la población en general.

A ello hay que añadir el proyecto INS EIB de la GTZ, que ha publicado también una primera selección de textos producidos por equipos de profesores, y los esfuerzos complementarios de UNICEF, que ha publicado varios textos, diccionarios y gramáticas en quechua, aimara y guaraní. Pero la iniciativa de mayor proyección futura es probablemente la ejecutada desde el PROEIB Andes, con recursos primero de UNICEF/Suecia y ahora de Holanda, para capacitar a escritores en aimara, guaraní y quechua. Hasta ahora han pasado por el programa 7.158 docentes quechuas, 4.712 aimaras y 837 guaraníes de las diversas regiones del país, quienes, en conjunto han producido 62.273

textos cortos, de momento manuscritos pero bien sistematizados, con temas tan variados como cuentos, poesías y canciones, adivinanzas y trabalenguas, recetas médicas y de cocina, discursos, juegos o léxicos (ver recuadro 7.2). Se espera que ellos se entusiasmen ya para seguir produciendo textos, contribuyan a generar más escritores y que la mejor producción de todos ellos llegue a publicarse y distribuirse a niveles más amplios.

R.7.2

Nuevos escritores quechuas

En 1998, en la clase de lengua materna un día la profesora E. dice: "Ahora, chicos, van a escribir sobre lo que pasó el día lunes". Yo estaba sentado en uno de esos bancos hexagonales con 6, 7 alumnos, mirando qué hacían. Entonces un niño inquieto, que estaba sentado a mi derecha, empezó a escribir cosas en quechua. Por ejemplo, *Qayna p'unchay mayuman rirqayku* [ayer fuimos al río]. Escribía y decía: *qayno*, uno, dos, tres, *p'unchay*, uno, dos, tres, *mayuman*, uno, dos, tres, hacia abajo, *rirqayku*... Así, de una manera muy organizada, muy ordenada en su cuaderno, delante de mis ojos. Más o menos como media hora y este niño había producido unas cinco, seis páginas. Esa maestra no era egresada de la Normal sino de la Universidad de Sucre, de idiomas. Al principio tuvo sus peleas con el asesor pedagógico, que le exigía: no sabía cómo hacer las cosas... Yo me fui y, después de tres años, vuelvo al mismo lugar. Ella había pasado con esos mismos niños desde kinder hasta tercero y había logrado que sus alumnos puedan leer, puedan escribir. Entonces ahí me convencí de que la Reforma funciona, porque esta profesora, sin haber salido de la Normal, tenía información sobre el proceso. Había sido formada en el mismo momento, ¿no?, con el asesor pedagógico*. Vi que este nuevo enfoque que parecía tan raro, de no empezar con sílabas sino con cosas más grandes, casos prácticos, funciona...

En el proyecto de escritores quechuas, me vino a ver L. Había trabajado primero con SENAEP y después con un proyecto de alfabetización de UNICEF, por los años 96, 97... "¿Qué voy a hacer?" - "Tú verás, tu vas a escribir, vas a practicar la escritura." - "Bueno. Voy a ver si puedo hacer". Al día siguiente regresa con unas primeras diez páginas que había escrito en un cuaderno. Lo leía, se entendía, con sus fallas de escritura pero se entendía. Le dije, "Bueno, está bien. Tienes que llenar tu cuaderno de 100 hojas." Se fue y al mes regresó

con un cuaderno de 100 hojas lleno. Escribía con sus experiencias sobre la comunidad y después me pregunta: "¿Y ahora, ¿de qué voy a escribir?" Yo no sabía qué preguntarle pero le digo *Imataq yachay!* ¿Qué es el saber? Entonces se fue con esa pregunta y regresó con una cosa epistemológica sumamente interesante... "Al principio me decían *mana yachanichu, manapuni yachanichu* [no sé, no sé siempre]. Así siempre me decían. A tres preguntadas, no, no, no. Pero al final ya decían *chay yachay* [eso es saber]." Su método era hablar con las personas, conversar, irse a su casa y escribir. Llenó otra vez su cuaderno de 100 páginas... Ya ha escrito unas 600 páginas. Escribe de una manera fluida, interesante. Un mes era escribir sobre cosas, queríamos sacar palabras para el diccionario... Regresa y tenía listas de palabras. Pero era una manera diferente de hacer las cosas. Dice, por ejemplo, *ch'uspa* 'Es una bolsita para poner la coca. Pero –añade– además en la *ch'uspa* ponemos fosforito, porque cuando nosotros salimos de la casa necesitamos cigarrillo...' Hablaba de la *ch'uspa* pero enseguida enlazaba con una cosa y otra cosa. Otro ejemplo, "¿Qué es la muerte?" En lugar de preguntar a las personas qué es la muerte, él fue y preguntó "¿Qué pasó con tu marido? ¿De qué se murió? ¿Cómo se murió?" – "Bueno, fue al campo, a recoger, a cosechar. Parece que comió muchas tunas y cayó enfermo. Tuvimos que llevarle al *yatiri* y no pudo. Le llevamos al hospital y tampoco. Otra vez al *yatiri*, otra vez al hospital hasta Sucre, a la vuelta se murió, lo enterramos, todo." Cuenta el entierro, cómo se reparten la ropa, todo.

Es como un hilo que agarran y empiezan a estirar. Una cosa tras otra, tras otra, tras otra. Es una visión diferente, propia de la comunidad. Creo que por ahí es una veta interesante que hay que explorar, transcribiendo, escribiendo, trabajando también con los compañeros.

[Pedro Plaza, responsable del programa de escritores en lengua originaria en el PROEIB Andes]

* Casualmente, en Yapu et al. (2003: I cap. 7) hay detalles del trabajo de aula de esta misma docente en 1997, cuando recién se estaba iniciando con ciertas dificultades. Es un buen ejemplo de formación permanente en aula. [Xavier Albó].

De manera complementaria y con repercusiones mucho más allá del ámbito escolar contamos también en Bolivia con dos publicaciones periódicas pioneras de estilo tabloide ilustrado, cuya continuidad a través de dos décadas son todo un récord.

Una es la "Revista rural bilingüe para la Nación Quechua" *Nawpaqman* (Conosur), publicación periódica iniciada en 1983 y que –con varios cambios

de nombre y adaptaciones— ya ha superado el centenar de números. Publica cinco números anuales de 12 páginas —unas 5 en quechua— y una tirada de 3.500 ejemplares de los que se venden 2.000, a veces por trueque con diversos productos locales. Desde 1995 incorpora además en cada número un suplemento infantil llamado *Añaskitu* muy utilizado en las escuelas.

La otra es *Jayma*, nacida casi en la misma época (1982) y que se inició en aimara para abrirse después también al quechua y castellano. Ya en tiempos de la Reforma Educativa y gracias sobre todo al apoyo de UNICEF, ha dado paso a la primera experiencia de publicación rotativa quechua aimara *Musug/ Machaqa Jayma*³⁴, con dos páginas diarias dentro del periódico *Presencia*, desde julio 2000 hasta principios de junio de 2001 en que el periódico se cerró por otros motivos. Desde marzo de 2002, se transformó en *3 Pacha Ara 3* (o *Kimsa Pacha Ara Mboap*³⁵), un suplemento semanal del periódico *La Prensa*, con ocho páginas en que se alternan artículos y noticias en quechua, aimara y guaraní más pequeñas secciones ocasionales en otras lenguas minoritarias del Oriente. Además de su aparición regular dentro del periódico este semanario tiene una tirada complementaria de 6.000 ejemplares que se distribuyen por el país a través de los diversos INS EIB y últimamente de los CEPO. Resaltemos esta creciente responsabilidad de los CEPO tanto para la distribución como para recoger material e incluso para cubrir una buena parte del costo de edición³⁶. Es el camino correcto para que, con el tiempo, la difusión de textos producidos por y para los pueblos indígenas llegue a arraigar.

Estas varias experiencias coinciden en su énfasis informativo y su amplia gama estilística pero cumplen roles complementarios. *Nawpaqman* tiene una difusión y audiencia local más estable, de la que va recogiendo noticias para él siguiente número mientras se difunde y vende el anterior. Fernando Garcés (2002) lo ha estudiado en su excelente tesis y subraya el esfuerzo realizado por usar el lenguaje mismo de la gente evitando purismos y neologismos que distanciarían al lector adulto. Los contenidos son ágiles y ricos en dichos y metáforas populares. En lo formal —para lo que cuenta con el apoyo de una

³⁴ *Jayma* es una de las muchas formas andinas de trabajo comunitario. *Musug* y *Machaqa* es 'nuevo' en quechua y aimara.

³⁵ *Pacha* es 'tiempo y mundo/espacio' en quechua y aimara, *ara* es lo mismo en guaraní. 'Tres' se dice *kimsa* en quechua y aimara o *mboap* en guaraní.

³⁶ Los CEPO dedican a este Suplemento algo más de 40.000 dólares anuales de su "basket fund". Otros 15.000 provienen de UNICEF y 8.000 de la GTZ a través del PINS EIB.

persona clave del PROEIB- hay un reconocido empeño para ajustarse a lo esencial de la norma pero sin forzar las formas regionales para asegurar esta cercanía con sus usuarios. En el suplemento infantil les parece más fácil incorporar otros matices normativos del quechua "de la Reforma" porque los niños de escuelas EIB ya los manejan con soltura. *Jayma* antes y *3 Pacha Ara 3*, ahora tienen una difusión mucho mayor por su inserción en la gran prensa y cumple así otro rol clave, el de acostumar a los lectores a la presencia de estas lenguas en ella. Su gama temática es más amplia sin perder agilidad y, en lo formal, es más rígido en el uso de la norma. Estamos informados de varios coleccionistas de este material y de su uso práctico y a veces grupal en los INS EIB y otras instancias, aunque habría que hacer un seguimiento más cercano con sus lectores para ir ajustando su actual diseño. *Nawpaqman*, de menor tirada, frecuencia y cobertura, se vende proporcionalmente más que *3 Pacha Ara 3*, pero ambos necesitan todavía un fuerte apoyo financiero, en un país y un sector de población de escasos recursos y poco hábito de lectura ni siquiera en castellano (ver recuadro 7.3).

Si la traducción de la Biblia al alemán hecha por Lutero y los cuentos populares de Grimm en la misma lengua fueron el principio de la historia escrita de esta lengua hoy tan letrada, esperemos y pongamos empeño para que los nietos y biznietos de los niños actuales puedan decir lo mismo de estos noveles escritores de hoy. Agradezcamos estos esfuerzos pioneros y titánicos que hoy están realizando.

La cultura materna

El uso y desarrollo de la lengua tiene poco sentido si no va ligado al uso y desarrollo de las demás dimensiones de la propia cultura. Sin ello, el simple uso de la lengua originaria en el sistema educativo podría resultar a la larga tan alienante y colonialista como en el pasado. Algunos críticos de la Reforma se han quejado precisamente de que en sus módulos y textos en lengua originaria no siempre se ha tomado suficientemente en cuenta el contexto cultural. Sin duda hay errores y vacíos, pero todos reconocerán que, comparando los textos escolares que llegaban al campo antes y ahora, hay un cambio notable en la dirección correcta. Esperemos que, sin dormirmos en los laureles, la carga se irá arreglando por el camino.

R7.3

Escribir en aymara a pesar de que la mayoría no lee

La importancia de la lengua materna para la educación lo encontré, recién egresado de la normal en 1971, enseñando en una escuela rural del altiplano. Por primera vez encontré serias dificultades comunicativas en castellano con los niños monolingües aymaras del primer curso de primaria. Estaban tan callados en la clase y no respondían nada a mis preguntas en castellano. Fue para mí una especie de fracaso, comprobé que no había una comunicación real con los niños. Empecé a hablar a aquellos niños en su lengua materna aymara. ¡El cambio fue total! Nunca había visto un cambio tan emocionante en los niños. Se sentían felices y contentos, no se apartaban de mí aun en el recreo. Para mí aquella experiencia fue extraordinaria, y me decidí por la educación bilingüe y la lengua aymara.

Empecé a estudiar la escritura de mi lengua materna. En aquellos tiempos lo primero que encontré, y en abundancia, fueron los folletos bíblicos traducidos a esta lengua. Paulatinamente fue encontrando más material escrito en dicha lengua, hasta documentos mucho más antiguos. Obviamente conocer todo esto me costó mucho para un humilde maestro rural.

Algunos maestros y licenciados para entonces me trataban con ironía por mi dedicación afanosa a dicha lengua, a la cual ellos consideraban un estorbo para el progreso nacional, para la civilización del indio, para la integración del campesino. Cuando difundía cancioneros escolares en aquella lengua y alguna que otra producción literaria de las tradiciones orales, muchos de mis colegas se burlaron y me decían: "Estudiar el aymara es ir como el cangrejo". Entonces me di cuenta de la alienación cultural que sufríamos, sobre todo los maestros rurales, con el nombre de progreso y civilización. Entendí que la descolonización era una tarea difícil y complicada.

Jamás me iba a doblegar ante tamaño destino que me tocó enfrentar y luchar, sabiendo que mi rol histórico era cumplir por mi pueblo en la lucha por la reivindicación cultural y lingüística. A mis 22 años de edad ya había descubierto la importancia de la lengua materna y años después estaba en pleno estudio de dicha lengua. Me fui a buscar a Juan de Dios Yapita, del que me habían hablado y decían que sabía escribir bien la lengua. Le pedí razones de su nuevo alfabeto y me habló de muchos lingüistas. Me puse mal. Mi atraso era tal que me encontraba impotente, no tenía plata como para comprar tantos libros. Sacando fuerza no sé de dónde y plata también no sé de donde, me encaminé a las librerías y los compré, pero ya no tenía plata para regresar a mi

pueblo. No importa, al fin nuevamente había subido a una montaña, ya tenía los libros para entender lo que era la lingüística y poder escribir con buena base mi lengua materna y escribir sistemáticamente la lengua aymara.

Una vez concluido el estudio de la historia del alfabeto aymara (1980), después de unos cursos sobre dicha lengua, fundé un boletín. Lo publicamos en unos cientos de ejemplares en una cuartilla y en mimeógrafo. Lo difundimos haciendo honor a una institución andina en vías de desaparición, *Jayma*, que significa "trabajo comunitario". Nació en una comunidad aymara un 9 de enero de 1982. Nuestro objetivo a largo alcance fue, hoy sigue siendo, valorar, recuperar y promover o dinamizar las lenguas y culturas aymara y quechua. Sabía muy bien que no tendría impacto inmediato, pues teníamos una población analfabeta en lengua aymara y sobre todo no contaba con los recursos necesarios. Esta obra era de iniciadores y de perseverantes. Junto con mis amigos me fui ciegamente contra corriente, absurdo para muchos y una paradoja para otros.

Los supervisores de educación rural, por estar dedicado a la lengua aymara, me pusieron una serie de trabas en mi trabajo, pese a que eran de origen aymara, y al final tuve que abandonar el magisterio. Aquello fue julio de 1983. Gracias a un amigo encontré trabajo en la Universidad de San Andrés y al año siguiente opté la cátedra de aymara en la Universidad Católica Boliviana, también de La Paz.

Varios intelectuales achacan a la lengua aymara y quechua, en especial, que no hay literatura en estos idiomas. Si se quejan de veras porque no hay nada que leer, para el desarrollo de estos idiomas tienen razón. Pero si lo dicen para justificar la muerte de estas lenguas lamento sinceramente. ¡Qué pena!, que el Padre P., una persona tan inteligente y conocedor de los paradigmas de la modernidad, haya dicho semejante afirmación que el aymara y quechua sean «idiomas de analfabetos». Pero, sus antecesores lo iniciaron a escribir en la Colonia y gracias a las lenguas indígenas el cristianismo entró y fue entendido aunque poco en la Colonia y por lo menos desde hace un siglo podemos bailar 'morenada' felices y contentos con Cristo y María. Creo que ser analfabetos no es pecado porque de lo contrario las lenguas indígenas hace tiempo que abrían muerto. Mucha gente que sabe leer el sistema de escritura latina no saben nada más que eso, no saben leer la Madre Naturaleza y la están destruyendo por ser analfabetos por este lado. El saber escuchar a los ancianos de mi pueblo me ha abierto los ojos y las puertas del mundo de par en par. El aymara del futuro debe saber leer el simbolismo de la vida y de su medio ambiente y en el sistema latino. El primero ya lo sabe le falta el segundo.

¿Por qué publicamos el *jayma* sin tener gente que lea en dichos idiomas? Parece pero no es así. La verdad es que un indígena andino que sabe hablar dichas lenguas y haya ido hasta cuarto o quinto de primaria en las escuelas rurales castellanas ya está habilitado para leer en aymara o quechua, si él quiere. Pero además en 1982, en Bolivia, fue creado el SENALEP. En los años 90 se ha emprendido con la experimentación de la EIB a cargo del Convenio MEC-UNICEF y luego, la Reforma Educativa. Hay lectores, no serán suficientes pero los hay.

Apenas empezamos hace cincuenta años, del cincuenta a setenta ya hubo los primeros precursores indígenas, al ochenta ya estaba en definición el alfabeto con el que se iba escribir estas lenguas, al noventa se ensaya la educación bilingüe, para el dos mil ya se tiene los primeros trabajos literarios escritos por indígenas que ha publicado la Reforma Educativa. De ahora en adelante vendrá nuestro Cervantes en aymara o quechua.

[Félix Layme Parumani, del manuscrito castellano de "La lucha por la equidad lingüística y cultural", publicado en Saecula en 2003, donde en 1998 recibió el Premio de la Fundación Hirschman por su labor cultural por la paz entre los pueblos.]

Es sugerente la manera en que se han organizado los elaboradores de módulos en guaraní, ahora que están distribuidos en las distintas editoriales que han ganado la licitación para producirlos. Nos lo cuenta una de las autoras, Elsa Aireyu:

En la editorial A estamos dos, en la B están tres, en el Ministerio todavía hay uno. Al comienzo ambas instituciones sabían que nosotros los guaraní teníamos relacionamiento y nos prohibieron, celosos de su trabajo: "que nos van a robar sus ideas". Pero nosotros planteamos que nos dejaran compartir los contenidos para que el niño aproveche al máximo el tema, para que no se repitan. Celosos, ¿no? Pero nosotros sí nos reunimos. Nuestras coordinadoras allá [en la región guaraní] saben. Si nosotros trabajamos para nuestros niños no importa dónde estemos haciendo materiales si queremos materiales de calidad. Estamos lejos de los *arakua iya*, de los *ñee iya* [sabios y literatos locales], entonces de alguna manera tenemos que solucionar nuestros problemas... Compartimos estas preocupaciones, las terminologías nuevas, en los contenidos culturales, igual. Por ejemplo, cuando a la mujer le viene por primera vez su regla -la *ñemondia*⁵⁷ - consultamos con los que hacen ciencias para la vida:

⁵⁷ La primera menstruación es el momento de los principales ritos de paso de niña a mujer apta para el matrimonio. Antes implicaban hasta un año de reclusión, en medio de ayunos y consejos de las mujeres mayores. Pero ahora, por la escuela, se ha reducido a unos pocos días.

“Ustedes lo van a tocar desde este punto de vista cultural, ¿no?” – “No, ustedes toquen lo cultural, nosotros haremos lo científico para la cuestión de la educación sexual.” También la cuestión de nuestros valores tiene que ver mucho con esto. El respeto para uno mismo, en primer lugar. Luego hemos considerado la convivencia, el valor de la solidaridad –el *yepazareko*–, el *motiro* [trabajo de grupo], la unidad. Para nosotros todas esas cosas son bien importantes, estemos donde estemos. Estamos nosotros ahora en La Paz pero seguimos compartiendo. (Entrevista, julio 2003).

Más allá de los textos y módulos, la utilización de la propia cultura, como punto de partida y desarrollo educativo del niño y la niña indígena rural, ha ido aumentando su perfil en la práctica docente en las escuelas del campo, sea por sugerencias didácticas de los propios módulos o por la creatividad de los docentes.

El primer ámbito, más ligado al desarrollo de la propia lengua, es el de la recopilación y la creación de literatura oral local, como cuentos, relatos, mitos, poesías, etc., sean recogidos por los propios alumnos o a través de la presencia en la escuela de reconocidos narradores locales. Este es también uno de los estilos más favorecidos dentro de los programas de formación de escritores en quechua, aimara y guaraní, que desarrollan el PROEIB Andes y el PINS EIB. Muchos de los textos locales elaborados en el aula se mueven en este ámbito y es el primero que se ha empezado a desarrollar también en las publicaciones.

Muy cercano a éste es el ámbito de las canciones, tradicionales o nuevas, uno de los pocos espacios en que las culturas locales ya tenía cabida en la anterior escuela castellanizante. Desde los viejos tiempos de Warisat’a, tanto en quechua como en aimara se puede incluso hablar de un género literario/musical conocido como las canciones escolares. Junto con la poesía y el baile, estas expresiones culturales han amenizado desde antiguo las horas cívicas de las escuelas rurales. Pero ahora han logrado una presencia mucho más intensa e intencional.

Celebraciones como la “hora cívica” semanal, el Día del Indio, las Fiestas Patrias y tantas otras son una buena oportunidad para detectar cambios. Siempre se han centrado mucho en la consolidación de héroes y símbolos patrióticos nacionales, como la defensa del mar perdido, las marchas y disfraces de estilo militar, temas que se reproducen incluso en los nombres de muchas escuelas: Litoral, Bolívar, Héroes del Chaco, etc. Esta tendencia sigue muy

presente, como nos recuerda don Walter Gutiérrez, uno de los fundadores y antiguo presidente del CEPO aimara:

Los desfiles escolares del 2 y 6 de agosto se han convertido en un gasto fuerte para los padres de familia y un gran alfezizado forzoso para las juntas escolares. Las alumnas cholitas se transforman en señoritas "waripoleras" y los jóvenes en "caballeros cadetes" eso nos dice ¿dónde están las actitudes interculturales! Con mucha alegría hemos visto en algunas escuelas las horas cívicas dirigidas en ambas lenguas, pero los alumnos siguen siendo ordenados como soldados con el "¡Atención! ¡Firme y a mis órdenes!"

Sigue ocurriendo sobre todo en secundaria, donde todavía no ha llegado la Reforma. En cualquier colegio rural, por ejemplo, para las ceremonias de promoción como bachilleres todos los jóvenes deben vestir de terno y las cholitas de vestido, aunque después ya no vuelvan a usar ese traje costoso. En cambio en las escuelas primarias de la Reforma el viejo enfoque ahora se comparte más abiertamente con el de reafirmar la propia cultura. Junto al mástil con la bandera nacional, ahora es común ver flamear también la *wiphala* andina, que con su rico juego de tableros y colores ha pasado a ser un símbolo muy plástico de la nueva Bolivia multiétnica, pluricultural o incluso –como muchos prefieren– plurinacional. Si en una escuela los niños siguen desfilando disfrazados de soldaditos del Batallón Colorados al son de una "banda de guerra", en otra vestirán sus mejores ponchos, mantas, sombreros y galas culturales y armarán sus rondas y bailecitos con los diversos instrumentos locales.

Más allá de estas esferas más simbólicas, es ya ahora bastante común que los alumnos tengan sus prácticas y proyectos agropecuarios, artesanales o culinarios, reforzados con la participación de algunos comunarios más reconocidos por su sabiduría en un determinado campo. Los alumnos realizan tareas fuera del aula para actividades tan diversas como realizar un censo comunal, entrevistar a las autoridades o recolectar las plantas útiles del contorno.

Un importante estímulo en toda esta temática han sido los *Proyectos Educativos*, ya explicados en el capítulo 5, sean a nivel de escuela, de núcleo escolar (PEN) o incluso de todo un territorio indígena en los llamados Proyecto Educativo Indígena (PEI). Estos proyectos, elaborados conjuntamente por docentes y comunarios, pueden ser una instancia muy propicia para desarrollar determinados aspectos de la lengua y cultura local. Como decía una autoridad del municipio indígena chiquitano de Lomerío a la tesista Luz Jiménez, "el

PEI es la niña mimada del municipio porque significa... trabajo, desarrollo, participación, cultura, educación, y más que todo una interrelación de las fuerzas vivas de la región" (ver recuadro 5.2).

Los temas del PEN o el PEI pueden ser muy variados: elaboración conjunta de alguna artesanía local, un periódico mural local sobre la vida de la comunidad, la gestión de un pequeño proyecto productivo, ese universo inmenso del tejido andino... todo ello debidamente trabajado y reflexionado en su dimensión pedagógica y expresado también en textos y otros productos comunicativos producidos por los propios actores. La participación de las comunidades y pueblos originarios es la condición *sine qua non* y el atajo fundamental para que la escuela surja realmente de la propia cultura local.

La Reforma previó desde un principio el desarrollo local de las *ramas diversificadas del currículo* de acuerdo a las particularidades de cada cultura y a las necesidades de cada lugar. Absorbida como ha estado en consolidar todavía el nuevo tronco común curricular, hasta ahora no se ha podido formalizar esta dimensión complementaria. La ley está muy clara y es a la vez muy ambiciosa en este punto, cuando asigna esta tarea a las propias unidades educativas locales. Don Froilán Condori, entonces presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), echaba la culpa al gobierno por ir postergando esta tarea hasta que se hizo la siguiente reflexión:

Yo me equivocaba cuando decía que el Ministerio tiene que hacer la diversificación curricular. No había sido así, la tenemos que hacer nosotros, las juntas, los asesores, los directores, los consejos educativos. El Ministerio ya ha hecho el tronco común curricular base y nosotros lo tenemos que diversificar. Nosotros solamente podemos hacer lineamientos porque si hacemos para toda la región quechua volvería a ser un tronco común curricular; es algo que hay que trabajar, el Ministerio tiene que poner énfasis en este punto porque, de lo contrario, no hay EIB.

El concepto mismo de *ramas diversificadas* necesita alguna aclaración. Los técnicos de la Reforma diferencian, dentro del currículo, entre éstas y la simple "contextualización del tronco común", es decir su adecuación a las características ambientales y socioculturales de un determinado grupo de alumnos para implementar allí las *competencias*⁵⁸ previstas en el tronco

⁵⁸ Una competencia es, según la Reforma, un conjunto de capacidades que incorporan conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que las personas manifiestan a través de sus desempeños. Ver *Arcoiris* n° 8, noviembre 1998.

común, tema en el que la Reforma ya ha trabajado algo. En cambio las "ramas diversificadas", propiamente dichas, implican el desarrollo de nuevas competencias específicas, propias de cada lugar. Pero el que una competencia sea común o diversificada depende en parte del nivel de abstracción en que se haya formulado. A algunos educadores indígenas no les acaba de satisfacer que lo más propio de ellos sea visto sólo como una "rama" –algo sólo derivado y periférico– como si se tratara de "irse por las ramas".

Tal vez resultaría más apropiado usar otra imagen: todo proceso educativo debe tener sus raíces en lo propio y éstas deben mantenerse robustas y bien alimentadas en el ambiente físico, cultural y social del alumno. Todas estas raíces localmente diferenciadas van convergiendo en un tronco común, que a su vez puede recibir injertos de otros orígenes. Cuanto más sólidas sean las raíces y el tronco, más fácil es también expandir las ramas en diversas direcciones, abriéndose a otras culturas sin perder la propia identidad tanto local como nacional. Pero esta segunda imagen tiene también sus limitaciones. El final del proceso no debe ser tampoco un solo tronco común aunque tenga muchos orígenes. Las identidades originarias diversificadas no deben quedar diluidas en él. Deberán seguir fortaleciéndose y desarrollándose también en sus particularidades: raíces diversas, tronco común que recoge esta diversidad y, a la postre, también frutos diversificados de acuerdo a cada realidad local. O, glosando el dicho popular: juntos, revueltos, entreverados y mutuamente enriquecidos pero no diluidos ni liquidados como en una licuadora.

Usemos una u otra imagen, este juego dialéctico constante entre lo propio y lo común no es fácil. Sin embargo, juntando piezas como las aquí señaladas, se percibe que algo está ya empezando a caminar y a construirse en esa dirección. Para completar tal tarea será también necesaria una actitud de apoyo desde el Ministerio para que no se frene sino más bien se fomente la creatividad de los docentes de aula en permanente diálogo con las juntas y las comunidades locales.



Enseñar haciendo teatro popular: El cóndor y el zorro. [Práctica en curso para asesores pedagógicos]. [PR].



Aprender haciendo teatro popular: Escenificación del cóndor en música aimara. [PR]

El acceso a una segunda lengua

Xavier Albó

Por mucho que en los primeros años el énfasis de la escuela rural indígena se decante hacia la lengua y cultura materna, no es siquiera imaginable que el sistema escolar se olvide de la cultura dominante, pues todo él y su entorno la destila, aunque lo haga en quechua o aimara. Por eso dentro y fuera del país no faltan quienes critican la educación bilingüe por considerar que, a la larga, seguirá teniendo la orientación alienante de siempre, aunque ahora lo haga de una manera más refinada y creíble, por partir de la lengua y cultura de la gente. Que el riesgo existe, no hay duda. Pero, por otra parte, tampoco podemos ni debemos olvidar que el acceso a la lengua y cultura dominante o más universal es también una de las principales razones por las que los padres de familia de los pueblos indígenas oprimidos desean y exigen la escuela para sus hijos.

¿Cómo encontrar el equilibrio? La escuela debe sin duda partir de lo propio, respetarlo y desarrollarlo. Pero, al mismo tiempo –según los propios interesados– debe también abrirles horizontes más allá de lo propio, para que la nueva generación pueda dialogar y entenderse con otros y pueda abrirse nuevos caminos. Este deseo tan legítimo se transforma en dilema de difícil salida cuando estos “nuevos caminos” implican el rechazo de lo propio, cuando no son sólo apertura sino también alienación, como resultado de la estructura neocolonial de todo el aparato estatal, del que el sistema escolar forma parte, y dentro de la que se mueven los pueblos indígenas que a él recurren.

Mostraremos aquí cómo estos pueblos expresan su deseo y, a partir de ello, analizaremos la respuesta que está dando la Reforma Educativa boliviana,

con sus avances, tropiezos y tareas pendientes. Aquí nos fijaremos en el caso de la lengua, que por su propia naturaleza está presente en todo el quehacer educativo y obliga, de alguna manera, a resaltar permanentemente una u otra identidad cultural. De ahí pasaremos, en el capítulo 10, al ámbito más difuso y permeable de la apertura en otras dimensiones culturales.

Problemas en la enseñanza del castellano

El problema más sentido por los usuarios de la EIB, incluso en las experiencias anteriores a la Reforma Educativa, es que este logro tan positivo de partir de la lengua y cultura propia no siempre ha ido adecuadamente acompañado de mejoras también en el aprendizaje de la lengua castellana. De una u otra manera, todos enfatizan la necesidad y alta prioridad de aprender esta lengua en la escuela:

Se necesita que los chicos aprendan el castellano para estudiar más y estar mejor, no como nosotros, aquí trabajando, pobres.

Nosotros queremos que se enseñe el castellano a nuestros hijos para que no sufran como nosotros, sin dinero, mal vistos e ignorados en la ciudad.

Necesitamos más castellano porque el quechua ya lo sabemos... Solo quechua no es conveniente, como sucedió con el PEIB... Pero el castellano sólo lo pueden aprender en la escuela. ¡Para eso es!

Años atrás era sólo quechua y nosotros queremos más castellano... Nuestros hijos necesitan el castellano para ir a la ciudad en busca de trabajo y que no sean engañados.

Cuando vamos a la ciudad, si no sabemos hablar en castellano, nos humillan: ... '¡Este indio!, ¡Este campesino!' Pero si sabemos hablar perfectamente, correctamente, respondemos ¿no?: "¡Qué? ¡Acaso yo no soy humano igual que usted?" También para eso es bueno el español y por eso es importante la escuela"⁵⁹.

Si el acceso al castellano es una necesidad tan sentida por todos, es obvio que la tardanza o mala preparación en la enseñanza de este idioma sea uno de los principales factores de rechazo por parte de padres de familia de áreas

⁵⁹ Conjunto de testimonios de diversas fuentes: Urzagaste [1999] en áreas quechuas, Limachi [2000] en área aimara, Jiménez [en preparación] con docente del Norte de Potosí. Ver también el desarrollo de este tema en Arnold y Yapita (2000: cap. 3).

indígenas. Lamentablemente el avance en este punto, dentro de la Reforma, no ha sido tan rápido ni eficaz como se deseaba, por una constelación de factores a los que poco a poco se está ya dando solución. Más aún, cuando se han dado retrasos en la enseñanza de esta lengua, se ha corrido demasiadas veces la voz –muchas veces por iniciativa de docentes⁶⁰, que habían visto desde siempre la castellanización como un punto clave dentro de su “sagrada misión civilizadora”– de que la Reforma quería arrinconar a los indios negándoles acceso al resto de la sociedad, como ocurría en tiempo de los patrones, antes de 1952. El enfoque teóricamente bilingüe se interpretaba –o temía– entonces como monolingüe, como un intento de mantener a los indígenas encerrados en sólo su lengua materna originaria.

Por ser ésta una deficiencia bastante común también en programas bilingües de otras partes, consideramos pertinente analizar con cierto detalle los principales factores en juego.

En primer lugar, la urgencia por implementar lo más novedoso, que era partir de la lengua primera originaria de aquellos niños que recién llegaban a la escuela, absorbió la mayor parte de los esfuerzos. Como vimos, por la ley del péndulo, el éxito de esta innovación llevó incluso a algunos docentes a dejar de lado la otra tarea de enseñar el castellano.

Pero, desde la perspectiva pedagógica, el obstáculo más fuerte era que la mayoría de los docentes carecía de ideas claras y técnicas apropiadas para afrontar la enseñanza del castellano con la modalidad de *segunda lengua* [o L2]. Lo que más a mano tenían era la vieja metodología silábica, llamada también de “palabras normales”, que después se van descomponiendo en sílabas para ir leyendo y componiendo nuevas palabras. Los libros escolares tradicionales estaban escritos con esta metodología y, a partir de ella, se pasaba después a la lectura [regularmente en voz alta], el copiado y el dictado de algún otro texto escolar sólo en castellano. El resultado más común en áreas

⁶⁰ Limachi (2000: 69), por ejemplo, cuenta lo ocurrido en una región aimara cercana a La Paz: “Los asesores habrían dispuesto la enseñanza del aimara en los primeros cursos, es decir, en el primer ciclo, para luego pasar al castellano en el segundo ciclo. Esta decisión fue ampliamente discutida y cuestionada por la comunidad educativa en general, a tal punto que los docentes, estratégicamente, presionaron a los padres de familia para que sus hijos sean enseñados en castellano, para lo cual tuvieron que adquirir otros libros en castellano.”

de otra lengua materna era, para usar la frase de un padre de familia, que “mi hijo lee muy bien el castellano pero no entiende lo que dice”. A lo más se añadía a ello el manejo regular de algunas frases standard en castellano, como “Buenos días, señor profesor” y algunas canciones y recitaciones escolares. A todo ello se añadía la limitación contextual de que, fuera de la escuela, pocas eran las situaciones en que los niños podían practicar esta lengua en la casa y la comunidad.

Frente a esta práctica tradicional, los pedagogos de la Reforma y los productores de textos y guías didácticas, apoyados por diversos expertos y consultores internacionales, habían adoptado desde un inicio el principio didáctico de que, para la enseñanza de cualquier L2, lo primero es su enseñanza/aprendizaje *oral* comprensivo y que, para ello, lo más apropiado es fomentar la comunicación creativa. Con ello poco a poco, por prueba y error, los propios niños irán asimilando las formas que mejor les permitan comunicarse eficazmente. Sólo cuando ya comprendan la lengua tendrá pleno sentido utilizarla también con su código *escrito*, dejando incluso para más adelante otros aspectos formales como las normas ortográficas de la lengua y su manejo escrito.

Consideraciones como éstas son correctas y muy oportunas desde el punto de vista pedagógico pero, para implementarlas, suponen además docentes muy creativos y prestos a hacer un seguimiento personalizado de los diversos alumnos. Esta fue su debilidad. No se tuvo suficientemente en cuenta que la *preparación de los maestros* ya en ejercicio sobre los que caía la carga fuerte de aplicar la Reforma, se había realizado en el otro esquema y que, para ellos, en particular los mayores, pasar a uno nuevo no resultaba ya tan fácil. Necesitaban mucho acompañamiento y el andamiaje de materiales nuevos bien claros en sus orientaciones, algo que sí existía en la otra gran innovación, que era la primera lengua. Se hizo un esfuerzo para capacitar también en esta temática a los asesores pedagógicos –grupo clave para transmitir los principios de la Reforma al aula– pero resultó insuficiente.

Se añadió a ello un problema de enfoque. A partir de experiencias en otros contextos sociolingüísticos muy distintos –como las de inmigrantes que deben adaptarse a ciudades europeas– algunos expertos internacionales llegaron a sugerir que no hacía falta enseñar el castellano con una metodología

diferenciada de L2 ni tampoco preparar materiales en ella, pues la necesidad de aprendizaje práctico estimulaba ya el proceso. Pero no tomaban en cuenta que la situación de niños en comunidades originarias poco expuestas a esta segunda lengua castellana es muy distinta y más si los docentes tienen sobre esto los problemas mencionados. El resultado práctico fue un mayor retraso (López, en prensa).

Otro punto más técnico poco trabajado fue el ritmo con que debían afrontarse las distintas destrezas en esta segunda lengua. Aceptemos el principio de enseñar primero el castellano en forma oral y pasar a la destreza escrita cuando ya se maneje suficientemente la lengua oral y la destreza escrita en lengua materna esté también asentada. Pero, al nivel operativo, se dio por sentado que ello ocurriría recién a partir del segundo ciclo, es decir el cuarto año de la escuela. Este supuesto no ha llegado a ser técnicamente probado y habría necesitado además ser matizado según cada situación sociolingüística. No es lo mismo el caso de niños totalmente monolingües en otra lengua y la de aquellos que ya están expuestos también al castellano desde el hogar y la comunidad. Pero además, este aspecto pedagógico debía combinarse con la necesidad social de responder a la expectativa de los padres de familia. Nos comentaba Luis Enrique López que los docentes se sienten jalonados por dos fuerzas diferentes: de un lado, los postulados didácticos de la EIB que sugieren partir del aprendizaje oral de la segunda lengua, y, de otro, los padres de familia que esperan que sus hijos e hijas aprendan rápido a leer y escribir en castellano.

Entramos así en un siguiente factor de mucha incidencia tanto didáctica como psicológica, a saber, los *materiales escritos* de la Reforma. Durante los primeros años los responsables de esta tarea anduvieron un poco a tuestas en esta temática. En base a los supuestos arriba mencionados, los módulos del primer ciclo están escritos exclusivamente en la lengua presuntamente materna, sea quechua, aimara, guaraní o castellano. Ello no implicaba ni mucho menos retrasar también la enseñanza oral del castellano. Sin embargo, la ausencia total del castellano en estos módulos en lengua originaria, que eran el instrumento básico de la innovación pedagógica, produjo en bastantes docentes el efecto no pretendido de retrasar también aquella enseñanza oral, seguirla haciendo con los textos tradicionales y su método de lectura silábica o –en el mejor de los casos– recurrir a los textos del PEIB para castellano

como L2. Cada uno se las arreglaba según su inspiración. Aun en 1999, el cuarto año de aplicarse la Reforma en el aula, cuando se realizó un sondeo a docentes de áreas rurales quechua de Chuquisaca y Potosí sobre cómo enfrentaban la enseñanza del castellano como L2, de los 43 que dieron respuestas relevantes para nuestro tema, ninguno dijo tener ya acceso a guías y materiales escritos para castellano como L2 y, para suplirlo, mencionaron estrategias como las siguientes, de la más a la menos usada, en las que apenas se percibe ninguna secuencia didáctica (Urzagaste 1999):

- 15 uso de la biblioteca, con el problema de tener sólo un ejemplar de cada libro.
- 11 cantos, rondas, lotas, poesías, adivinanzas, rezos, cuentos, saludos...
- 8 castellano oral para instrucciones, diálogos breves, palabras sueltas, números.
- 8 abecedario, subrayando contrastes de sonidos y grafías.
- 4 traducción de partes de los módulos en quechua al castellano.
- 4 uso de revistas, periódicos, afiches, etiquetas de envases.
- 3 textos previos a la Reforma.
- 1 describen láminas tradicionales; hace escuchar noticias de radio; dictados.

Donde los asesores pedagógicos u otros personeros de la Reforma no alcanzaban a dar las debidas explicaciones y adoptar los correctivos del caso, no fue raro entonces que los padres de familia, viendo que en los módulos de lengua originaria no había nada en castellano, se confirmaran en aquella sospecha de que la Reforma excluía esta lengua que tanto necesitaban. Instigados o no por sus profesores, empezaron a enviar solicitudes al Ministerio para que les cambiaran los módulos en lengua indígena por los de lengua castellana. En muchos casos, esta situación se arregló con la visita explicativa del asesor pedagógico o –de manera mucho más convincente– la de miembros del correspondiente consejo educativo de pueblos originarios o CEPO. Pero evidentemente, a la explicación sobre una primera fase pedagógica de aprendizaje oral y comprensivo del castellano –algo que poco se lograba con el viejo método silábico de las palabras normales– había que añadir la prueba tangible de que ya existían materiales impresos para un mejor aprendizaje oral y escrito del castellano.

El resultado práctico de estas deficiencias ha sido una gama muy variada y de situaciones en el enfoque lingüístico de la EIB. En un seguimiento sistemático de la asesoría pedagógica en distritos educativos de siete departamentos del país, se detectó que de 39 distritos sondeados que tenían un número significativo de indígenas, en 16 se utilizaba sólo el castellano tanto en los módulos como en la docencia, en otros 6 en cambio se utilizaba casi exclusivamente la lengua indígena, en 11 se usaban los módulos en lengua originaria pero en el aula prevalecía el uso del castellano y en los otros 6 ocurrían diversas combinaciones entre las dos lenguas, de acuerdo al núcleo o escuela. El mantenimiento de sólo castellano se daba sobre todo en áreas con alto bilingüismo y contacto cercano con ambientes más castellanizados (13 distritos), como las áreas de Yungas y colonización, distritos fronterizos con Chile y los valles centrales de Cochabamba. Pero había también 3 distritos con alto monolingüismo quechua que estaban en esa misma situación⁴¹.

La búsqueda de soluciones

Estos son los principales factores que explican el retraso, con sus consecuencias tanto pedagógicas como de credibilidad social en el campo. Veamos ahora los remedios. La primera reacción desde el Ministerio fue reeditar y enviar también módulos en castellano y los materiales de castellano como L2 del anterior PEIB. Se trataba claramente de soluciones de emergencia pues los módulos estaban más pensados para contextos urbanos y los textos del PEIB no tomaban todavía en cuenta el nuevo enfoque constructivista de la Reforma.

Mientras tanto se estaba trabajando en los materiales inicialmente planeados, contando para ello con el apoyo de diversos consultores internacionales. Finalmente, en 1998, al iniciarse el tercer año de aplicación de la Reforma, salió de la imprenta una *Guía didáctica de segundas lenguas* –todavía demasiado teórica para el tipo de usuarios a los que se dirigía– junto con los primeros materiales de apoyo en el aula para la enseñanza oral del castellano. Consistían en unos bellos textos de gran tamaño y a todo color, conocidos

⁴¹ Agradecemos a Verónica Guzmán habernos pasado la base de datos para poder llegar a estas precisiones.

popularmente como “los librotos de la Reforma”. Tienen atractivos cuentos de animales y están diseñados en su tamaño y contenido para poder ser usados de forma grupal como un estímulo generador de los más variados diálogos. El mismo año se habían alistado también otras láminas complementarias, de tamaño aún mayor y finalidades semejantes, con la correspondiente guía para el maestro. Pero su publicación quedó trancada un buen tiempo por la dificultad de encontrar imprentas locales que las pudieran imprimir con todas las especificaciones de calidad requeridas por sus diseñadores didácticos, por ejemplo su resistencia al agua. De hecho, hasta hoy, sólo 10 de las 40 láminas previstas han llegado a las aulas. Lo mejor es enemigo de lo bueno.

El contenido de todos estos materiales es popular, está adaptado a la mentalidad de los niños y es a la vez amplio para estimular una variedad de conversaciones, pudiendo ser utilizados por alumnos de cualquier otra lengua materna. Con su distribución ha disminuido significativamente la anterior tensión y suspicacia de los padres de familia acerca de la voluntad y eficiencia de la Reforma para responder también a la demanda por una buena enseñanza del castellano, con un enfoque realmente bilingüe.

R8.1

Castellano como segunda lengua

En el Taller EIB de UNICEF, la profesora Antonia Hualpa muestra el video filmado en su clase con niños quechuas de primer ciclo, 2º año, para practicar castellano como L2. Su comentario:

Las fichas nos han ayudado mucho y, como pueden ver, los chicos ya han empezado a conversar en castellano. Mi planificación está hecha de acuerdo a la ficha, empieza de lo fácil a lo difícil, apoyándonos –tal vez en el video no salió tan claro, o no se escucha bien– en la primera actividad que es la lúdica. Esta actividad consiste en que los niños, con los ojos vendados, buscan a la mamá gallina, la mamá gallina tenía que estar quieta y los otros pollitos tenían que buscarla palpando hasta encontrarla; luego, todos debían quedarse con la mamá, hasta que el último pollito la encuentre; mientras tanto, yo pedí al profesor Luis Guarachi –que es el asesor pedagógico– que desordene los objetos del curso. Cuando volvimos al curso y los chicos vieron que el aula estaba en desorden, preguntaron [en castellano]

"¿Qué ha pasado con las cosas? ¿Dónde están las cosas?, ¿Por qué aparecieron unas encima de la mesa, las sillas por otro lado, el cuaderno debajo de la mesa, la mochila debajo de la silla, por todo lado? ¿Quién las ha desordenado? Profesora, ¿usted ha entrado a desordenar?", me decían.

Entonces, yo les estaba haciendo un diagnóstico a los niños. Si podían responder a la pregunta ¿dónde está la silla? diciendo "está encima de la mesa", "está debajo de otra silla", etc., había logrado que se comunicaran, que hablen y digan dónde están las cosas.

Las fichas nos orientan en todo sentido. Aunque nos recomiendan que, en el primer ciclo, las actividades deben estar dirigidas sobre todo al desarrollo de la oralidad, allá se ve que los chicos ya escriben en castellano, escriben porque hay muchos niños curiosos y, al final, terminamos dándoles las grafías. En base a lo conocido en la L1, ellos traen un listado de las grafías del castellano que no existen en quechua y, mostrándome estas grafías, dicen: "Profesora, ¿cuándo vamos a conocer esto?". Para que no se confundan, les hago escribir en castellano en el tipo de letra ligada, en cambio en quechua les hago escribir en intermedia, de esta manera los niños diferencian ambos alfabetos. Por ejemplo, como nunca han conocido la escritura de la *c* en letra intermedia, entonces no escriben por nada esta letra en quechua...

En el curso, con los niños nos llevamos como amigos. A veces digo: "Si yo me equivoco, si hablo en quechua, ustedes me van a dar un coscorrón". Entonces, el niño que se da cuenta que yo me he equivocado –pues siempre nos sale el quechua, porque les explicas mejor en quechua a ellos que son hablantes– sube de calladito a la mesa para darme un coscorrón y recién me doy cuenta de que yo también me he equivocado. Ni modo, es mi castigo, les digo. De esa manera ellos también saben que no pueden equivocarse. Realmente, en las clases de L2 nos prohibimos hablar en quechua, pero en las clases de quechua todos hablamos en quechua.

A veces los chicos participan en la planificación. Por ejemplo, el proyecto de aula surge de ellos, ellos buscan las actividades que vamos a desarrollar primero, qué sigue luego. Ellos me dictan a mí y yo simplemente tengo que recordarles lo que vamos a realizar. Este año ya hemos hecho tres proyectos, uno ha durado dos semanas, el otro, tres semanas. Ellos buscan las actividades, viendo las necesidades, y yo les apoyo. No falta la visita de un padre de familia, de una madre o una junta, siempre vienen, nos colaboran... A veces, al papá no le interesa, te mira de la ventana y se va, entonces, "pase", hay que decirles. Hay que conseguir primero la amistad de los padres de familia, entonces lograremos también su colaboración.

Para coronar estos esfuerzos, en agosto del año 2000 se realizó un magno seminario, en el que participaron buenos especialistas internacionales que conocían situaciones semejantes de otros países y que permitieron tener, por fin, una visión más general y amplia de lo que podía y debía hacerse en este campo del castellano como L2. Al parecer, por fin se ha encontrado el camino correcto, que consiste, en síntesis, en que el docente cuente con un surtido repertorio de técnicas y prácticas complementarias para encarar el problema desde diversas perspectivas. Se han añadido, por ejemplo, paquetes de cassettes con diálogos y canciones, guías para un mejor uso de los libros de la biblioteca escolar, fichas prácticas para desarrollar actividades en el aula y –para estimular a los docentes– videos de trabajo en el aula, reuniones para intercambiar experiencias e iniciativas entre ellos, etc. (ver recuadro 8.1) Todo ello ha quedado codificado y distribuido en el *Programa piloto de enseñanza del castellano como L2* del PROEIB. En el caso guaraní ha sido también decisivo el apoyo permanente que ha estado dando una experta internacional para desarrollar las técnicas de enseñanza del castellano como L2 entre los docentes y alumnos del INSPOC, experiencia ya sistematizada y en vías de publicación (Sainz et al., 2002; ver recuadro 10.2).

Una pregunta recurrente es si las dos lenguas deben usarse indistintamente en el aula, para facilitar la comunicación con los monolingües, o si hay que organizar espacios y tiempos para cada una. Probablemente es inevitable pasar por una etapa inicial de mezcla en el desarrollo de la lengua del niño. Pero la experiencia va aconsejando que, a la larga, conviene diferenciarlas para facilitar el aprendizaje y la identidad cultural de cada lengua, evitando que se fosilicen las interferencias mutuas. El ideal entonces es contar con profesores distintos para cada idioma. Pero en las escuelas unidocentes del campo, que son la mayoría, esto no es posible y hay que apelar a otros recursos, como los siguientes, observadas por Don Froilán Condori, del CEPO quechua:

En Cayanbuco... cada vez que tienen que trabajar en lengua quechua ponen su letrero que dice: *quechuallapi* (sólo en quechua), es decir que estamos trabajando en quechua, y nadie, nadie debe hablar en castellano. Una vez llegué a la escuelita y cometí el error de hablar, como siempre, en quechua. Todos empezaron a silbarme, y yo pregunté ¿dónde me he equivocado? Y me mostraron el letrero que decía: "estamos trabajando

en castellano”, y había una multa de 40 pepas que me hicieron pagar. Así se conduce la enseñanza del bilingüismo. No se mezcla. Que quede bien claro.

En Tecoya, habían hecho unos agujeros en la pared y se comunicaban a través de la pared en las dos lenguas. Para ellos era el teléfono: le habían puesto una manguera, sonaba algo especial y les daba ganas de comunicarse.

Este enfoque supone naturalmente esfuerzos mayores:

El docente tiene que ser bastante hábil para hacerse entender sólo en la L2... Hemos partido con la primera fase en la cual el docente ha comenzado a hacerse entender con gestos y señales para obtener respuestas físicas silenciosas. Después, se ha ido trabajando en la segunda fase. Casi al final del año se estaba trabajando en la segunda y tercera fase, de respuestas sencillas y complejas.

Una vez más, el desafío central de todo ello es que supone la existencia de docentes muy creativos. Pero, como vemos, ya se los va encontrando. Es el fruto de haber reforzado el trabajo con los maestros provenientes de la vieja normal, muy por encima de lo inicialmente programado. Pero la solución de raíz de este problema tal vez pasará inevitablemente por la sucesiva incorporación al servicio activo de los flamantes egresados de los INS y otros centros de nuevo cuño. Por su importancia todo este tema será objeto de un tratamiento especial en el capítulo 10.

Lenguas originarias manejadas como L2

En los primeros años, poco se había reflexionado todavía sobre cómo afrontar la situación de muchas comunidades, tanto en Oriente como en determinadas regiones andinas con mayores contactos, donde los niños ya aprenden a hablar castellano en sus casas o comunidades sea como su lengua materna única, principal o complementaria. Se tenía ya un panorama bastante completo y detallado de estas y otras situaciones sociolingüísticas del país pero los materiales de la Reforma se habían concentrado en acomodarse a las situaciones más claras: o totalmente castellanas o totalmente en lengua indígena. “Todos debieron comenzar juntos y seguir el mismo camino, se uniformizó la diversidad y la EIB se mordió la cola”, nos comentaba Luis Enrique López.

Para estas situaciones intermedias, los docentes y comunarios tuvieron que discurrir y utilizar su propio ingenio. En varios grupos indígenas minoritarios de las tierras bajas no hay mayor problema pues es claro que la lengua materna y única [o claramente principal] de los niños es ya el castellano. Basta usar pues los módulos en ese idioma, aunque por su poca adaptación a aquella realidad deberían ir complementados por guías y otros apoyos específicos. El aprendizaje (siquiera parcial) del idioma originario de sus padres o abuelos como L2, se puede emprender más adelante con mayor o menor intensidad según la realidad sociolingüística de cada pueblo.

Pero en el caso de niños ya bilingües de las dos principales lenguas andinas [y de algunos otros grupos de tierras bajas] la situación es más complicada. Si desde antes de entrar a la escuela estos niños tienen un conocimiento significativo del castellano se debe a que lo aprenden ya en su casa y en la comunidad, juntamente con el quechua o aimara. No siempre queda claro entonces cuál es la primera o segunda lengua sin descartar tampoco que ambas tengan el rasgo práctico de primera. Entonces, si inician la escuela con los módulos en lengua originaria podrían acelerar el aprendizaje casi simultáneo de la lectoescritura también en castellano y seguir con la modalidad que la Reforma llama "bilingüe" en todo el proceso educativo. Era la vía prevista por la Reforma, salvo por los retrasos ya mencionados en el tratamiento del castellano como L2. Pero si –como muchas veces prefieren sus padres, por la presión social del medio– adoptan los módulos en castellano, entran, dentro de las previsiones iniciales de la Reforma, en la modalidad "monolingüe, en castellano", con sólo el aprendizaje de una lengua originaria como L2, a pesar de que en realidad ya la saben también en forma oral. Tal restricción no era necesaria pero la Reforma simplemente no había previsto situaciones que requirieran una modalidad realmente bilingüe a partir del castellano. Pero es alentador constatar entonces la creatividad de algunos docentes y autoridades educativas para establecer también esta modalidad. Así está ocurriendo, por ejemplo, en varias zonas de frontera (ver recuadro 8.2).

Hay todavía otra situación en regiones donde coexisten dos o más lenguas originarias, además del castellano. En lugares como las comunidades

plurilingües dentro del Territorio Indígena Multiétnico (TIM) de Mojos, el resultado práctico es que se acelera el tránsito al castellano para facilitar la comunicación. Pero en otras partes, sobre todo de la larga frontera lingüística aimara/quechua, algunos docentes y padres de familia han recogido el guante y utilizan ambas lenguas en la escuela, además del castellano.

Particular es el caso de muchas unidades escolares en el pueblo cabecera de municipios rurales, donde coinciden niños del centro urbano, que se precian de hablar sólo castellano, y los del contorno, que hablan la lengua originaria, aunque unos y otros suelen tener ya ciertos márgenes variables de bilingüismo en la otra lengua. En la escuela central "urbana" de estas cabeceras tiende a imponerse el prestigio del castellano. Pero si hay suficiente presión entra también la lengua originaria del contorno, siquiera con un tratamiento de L2. La profesora Juana Perales relata cómo logró cambiar la actitud de los padres de familia del pueblo *karai* de Gutiérrez, en el área guaraní:

Al comienzo los padres de familia que son castellano hablantes reaccionaron de una forma negativa. No querían que se lleve el guaraní en la escuela. Incluso tuvieron una reunión en la que decidieron que sus hijos no podían aprender el guaraní y optaron, más bien, porque aprendan inglés. En el aula habían como seis o siete niños que se salían, creo que por presión y órdenes de los padres no querían escuchar mi clase. Después, parece que los mismos niños les dijeron a sus papás que ellos querían aprender y no salirse de clases. Un día, cuando inicié la clase, una abuelita guaraní fue a hablar en su idioma pues no podía hablar el castellano, pero como yo la entendía les decía a los niños que debían aprender porque ella relataba una historia de su vida: Una vez ella había salido a Santa Cruz enferma. Sus hijos la dejaron sola, la abandonaron, ella pedía auxilio, pedía ayuda para volver hasta Gutiérrez pero nadie le daba importancia a la abuelita, nadie le hacía caso, nadie le entendía porque hablaba en guaraní. [Al contar su historia] la abuelita se puso a llorar, y dos niños se pusieron a llorar con ella. Entonces, ellos han llevado esa experiencia también a su casa y les han dicho a sus padres que ellos sí querían aprender guaraní. Entonces, hubo otra reunión en donde los padres dijeron que estaba bien, luego, ellos mismos apoyaron a los niños.⁶³

⁶³ Taller EIB de UNICEF, diciembre 2002.

R8.2

La estrategia bilingüe en Turco

Esta región aimara, fronteriza con Chile, tiene una situación sociolingüística especial. Existe una intensa actividad comercial y migración temporal al vecino país, por lo que la motivación para un buen manejo del castellano es muy alta. Se estima que apenas uno de cada diez niños que empiezan la escuela es monolingüe en aimara. Dos son ya plenamente bilingües en aimara y castellano y los otros saben aimara y tienen diversos niveles de bilingüismo activo o siquiera pasivo en castellano: "entienden el castellano, pero no pueden hablar". Pero todos los padres de familia esperan que sus hijos pronto se manejen bien en esta última lengua. En el taller EIB de UNICEF, los profesores Acevedo y Apala explican la estrategia allí desarrollado.

Esta zona tiene mucha influencia del país vecino, Chile... Los padres de familia, las personas mayores mantienen su lengua, su vestimenta, la forma de vivir, todo aquello que corresponde a nuestra cultura. Pero los niños no son lo mismo que sus padres, ellos han cambiado bastante por esta influencia. El primer año, en 1990 [con el PEIB], se ha aplicado el aimara como L1, pero no ha dado resultados positivos. Había un rechazo total por parte de los padres de familia. Entonces se ha buscado estrategias de cómo solucionar esta situación. Para 1991 se ha hecho un cambio de la metodología haciendo que el castellano sea la L1 y la lengua aimara la L2... Como consecuencia, ahora esos niños y personas hablan más el castellano.

Turco ha sido el pionero en llevar adelante este modelo de EIB para los demás núcleos que circundan la región, además, existe confianza de parte de la sociedad. Con el transcurrir del tiempo, las comunidades vecinas, los núcleos educativos vecinos han pedido que se amplíe esta experiencia. Han puesto una condición: que aceptaban la educación bilingüe si es que se lleva el castellano como L1 y el aimara como L2... Docentes, padres de familias, autoridades y la comunidad educativa, conscientes de todo esto, encaminan [así] la educación intercultural bilingüe, ahora también con la Reforma Educativa, a partir de 1996.

En el primer ciclo... iniciamos con los módulos de castellano. En el segundo año, como se trabaja por grupos, hay niños que ya han aprendido a leer [pero], para no provocar confusión, la lengua originaria se lleva por un lado en forma oral [y] ya van empezando, poco a poco, a llevar la lengua originaria en forma escrita. En el tercer año vamos viendo con más profundidad la lengua originaria. Pero yo voy a dejar bien en claro esta parte: en el primer ciclo casi la mayor parte, un 70%, es oral. En el segundo ciclo, es de lleno la lectura y la

escritura a través de la producción de textos. Producto de este proceso hemos producido muchos materiales de esta índole. Hay unos que están escritos completamente en aimara, hemos traído algunas muestras. Además, hemos ido enlazando con el Proyecto Educativo de Núcleo [PEN] produciendo en nuestras revistas materiales que se ha realizado con los niños... Ultimamente, gracias a la capacitación de maestros en el INS de Caracollo, con el Programa de Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias, la parte de la lectura y escritura, lo que propiamente llamamos la producción de textos, ha sido muy fortalecida.

Los padres de familia, realmente, en un principio –como les decía– tenían desconfianza, pero poco a poco hemos ido superando, ahora hay mayor confianza. Ya han comprobado que esta metodología nos ha dado buenos resultados. Los logros que hemos podido mostrar a la comunidad les ha convencido, porque los chicos que estuvieron en el proyecto de aquel entonces se han promocionado con suficiente manejo de conocimientos como también en la expresión, la comunicación. No han tenido mayores problemas.

Esta dificultad, que ya se presenta en poblaciones urbanas intermedias, ha impedido hasta ahora responder a la necesidad de utilizar la lengua materna de niños indígenas inmigrados a la ciudad. Por su carácter pionero en esta área virgen incluimos a continuación un largo fragmento del bello testimonio de la profesora Esther Mayta⁶³ en una escuela en la ciudad de El Alto de La Paz, que tiene una de las mayores tasas de inmigración campo-ciudad:

Yo trabajo como profesora en la unidad educativa Jesús María, dependiente de Fe y Alegría⁶⁴, de la ciudad de El Alto. Este año entramos como escuela piloto en L2... Entonces hemos conversado con ellos y recién descubrimos que los niños hablan realmente, porque ni sus mamás sabían, o decían, no sé. Por esta negación vimos que los niños se habían ido avergonzando de su idioma y no lo hablaban en la escuela. Los jovencitos de 5º y 6º ya no quieren hablar, en cambio, los del primer ciclo sí hablan. Yo trabajo con el tercero,

⁶³ Taller EIB de UNICEF, diciembre 2002.

⁶⁴ Obra de la Iglesia Católica que, por convenio con el Estado, apoya la educación fiscal en áreas populares sobre todo urbanas. Ha desarrollado su propia propuesta de Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe (CAPB), compatibilizada con la de la Reforma Educativa.

tercero, son los que menos vergüenzas tienen en conversar en aimara; a veces, en el recreo me hablan en aimara y yo también les contesto en aimara... Un 60% de los niños que teníamos en el aula hablaba el aimara como su lengua materna y hablaba el castellano pero con algunas fallas en la pronunciación de la *d*, *t*, *e*, *l*... Cuando empezamos a textuar [llenar de textos y láminas] el aula en castellano, vi que los niños no participaban en clases. Eso fue lo que a mí me motivó, porque, en un principio, yo era la que me oponía, la que no quería enseñar en aimara. Pero me di cuenta que cuando utilizábamos esta lengua los alumnos participaban. Como anécdota, una vez les pregunté, ¿cómo se dice "silla" en aimara? Ellos me decían *pusi kayu wankito* [banquito de cuatro patas]. Yo les dije, "averiguaremos todos". A partir de entonces yo empecé a trabajar con aimara. Luego, tuvimos el apoyo de Fe y Alegría, pero el técnico no siempre está a nuestro lado.

Esa situación me obligó a aprender el aimara con familiares y vecinos; el diccionario también me ayudó mucho para hablar el aimara. El día que me toca aimara, uno o dos días antes yo no duermo porque ya estoy pensando qué tengo que hablar en la clase de aimara, cómo voy a empezar. Para mí es un trabajo sobre todo de investigar, de preguntar. Mis planificaciones las hago en castellano y las traduzco al aimara. Cosas que sé, las hago y cosas que no sé las llevo donde personas que conocen y saben hablar el aimara. Entonces, yo me voy formando de esa manera, porque si esperamos que haya un especialista en aimara, no vamos a ir nunca adelante con la reforma... En esta vacación también estoy tomando unos cursos, porque ellos a veces se reían de mí. Pero yo desde el principio les dije que no sabía aimara y que me ayudaran para ir aprendiendo con ellos...

Esta situación ha hecho que los niños que saben aimara se sientan los mejores, pese a que eran los más "flojitos" con el castellano. De esta manera hemos subido la autoestima y, en las clases de aimara, esos "flojitos" son los líderes; los demás niños los quieren llevar a su grupo, por lo que saben: "vente a mi grupo". Antes vimos que el niño era muy sumiso. Todo este año hemos trabajado en ello y he visto que el niño ya no es callado, participa, se siente líder en las clases del idioma aimara. Hemos evaluado que el niño aimara ya ha recuperado su autoestima...

Los niños que no hablaban el idioma aimara... a veces, recurren a sus mamás o a sus papás y los hacen trabajar; los padres me dicen: "Profesora, yo no sé, he tenido que ir donde el vecino, para hacer esta tarea". Hemos visto que los papás se han ido movilizandoy que los niños han ido aprendiendo.

La gran asignatura pendiente en toda esta temática de la segunda lengua es que también los monolingües castellanos de las ciudades aprendan la lengua originaria de su contorno, como dice explícitamente la Ley de Reforma Educativa. Los líderes indígenas se quejan con frecuencia de que el bilingüismo es, en la práctica, de un solo sentido: de la lengua originaria al castellano pero

no viceversa. En efecto, más allá de los buenos deseos de la Ley, ni existen materiales didácticos ni planificaciones operativas en los responsables de implementarlo ni tampoco motivación en los potenciales alumnos. Pero si no se avanza también en este otro sentido, seguirán dándose motivos a quienes piensan que la EIB es una educación de segunda "sólo para indios" y que, por tanto, el objetivo de fondo sería –como en el pasado– la castellanización y la asimilación final de todos ellos a la lengua y cultura dominante.



Hojeando libros en feria educativa de Cochabamba. [UNICEF]



Apertura a la nueva alfabetización y cultura común informática. [PR; en recuadro, UNICEF]

La apertura en otras dimensiones culturales

Xavier Albó

Por lo que hemos venido diciendo, no hay ningún riesgo de que la escuela EIB se olvide de esta apertura pues es la base misma de todo el sistema. En este punto específico tampoco existen mayores quejas de los padres de familia, salvo las más genéricas y consabidas por deficiencias de siempre, como la baja calidad de la enseñanza, de los docentes, etc. Por consiguiente no es necesario bajar aquí a mucho detalle sobre lo que se haya logrado o no. Pero sí es oportuno detenernos un momento para analizar el enfoque mismo que se tiene en este punto, tan íntimamente vinculado con la *interculturalidad*, a la que la misma Reforma Educativa llama su primer eje vertebrador, tanto para aquellos lugares en que se aplica la EIB como para todo el conjunto de este país pluricultural que es Bolivia.

Cultura ajena y cultura común

Para comprender y ponderar mejor este punto conviene recordar que muchos aspectos no lingüísticos de la cultura son mucho más difusos y permeables que la lengua para ser o no asignados a un grupo cultural específico. Hay ciertamente una serie de rasgos compartidos sólo por un determinado grupo social, o un conjunto de grupos sociales más locales, y que son utilizados por éste para identificarse y diferenciarse de otros. Se trata casi siempre de algunos elementos culturales con una mayor carga simbólica, como el uso de otra lengua, determinadas expresiones religiosas

y sociales, tal rasgo en la indumentaria, etc., aunque es difícil prever a priori cuáles serán en cada caso los elementos clave para tal identificación. Pero aun perteneciendo a muchos pueblos y muy distintos, compartimos también bastantes rasgos de lo que se podría llamar una *cultura común* o, a veces, incluso *universal*. Más aún, estos rasgos comunes son cada vez más, a medida que se expanden e intensifican los intercambios entre los diversos pueblos del universo. Aunque siempre se mantienen y mantendrán, en contrapunto, otros elementos para subrayar las identidades particulares, ¿quién se preocupa ahora por saber de qué cultura específica provienen elementos culturales hoy tan comunes como servirse un café o unas papas fritas, usar anteojos, tomar notas en un cuaderno o apasionarse en un campeonato de fútbol? Muchos grupos culturales comparten en lo básico sistemas semejantes de transporte y comunicación, monetarios, de escritura, una misma religión, determinados idiomas internacionales, ciertos valores éticos y principios legales o comerciales, etc.

Por otra parte, tanto lo común como lo particular puede ocurrir a diversos niveles. En el extremo más local, además de lo común, compartido y aceptado por todos los miembros de una determinada comunidad, seguirá habiendo los rasgos particulares de cada individuo o de ciertos grupos menores, como las mujeres frente a los hombres, tal clan familiar frente a otro, etc. Y, a medida que vayamos avanzando a niveles superiores, seguirá ocurriendo algo parecido. Los de un mismo país nos sentiremos parte de un mismo grupo cultural, por las muchas cosas que compartimos: fronteras, moneda, autoridades, problemas y logros, maneras de protestar o de divertirnos, etc. Pero al mismo tiempo distinguiremos entre regiones y sectores sociales por sus costumbres, intereses y hasta por la lengua o el tonillo de su hablar. Todos los latinoamericanos, al tiempo que percibimos nuestras diferencias nacionales —que a veces hasta han provocado guerras—, sentimos que tenemos mucho en común además del idioma. De esta forma, lo particular y lo común van combinándose dialécticamente a diversos niveles de manera que lo que era común a un nivel inferior resulta particular al nivel superior y viceversa.

Expandiendo el horizonte cultural

Esto supuesto, cuando los niños –indígenas o no– adquieren en la escuela determinadas innovaciones culturales, hay que saber distinguir hasta qué punto son elementos vinculados con su cultura particular, con la cultura particular de otro grupo o simplemente nuevos elementos de esta cultura común en expansión. Lo primero puede fortalecer su identidad, lo segundo puede ayudarle a entender a los otros distintos y a relacionarse con ellos aunque, según como se le presente, puede también alienarle. Lo tercero, bien presentado y asimilado, le equipa mejor para la vida pero sin que ello tenga que ver con tal o cual identidad. Aimaras expertos en Internet, por ejemplo, pueden usarla para ampliar lazos y comunicarse mejor en la defensa de su propia identidad, para alienarse y buscar nuevas identidades, o simplemente para informarse y entretenerse.

Es claro que mucho de lo que los niños indígenas adquieren en la escuela y sus padres reclaman de ella –desde la lectoescritura, el castellano y la aritmética hasta el manejo de las computadoras y, pronto, de Internet– puede atribuirse a esta creciente cultura común, más que a una alienación que los arranque de su identidad indígena para asimilarlos a la sociedad global. Lo mismo ocurre con la adquisición de destrezas en diversos oficios y, por supuesto, en la consolidación de valores básicos humanos comunes a cualquier cultura –incluido el de tener una actitud intercultural abierta– en la formación de la personalidad.

El intelectual guaraní Angel Yandura, de larga trayectoria en el fortalecimiento cultural de su propio pueblo, muestra este mismo enfoque en el siguiente comentario en el seminario de UNICEF en 2002:

La interculturalidad no sólo es autoafirmar la identidad, no solamente es quedarnos con lo nuestro, con lo quechua, que es saber sembrar, saber ver los indicadores naturales, no sólo es eso, sino proyectarnos, apropiarnos de otras prácticas culturales. ¿Por qué el quechua, el aimara y el guaraní no van a tener acceso al celular o la computadora? ¿Por qué no saber volar un avión? Tienen que saber todas las prácticas culturales universales también, pero a partir de lo nuestro, que debe ser el primer piso bien consolidado, bien construido, y a partir de eso cualquier cantidad de pisos. Así el padre de familia va a llevar a su hijo dispuesto a que viva en cualquier comunidad, dispuesto a que se vaya a cualquier lugar con toda tranquilidad. Obviamente, estará tranquilo porque su hijo tiene una cultura fortalecida, no se va a olvidar de sus raíces.

En la práctica, no siempre será fácil dejar clara esta distinción entre cultura común y acercamiento a la cultura dominante de “arriba” con rechazo de la propia ni en los docentes ni en los niños ni en sus familias. Es precisamente ahí donde la EIB debe hacer un esfuerzo específico en este sentido, sin dejarlo a la espontaneidad. Esto nos lleva a profundizar más en el tema de la interculturalidad, traído por Angel Yandura y que la Reforma considera tan fundamental.

Una actitud intercultural positiva es, desde esta perspectiva, abrirse a la cultura común y a cualquier otra cultura –para comprenderla y para intercambiar experiencias con quienes la viven– pero sin cuestionar la propia identidad y cultura. Cuando la Reforma insiste, como hemos visto, en la lengua y cultura propia de los niños, insiste en fortalecer este primer polo de la interculturalidad, para que siga firme y se siga desarrollando a lo largo de todo el proceso a medida que se va abriendo a más y más. Consolidar lo propio y abrirse a lo ajeno son como la fuerza centrípeta y centrífuga de la honda, que se requieren mutuamente, o –si se prefiere– como el árbol que se eleva y expande mucho más en la medida que tenga unas raíces bien sólidas. Un profesor chiquitano de agronomía lo comentaba a Luz Jiménez, una aimara que preparaba allí su maestría para el PROEIB:

Cuando nosotros hemos llegado a la comunidad hemos visto dos escuelas, ¿no?, la escuela familiar –que es la escuela de la cultura viva que ellos tienen con sus tejidos, sus costumbres– y la escuela del Estado. Son dos escuelas muy diferentes, ¿no? Ha sido interesante... unirlos, conectar. Que lo que se enseñe en la escuela del Estado también se enseñe en la familia y a la inversa. Entonces eso ocasiona que la misma comunidad se de cuenta y valore más aún su cultura.

Interculturalidad, una actitud de todos

Un aspecto pendiente de la Reforma Educativa es que hasta ahora está desarrollando este tipo de interculturalidad casi exclusivamente en las comunidades rurales con EIB. Aun ahí se fija sobre todo en partir de la cultura propia de los niños y su comunidad, con un discurso de respeto y orgullo por ella ciertamente muy distinto del anterior. Ya es un gran salto con relación a lo que ocurría en el pasado.

Pero si al mismo tiempo no se contribuye desde la escuela a que los niños se abran al otro distinto, por el mero hecho de serlo, podrían acabar encapsulándose en un fundamentalismo estéril, como fundamentalistas son tantos sectores dominantes frente a ellos. De hecho los niños, con ayuda de la escuela, se abren a muchas innovaciones. Pero, si no se les acompaña reflexivamente en este proceso, podrían hacerlo de una manera espontánea y poco crítica en relación a esta perspectiva de la *identidad cultural propia y ajena*, de modo que, a la larga, se podría caer en fundamentalismos o alienaciones. El nuevo currículo todavía no ha incorporado suficientemente la reflexión práctica sobre la apertura complementaria a las personas que son culturalmente distintas, sin perder por ello las propias raíces.

Hasta ahora, el punto más débil de la Reforma en esta temática es que, más allá del discurso, poco o nada ha avanzado para que los no indígenas desarrollen también una actitud positiva de respeto y aprendizaje con relación a los pueblos indígenas del contorno inmediato y a sus culturas. Lo reiteramos una vez más. Mientras, en la práctica, el esfuerzo por abrir a la interculturalidad se concentre en áreas rurales, sobre todo ahí donde se trabaje con la modalidad EIB, se alimenta, también desde este ángulo, la imagen no pretendida de que la EIB es algo "sólo para indios". Parecería entonces que sólo ellos –por su situación marginal– deben abrirse más allá de su propia cultura, hacia "arriba", de una manera semejante a lo que ocurre con los niños de las escuelas urbanas y privadas, cuando se les enseña inglés y se les introduce en nuevas tecnologías, como Internet. ¿Dónde quedaría entonces la apertura intercultural y personal de todos hacia los conciudadanos del campo y de otros orígenes culturales?

Para quienes tienden a sentirse "superiores" no hay tanto peligro de que nieguen su propia identidad, a diferencia de lo que ocurre en los sectores indígenas por la opresión y marginamiento plurisecular de que han sido víctimas. Su gran problema es que ignoran y niegan la dignidad de aquellos a quienes sienten "inferiores" desde que se instauró la Colonia. Mientras no se trabaje esta línea intercultural con los no indígenas, el carro de la Reforma Educativa, como una propuesta de alcance nacional, no podría avanzar porque le fallaría uno de sus dos ejes vertebradores (ver recuadro 9.1).

R9.1

Encontré el nido que fortaleció esa identidad mía

De una entrevista con Adán Pari, asesor general para EIB en el Ministerio de Educación

Nací cerca de Caiza, donde lo único que hay es la normal y todos son profesores. Pero no me llamaba la atención. Como estamos cerca de la frontera todo nuestro horizonte es Argentina, ¿no? Y ahí estuve a partir de 1985, recorriendo varios lugares, trabajando de obrero cuando todavía no sabía qué hacer en mi vida. A mi retorno el 88 me quedé en idiomas en la Universidad de San Francisco Xavier. El primer año me metí en inglés y alemán. Pero después, la curiosidad, ¿no? ¿Qué avanzarán en quechua? ¿Qué será? Me meto a unos cursos con Mamerto [Torres] y bueno, casi a la mitad del primer curso de estudios universitarios di un giro completo, porque esos señores un poquito me llamaron la atención, hablaron sobre la cultura, sobre nuestra lengua, sobre toda nuestra vida, como indígenas. Ahí es donde me reencontro e hice una conexión con el colegio, donde teníamos como obligación leer literatura. Me había leído todas las obras de Jesús Lara y novelas peruanas: *Los perros hambrientos*, *El mundo es ancho y ajeno*... Toda esa literatura que había leído en colegio me sirvió como una base. Ya en la universidad, lo retomé. Hice como una conexión: yo, indígena, y esas lecturas que me habían alimentado un poco. Me jalaban, ¿no? *El Tata Limachi*, *Yanakuna*, *Raza de bronce*, *Aves sin nido*... Pero no floreció eso mientras yo no había entrado en la universidad... Mi tendencia de estudiar lenguas extranjeras se volcó completamente para estudiar lenguas indígenas.

Y casualidad, ¿no? Cosas de la vida. Yo egreso el 91, con especialidad de lengua originaria quechua, y al mes me topé con Celestino Choque en el mercado de Sucre. Años que no lo veía pero lo abordé porque recordaba que él tenía algo que ver con mi familia. "Por si acaso, le hablaré". Me acogió, me reconoció y me dice: "Mira, se ha instalado el PEIB". Me explica qué hay que hacer y me invita a participar. "¡Bueno, encantado!" Ahí empezó la relación un poco más personal y posteriormente me incluí ya en el equipo del PEIB en Sucre, con la cuestión esa de técnico en lingüística, en la elaboración de los textos *Muju*...

Había trabajado unos cuatro meses y entonces obtuve una beca de UNICEF para dos estudiantes bolivianos en el tema de EIB para hacer un postgrado en Ecuador. Me postulan a mí y a Gladys Márquez y nos conocimos aquí, en La Paz, ya para viajar. Era la licenciatura especial de lingüística andina y educación bilingüe en Cuenca, con Ruth Moya... Yo creo que ha sido el punto final para que yo pueda decidir el camino a donde yo iba a estar. Tenía compañeros indígenas que no se diferenciaban mucho de mí, pero me llamó mucho la atención lo enraizada que está ahí la cuestión de la identidad. Compañeros así, ya en la universidad, manteniendo su identidad es algo que a uno le sorprende. Porque aquí, en Sucre, mientras estudiaba me puse una vez un poncho y compañeros, amigos íntimos, ya no me hablaron más. Me puse un *unku*, una abarca, entonces ya nunca más me hablaron. Perdí muchos amigos cuando hice esto en Sucre. En Ecuador, en cambio, encontré un ambiente distinto. Ahí encontré el nido que fortaleció esa identidad mía. Ya no era yo solo. Encontré un conjunto de compañeros que estaban manteniendo su identidad y estaban a un nivel universitario, de postgrado, lo que aquí es todavía imposible pensar... Esto me ha imbuido mucho más para poder dejarme crecer la trenza... Relacioné con Tarabuco, ¿no? ¡Si Bolivia también ha tenido! Recordé la historia de mi abuelo que me decía, "nosotros teníamos trenza, pero la escuela nos ha cortado la trenza". Entonces es algo nuestro también... Entonces ahí encontré los cables que se habían juntado: la cuestión de la identidad y la cuestión de la lengua.



El nuevo docente no impone; estimula desde atrás. Sesión de títeres en comunidad quechua de Potosí. [FR]

Viejos y nuevos maestros

Amalia Anaya

La Reforma Educativa se planteó desde un principio la alta prioridad de la formación docente porque todo lo que ocurre después con los niños en el aula está en función del enfoque adoptado por sus maestros. Su nueva propuesta contenía cambios muy audaces y ambiciosos, lo que suponía un trabajo mucho más intenso de capacitación a los maestros en ejercicio que habían sido formados con un currículo y orientación pedagógica muy diferentes. Para comprender mejor la lógica, necesidad y dificultad de la tarea, empezaremos sintetizando qué ocurría hasta antes de la transformación promovida por la Reforma.

Los viejos

A inicios del siglo recientemente concluido, el gobierno liberal emprendió una importante reforma educativa que tuvo entre sus principales objetivos mejorar la calidad y extender la educación a las mujeres y a los indígenas, para lo que se propuso –entre otras cosas– formar maestros dentro del propio país, hasta entonces formados en el exterior. El año 1915 fue fundada la primera Escuela Normal rural en Umala, región aimara del Departamento de La Paz, pocos años después de que se fundara la primera Escuela Normal urbana en la capital boliviana, la ciudad de Sucre⁶⁵ que tuvo un gran y merecido prestigio.

⁶⁵ Esta Escuela Normal fue convertida por el Poder Legislativo en Universidad Pedagógica el año 2000, a solicitud de la brigada parlamentaria de Chuquisaca quienes fundamentaron su solicitud en la necesidad de compensar el olvido de la ciudad de Sucre que siendo capital de la República no es sede del gobierno. Este cambio de status se hizo sin ninguna propuesta técnica de respaldo y en contra de la opinión técnica del Ministerio.

Muchos de los centros de formación docente creados durante el período liberal siguen hoy cumpliendo esa función.

Hacia mediados de siglo, como parte del proceso de la llamada revolución nacional, se realizó otra reforma educativa que buscó ampliar la cobertura escolar primaria de la población indígena, que estaba concentrada casi en su totalidad en el área rural. Haciendo caso omiso de iniciativas y recomendaciones a favor del uso de las lenguas indígenas en la educación, que hiciera en su momento Sánchez Bustamante, como Ministro de Educación, y la propuesta de Reforma Educativa del Partido de la Izquierda Revolucionaria (PIR)⁶⁶, el Código de la Educación de 1955, instrumento jurídico y técnico de esa reforma, asignó a la escuela rural la tarea de castellanizar al niño indígena, inculcarle hábitos de higiene y formarlo para la actividad agrícola, responsabilidades que no fueron encomendadas al Ministerio de Educación sino al de Agricultura y Asuntos Campesinos.

La concepción de educación rural, por un lado, y por otro la necesidad de extenderla rápida y masivamente, indujeron a reducir los requisitos de ingreso y años de estudio en las escuelas normales rurales. Mientras en las escuelas normales urbanas se exigía que los postulantes tuvieran formación secundaria completa, a las rurales se podía acceder sin haberla concluido. Así mismo, los años de estudio en las primeras eran cuatro y en las segundas sólo tres. Todo esto agravó el deterioro de la formación de los maestros rurales que ya adolecía de problemas de irrelevancia y poca pertinencia a las necesidades de aprendizaje y a las características culturales, sociales y lingüísticas de los niños indígenas.

A lo largo de las décadas que transcurrieron entre la reforma de 1955 y la de 1994, la formación docente, tanto la urbana como la rural, bajó de calidad como producto de las intromisiones político partidarias anotadas en el capítulo 4 y del descuido –mucho mayor en el campo que en las ciudades– del que fue objeto la educación pública en general: bajo presupuesto, carencia de equipamiento, obsolescencia del currículo, etc.

Cuando se diseñó la Reforma Educativa de 1994, se tuvo en cuenta que uno de los obstáculos mayores para llevar adelante la transformación curricular

⁶⁶ Ver el capítulo 1.

serían las deficiencias de la formación de la mayoría de los maestros en servicio, con quienes había que emprender ese trabajo en las aulas. A esto había que añadir la insatisfacción laboral por los bajos salarios que eran consecuencia de un sistema obsoleto de administración del servicio docente⁶⁷ y de las limitaciones financieras del Estado Boliviano.

Frente a esta situación, la Reforma Educativa previó varias medidas dirigidas, por una parte, a mejorar la formación de los nuevos maestros y capacitar a los que ya estaban en servicio, y por otra, a incrementar los ingresos del magisterio con un sistema que permitiera un uso más eficiente de los recursos destinados a los salarios.

Los nuevos

La Ley de Reforma Educativa (1994) estableció la transformación de las viejas escuelas normales urbanas y rurales en Institutos Normales Superiores (INS), articulados en un sistema de formación y capacitación docente. Esa ley estableció también que el plantel titular de los INS debía estar conformado por profesionales con grado académico igual o superior a la licenciatura y que cada INS podría adscribirse a una universidad para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente.

En 1995 se invitó a las 23 escuelas normales a que presentaran un proyecto académico institucional (PAI) de *autotransformación* con el apoyo de instituciones de larga trayectoria en educación como el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), contratadas por el Ministerio para el efecto. El Ministerio de Educación realizó 15 talleres nacionales de apoyo a esta tarea. Pero después de un año de ejecución de los PAI, la evaluación realizada por el Ministerio mostró que el cambio producido en las escuelas normales no era muy relevante y que prevalecían las viejas prácticas. Ninguno de esos proyectos había tomado en cuenta el contexto sociocultural y lingüístico

⁶⁷ El escalafón docente (1957) establecía una asignación de 72 horas por mes a cada profesor que estaba acorde a un currículo de muchas materias dictadas por distintos profesores a un número limitado de alumnos. Este sistema impedía incrementar el número de horas y la consecuente remuneración del maestro. Los dirigentes del magisterio se han opuesto y han impedido la modificación de ese escalafón.

de la Escuela Normal, la mayoría de ellos no tenía innovaciones curriculares ni enfoque intercultural, tampoco contenía previsiones presupuestarias y administrativas para mejorar su servicio.

El Ministerio elaboró entonces un nuevo currículo base para la formación docente que se puso en aplicación en siete INS, en los que no se realizó ningún cambio de carácter institucional para evitar conflictos con las organizaciones sindicales del magisterio y porque la responsabilidad sobre los centros de formación docente fue transferida del Ministerio a las Prefecturas de Departamento por la Ley de Descentralización Administrativa (1995).

La nueva evaluación realizada por el Ministerio en 1998, puso en evidencia que ni en los siete INS ni en las 16 Escuelas Normales restantes, había el mejoramiento necesario para alcanzar el ansiado mejoramiento en la educación escolar. Nicole Nucinkis (2001) resume así esa situación:

- No había un sistema homogéneo de admisión de alumnos, en unos casos ésta se producía mediante examen de ingreso, en otros casos era libre con curso vestibular y en otros no había restricción de ninguna clase.
- Aplicaban varios planes curriculares simultáneamente.
- Los formadores no tenían mayor grado académico que la de técnico superior y no habían recibido orientación sobre las innovaciones que introdujo la Reforma Educativa.
- Continuaba el verticalismo en la administración y coexistían la anterior estructura institucional y la nueva.

El Ministerio tomó entonces la decisión de organizar un sistema de formación docente con los centros que tuvieran condiciones potenciales para hacer efectivos los esfuerzos por mejorar su servicio, y cuya existencia estuviera justificada por las necesidades de cobertura escolar en una región determinada.

Como resultado de los estudios realizados en 1999 fueron seleccionados 16 centros de los 23 existentes en ese momento para conformar el Sistema de Formación docente, como Institutos Normales Superiores. Paralelamente, fueron contratadas universidades públicas y privadas para la administración de diez de esos Institutos y los seis restantes quedaron bajo responsabilidad directa del Ministerio.

Desde entonces, todos los INS aplican un nuevo currículo, han renovado sus planteles docentes con profesores que tienen grado académico de licenciatura o superior, han modernizado su administración y la admisión de nuevos alumnos tiene como requisitos ser bachiller (tener la formación secundaria completa), aprobar un examen de ingreso que se aplica con carácter nacional, y para los INS EIB, además, tener manejo oral fluido de la lengua indígena correspondiente.

A pesar de esos avances, el mejoramiento de la formación docente ha seguido tropezando con las dificultades propias de un país que descuidó durante décadas la principal función del Estado que es la educación. Las universidades no tenían experiencia en formación docente y la han empezado a desarrollar recién a partir de su contratación para administrar los INS. Pese a esta falencia que está siendo superada con pasantías en España y Francia y asistencia técnica del Ministerio, la intervención de las universidades ha sido la única manera de romper las barreras que impedían mejorar la formación docente: la intromisión política gubernamental y sindical en el manejo de las escuelas normales, los hábitos escolares que predominaban en la formación de los futuros maestros (horario de invierno, períodos de clase de 45 minutos, etc.) y el bajo nivel académico de los formadores de maestros.

Formando maestros de EIB

De los 16 INS que conforman el Sistema de Formación Docente creado en 1999, la mitad forman maestros bilingües: cuatro con quechua, dos con aimara, uno con quechua y aimara, y uno con guaraní. Estos INS reciben apoyo financiero y técnico del Proyecto Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB) que funciona en el Ministerio desde 1998 con apoyo financiero y técnico de la GTZ, la agencia de cooperación técnica del gobierno alemán.

Con este número de institutos de formación de maestros para EIB se ha superado el inicialmente previsto en el *Plan de expansión de la EIB* (1993) donde se definió reconvertir seis escuelas normales en Institutos Normales Superiores de EIB, dos para quechua, dos para aimara, una para guaraní y una para las lenguas de las tierras bajas.

De acuerdo al Convenio firmado en septiembre de 1997 entre los gobiernos de Bolivia y Alemania, el PINS-EIB debía concentrar su trabajo en cuatro INS bilingües quechuas y aimaras. A solicitud del Ministerio, desde 1999 amplió su acción a los siete INS de la región andina y posteriormente al Instituto Normal Superior para el Oriente y Chaco (INSPOC), que ha tenido también algún apoyo de UNICEF y DANIDA. De esta manera, el PINS-EIB ha prestado apoyo a los ocho establecimientos superiores que forman maestros bilingües en Bolivia, con actividades de asesoramiento, capacitación y equipamiento.

El objetivo del PINS-EIB, establecido en un taller participativo realizado en mayo de 1998, fue implementar un subsistema de formación y capacitación docente EIB para mejorar la educación escolar primaria en los ámbitos quechua y aimara. Por lo tanto, sus actividades han estado dirigidas al logro de la implementación de currículos con enfoque EIB para la formación docente, la cualificación de los actores pertinentes de formación y capacitación docente y el fortalecimiento institucional de los INS para el desarrollo de la formación docente con la adecuada aplicación de políticas y normas.

La evaluación internacional realizada por la GTZ⁶⁶ el año 2000 destaca:

- La participación de los CEPO en el proceso de planificación y ejecución del PINS-EIB, tanto en la validación del currículo de formación docente como en la definición de normas de los INS.
- El tratamiento amplio de la interculturalidad y la inclusión de temas relacionados con los derechos de los niños indígenas en toda la propuesta curricular de formación docente.
- El abordaje de la didáctica de las segundas lenguas desde la perspectiva de la realidad multicultural y multilingüe de Bolivia.
- El desarrollo de modelos de observación en las comunidades para incentivar la reflexión sobre la cultura y tecnología local, y sobre la diversidad de actitudes y comportamientos.

⁶⁶ Informe del control de avance del PINS-EIB. Utta von Gleich, Jefa de Misión (Alemania), Madeleine Zúñiga (Perú), Annelies Merckx (Ecuador), Róhica Meyers (Bolivia) y Enrique Ipiña (Bolivia).

- La calidad y cantidad de materiales para la formación docente de la EIB, producidos sobre la base de investigaciones participativas entre docentes, estudiantes, comunidad y órganos de participación social.
- El estímulo a un creciente uso oral y escrito de las lenguas originarias.
- El equipamiento de los INS con bibliotecas básicas (más de 600 libros a cada una y capacitación a los bibliotecarios).⁶⁹

Este informe señala como una debilidad de los INS-EIB la secundarización del tratamiento de la transversal de género en relación a la interculturalidad, tanto en los contenidos como en los materiales. Como hemos visto en el capítulo 4, la priorización de la interculturalidad en la Reforma Educativa responde al hecho de que en Bolivia la discriminación étnica es mayor que la discriminación de género en todos los planos de la vida nacional. Tesistas del PROEIB han detectado también otras falencias en la práctica cotidiana de algunos INS EIB. Por ejemplo Sofía Alcón (2001) constató la persistencia de viejos métodos verticalistas incluso para enseñar el constructivismo y Valentín Arispe (2003) muestra cómo con los años se enfrió la participación de la organización guaraní en el INSPOC por una tensión entre el sueño “guaranizador” de ésta y la lógica de los responsables del mismo, que aspiran a hacerlo “un INS igual que otros”.

En los años siguientes a la evaluación señalada líneas arriba, los INS-EIB han realizado varias investigaciones relacionadas con la EIB y talleres de capacitación en producción de textos en aimara y quechua, cuyos resultados han sido socializados en los encuentros nacionales de los 16 INS. De esta manera se ha contribuido a sensibilizar sobre las lenguas y culturas originarias a los maestros en formación de los INS monolingües.

Hasta el año 2001, se formaron poco más de 3.000 nuevos maestros en los INS-EIB. Sin embargo, la mayoría no está ejerciendo la docencia en escuelas que aplican la modalidad bilingüe debido a distintos factores. En primer lugar, muchos de los egresados aspiran, como tradicionalmente ha ocurrido en el magisterio, a incorporarse en el servicio docente de escuelas urbanas por las

⁶⁹ Posteriormente, a través del PENS-EIB, se ha equipado a los Institutos con computadoras, televisores, VHS, retroproyectores, fax y fotocopiadoras.

condiciones de vida poco acogedoras del área rural. En segundo lugar, como se ha descrito ya en el capítulo 4, quienes contratan maestros, los Directores Distritales, responden más a intereses personales o políticos que a los educativos. Esto se agrava por la vigencia de una norma obsoleta de incorporación al Servicio Docente, el Reglamento de Escalafón, cuya modificación debe definir –como ya se ha mencionado– una comisión mixta magisterio-gobierno que nunca se ha podido instalar.

Sustituyendo la improvisación docente

Frente al permanente éxodo de maestros, sobre todo de los más experimentados, hacia las ciudades, la Reforma Educativa creó el *bachillerato pedagógico* (Decreto Supremo 23950, arts. 46 y 47, reglamentario de la Ley de Reforma Educativa), como una opción de formación en los dos últimos años de la educación secundaria. El programa de estudios del Bachillerato Humanístico con mención en Pedagogía, enfatiza la formación en las áreas de Comunicación y Lenguaje, Matemática, Psicología, Filosofía, Lógica y Ética, y Ciencias de la Educación y Didácticas. De esta manera, los jóvenes quedan habilitados para ejercer la docencia en primaria del área rural, en sustitución de quienes ejercen como maestros interinos sin contar con ninguna formación.

Las primeras experiencias desarrolladas en formación de bachillerato pedagógico fueron realizadas entre 1997 y 1999 como capacitación de maestros interinos en las tierras bajas de la Amazonia. Paralelamente, el Centro de Capacitación de la Mujer Campesina P. Pompeo Rigón, llevó adelante en Mizque otro proyecto de bachillerato pedagógico con la asistencia técnica del Ministerio y el apoyo financiero de una ONG. En este proyecto se formaron muchachas quechuas de una región muy pobre y con alto monolingüismo del Departamento de Cochabamba. Muchas de ellas no habían recibido formación completa de primaria y no hablaban castellano cuando iniciaron su formación como bachilleres pedagógicas. Bajo un sistema de internado y de cursos intensivos, la formación escolar de estas jóvenes fue nivelada hasta la secundaria.

A partir de 1999 este proyecto ha sido fortalecido desde el Ministerio y el bachillerato pedagógico ha sido reorientado hacia la formación de jóvenes estudiantes de secundaria. Hasta el año 2002 se logró formar e incorporar en el servicio docente de primaria a 270 bachilleres pedagógicos de más de 600 que se encontraban en formación en ocho colegios secundarios rurales –cuatro en la región andina y cuatro en la amazónica⁷⁰ donde se identificó una proporción de maestros interinos⁷¹ igual o mayor a 50%.

Las organizaciones sindicales del magisterio no han aceptado de buen grado el bachillerato pedagógico. Han manifestado particular rechazo a las jóvenes maestras bilingües quechuas formadas en Mizque, a quienes llaman burlescamente “cholitas pedagógicas”, en alusión a la tradicional *pollera* que visten. En las viejas escuelas normales donde los dirigentes sindicales se formaron como maestros, estaba prohibido el uso de la pollera, las muchachas estaban obligadas a cambiar su tradicional vestimenta por la occidental, de uso común en las ciudades.

Cuando tuvo que evaluar el desempeño de estas bachilleres pedagógicas, el Rector de una antigua Escuela Normal comentó “no saben enseñar, juegan, ríen y cantan con los niños y les dan clases en quechua”. Esta opinión, muy expresiva de algunos aspectos del cambio en los nuevos maestros respecto de los formados en el sistema tradicional, ha sido compartida a un inicio por autoridades locales y por los propios padres de familia. Sin embargo, la actitud hacia ellas ha cambiado de rechazo a aceptación y entusiasmo en la mayoría de las comunidades donde ellas ejercen la docencia, hasta el punto que comunidades ya solicitan con anticipación que se les reserve “una cholita profesora” cuando están todavía en formación⁷².

El bachillerato pedagógico puede constituirse en una solución al interinato por el compromiso de los jóvenes con su región de origen y porque no deben emigrar para formarse, como ocurre cuando van a un Instituto Normal.

⁷⁰ Con financiamiento de DANIDA, la agencia de cooperación internacional de Dinamarca, 150 estudiantes de la región amazónica reciben una beca consistente en alimentación, alojamiento, materiales de escritorio, atención médica, equipamiento, biblioteca y otros para su formación como bachilleres pedagógicos.

⁷¹ Personas sin formación ejerciendo la docencia escolar.

⁷² Sobre esta experiencia, ver la tesis doctoral de Biermayr-Jenzano (2000).

Renovando antiguos maestros

Para poner en aplicación las innovaciones en aula establecidas por la Reforma Educativa, y entre tanto se forme una nueva generación de maestros con un currículo intercultural y acorde al nuevo enfoque pedagógico, fue creada la *Asesoría Pedagógica* mediante el Decreto Supremo 23952, que reglamenta los Servicios Técnico-Pedagógicos creados por la Ley de Reforma Educativa⁷³.

De acuerdo a esa norma, los asesores pedagógicos son responsables de la capacitación permanente de los maestros y tienen a su cargo el asesoramiento a las juntas escolares y de núcleo. Cada uno debía prestar apoyo a todas las escuelas de uno o dos núcleos escolares, según el número de profesores, con sede permanente en alguno de aquéllos.

La asesoría pedagógica fue conceptualizada como un sistema de capacitación en aula, para la aplicación de las innovaciones curriculares de la Reforma Educativa al inicio de este programa y para la actualización permanente después. Así, los maestros recibirían apoyo continuo sin necesidad de abandonar el aula para asistir a cursos de capacitación durante el período de clases, constituyendo así una de las innovaciones más interesantes de la Reforma Educativa.

Entre 1994 y 1997 se realizaron siete cursos con cuatro meses de duración de los que salieron 1.580 asesores pedagógicos, seleccionados de más de 30.000 postulantes. El primer curso de asesores pedagógicos estuvo a cargo del Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE), una institución de la Iglesia Católica que funciona con apoyo financiero del Estado Boliviano. Como toda primera experiencia, el resultado no fue el óptimo pero sirvió de aprendizaje para perfeccionar los siguientes cursos que fueron realizados por universidades. En los primeros cursos no se tuvo el cuidado de establecer como requisitos de selección de postulantes que fueran profesores de curso de primaria y tuvieran al menos manejo oral de una lengua originaria con la que se aplicaría la modalidad bilingüe. Entre los asesores egresados de estas primeras promociones

⁷³ Se ha dicho que la asesoría nació "por casualidad" para justificar un financiamiento ya existente. En realidad, estaba ya prevista desde el ETARE y por eso contaba también con recursos en los Convenios de Crédito para la Reforma.

hubo profesores de secundaria o de materias técnicas⁷⁴ y al designarlos no se tomó en cuenta si hablaban la lengua de la región a la que estaban siendo asignados. Esto limitó la acción de algunos asesores en el área rural que siendo quechuas estaban en región guaraní o aimaras en región quechua, o que no hablaban ninguna de esas lenguas.

Pese a ello, la labor de la mayoría de los asesores pedagógicos fue muy apreciada por los maestros de base que por primera vez recibieron apoyo para su desempeño en aula. Los asesores abrieron brecha en las escuelas y contribuyeron a disipar los temores o resistencia que la Reforma Educativa despertó en los maestros (ver recuadro 10.1). También fueron muy apreciados por los padres de familia que tuvieron en ellos los únicos interlocutores cuando recién se conformaron las juntas y muchos maestros y directores las rechazaban⁷⁵. Fueron un símbolo de la Reforma, y por ello también objeto de discordia con los dirigentes y sectores docentes más renuentes al cambio. La asesoría pedagógica fue anulada en marzo de 2003, a casi nueve años de haber resistido las presiones en su contra con firmeza, lo que sin duda constituye un grave retroceso.

Una iniciativa de capacitación para la aplicación de la EIB, que merece ser destacada, es la realizada por el PROEIB-Andes. A solicitud del Ministerio, UNICEF financió con recursos suecos dos cursos de capacitación en producción de textos en lenguas originarias (ver capítulo 7). El año 2001 participaron en el primer curso 5.320 maestros de primaria quechuas, aimaras y guaraníes. El año 2002, aproximadamente 6.000 nuevos maestros pertenecientes a esos mismos pueblos realizaron el segundo curso hasta el tercer semestre, cuando el programa fue interrumpido por la nueva administración del Ministerio.

⁷⁴ Así se llamaban las materias de dibujo, manualidades, música, economía doméstica y otras del anterior currículo de primaria.

⁷⁵ Para un análisis más detallado del desempeño de los asesores pedagógicos, remitimos a Guzmán (2001), basado en su seguimiento en un total de 106 distritos educativos de todo el país entre 1999 y 2001. En síntesis, se considera que de los 270 asesores cuyo desempeño llegó a cuantificarse, sólo un 20% se aplazaba. La mayoría (53%) tenía un desempeño "medio" y un 27% lo tuvo "óptimo" (p. 137). Por el número de escuelas, las distancias implicadas para recorrerlas regularmente y la falta de transporte en muchas regiones rurales, con frecuencia les ha resultado más fácil asesorar mediante cursillos para los docentes a su cargo que acompañándolos sistemáticamente en su trabajo de aula.

Incentivos el mejor desempeño

Las restricciones fiscales, por un lado, y por otro el sistema de remuneraciones enmarcado en el Reglamento del Escalafón del Magisterio aún vigente han impedido, como ya se señaló, incrementar los salarios de los maestros en proporción a sus expectativas y a las necesidades de estimular el desempeño para mejorar el servicio escolar.

Si los salarios no son atractivos, no es atractiva la carrera para los jóvenes que deben tomar decisiones respecto de su futuro profesional. Encuestas realizadas dan cuenta de que muchos postulantes a los Institutos Normales Superiores habían optado por formarse como maestros después de haber fracasado en su intento de ingresar a la universidad, el Colegio Militar o a la Academia de Policías. Era necesario dar una señal a las nuevas generaciones de que en el servicio docente podían tener una carrera con perspectiva y atraer así a más jóvenes con vocación.

RIC.1

La transformación de un docente

Es verdad que en un principio rechacé este trabajo. En 1996 me enfrenté con muchas cosas nuevas, términos o palabras nuevas... Todo fue extraño para mí. Me reuní con toda la comunidad y les consulté sobre esta forma de trabajar, ellos rechazaron en pleno, yo les propuse trabajar en castellano, la comunidad quedó muy contenta, entonces redactamos y enviamos a la dirección distrital un oficio con la firma de toda la comunidad, indicando el desacuerdo y el rechazo de la comunidad a la enseñanza del quechua, además indiqué que yo no sabía escribir ni hablar bien el quechua. La comunidad muy contenta porque sólo se enseñaría en castellano a sus hijos, argumentaron que el quechua no se usaba en la ciudad. Tengo que reconocer que he influido en los padres de familia.

El Asesor Pedagógico dijo que si la comunidad no trabajaba con quechua, no recibiría máquinas de escribir, tampoco materiales, entonces reflexionamos con los padres familia y se decidió que se trabajaría con transformación... Otra vez llegó el asesor y yo estuve muy asustado porque se dio cuenta de que no estaba trabajando en quechua sino solamente en castellano. Entonces le pedí que me ayudara con demostraciones, hizo la clase, observé y viéndolo este ejemplo

me animé a trabajar. Desde ese momento me propuse trabajar en quechua, tomé como material el libro de quechua *Qillqakamana* y lo leía todas las mañanas y todas las tardes, escribía las palabras que no entendía y pegaba en la pared, cada mañana repasaba *kha, tha...*, confundía las glotales con las aspiradas. Así me apropié del quechua.

Entonces empecé a trabajar con los alumnos, desde ese momento he utilizado el módulo de quechua. Finalizada la gestión pude ver algo de avance de lectura y escritura en los niños. Se iniciaron también las capacitaciones con más frecuencia, las cuales me ayudaron para ir agarrando el hilo y la forma de trabajar.

Así empecé a trabajar de manera íntegra en quechua. ¡Me olvidé del castellano! Los chicos y la comunidad me absorbieron con el quechua, ya que en la comunidad solo se usa el quechua, tanto así que cuando iba a la ciudad no quería hablar más que en quechua. Por dos años estuve trabajando así, olvidándome del castellano. Después me pregunté si ésta era la forma de hacer la educación intercultural bilingüe, si solamente tenía que ver con la enseñanza en quechua. Desde hace dos años vengo viendo que hay necesidad de aprender el castellano por los alumnos. Yo mismo he dicho, si éstos alumnos van a pasar al colegio y no van a aprender castellano tendrán problemas.

De esta manera he tenido que aprender a organizar los grupos de nivel, los rincones de aprendizaje, en fin, hice muchas cosas, sinceramente me gustó y me gusta lo que estoy trabajando en este programa. Los alumnos, por sí solos, hacen el control de su asistencia de acuerdo al orden de su llegada. Este es un hábito que los niños han adquirido. Además, ya no se hace fila, se entra directamente al curso y los niños empiezan a jugar, a leer los materiales en los rincones de aprendizaje. Les gusta leer libros ya sea en quechua o en castellano, utilizan los libros de la biblioteca de aula. Son tres grupos de niños con los que trabajo, de primero, segundo y tercero. Cada grupo tiene un responsable de distribución de materiales.

[Taller EIB de UNICEF, diciembre 2002]

Las innovaciones curriculares introducidas por la Reforma, así mismo, exigían un esfuerzo adicional y más horas de trabajo a los maestros en servicio. Era necesario remunerar esa mayor dedicación. Con ese fin, el financiamiento de la Reforma Educativa consignaba un monto de 20 millones de dólares como arranque inicial a un esfuerzo que el Estado Boliviano debía hacer para ésta y otras obligaciones que el mejoramiento del sistema educativo suponía.

Sin proponérselo, el Ministerio de Hacienda y los dirigentes del magisterio fueron aliados en impedir que eso ocurriera. El primero porque no pudo honrar los compromisos de incremento sostenido del presupuesto de educación en relación al Presupuesto General de la Nación y al PIB, en parte por falta de visión de largo plazo y en parte por las obligaciones financieras que le creó la Reforma de Pensiones (1996). Los dirigentes sindicales, en parte por temor a que un cambio del Escalafón les hiciera perder conquistas laborales y en parte –en el sector más politizado– porque es mejor tener a sus bases descontentas, sobre todo si lo que se busca es “agudizar las contradicciones para desencadenar la revolución”, como algunos de ellos han declarado más de una vez.

El hecho es que hasta la fecha el viejo Escalafón de 1957 sigue vigente, perjudicando al proceso de cambio y a los propios maestros. En ese Escalafón no existe el Bachiller Pedagógico, la carga horaria asignada a un maestro es 72 horas al mes y se le paga por ellas así trabaje 120 o 96, como ocurre en las escuelas multigrado del área rural donde un solo maestro atiende a todos los niños, a veces en dos turnos; ó 40 horas como ocurre con profesores de especialidad en secundaria que trabajan con pocos cursos en un solo colegio.

R10.2

Enseñar castellano jugando

Susana Sainz, INSPOC. Avance de libro en vías de publicación

Decidí empezar por introducir los juegos por dos razones. En primer lugar, a todos los niños les gusta jugar y, en segundo lugar, el lenguaje de los juegos es sencillo y limitado y, por tanto, más fácil de hacer comprender a los niños ...

Mostré a los maestros algunos juegos y jugué con ellos. Durante algún tiempo traté inútilmente de que los maestros, muchos de los cuales son grandes dibujantes, elaborasen algún juego de tablero y dado. Finalmente, un día en que estábamos trabajando en un taller, me tuve que ausentar durante un rato y les dejé solos. Antes de marcharme, saqué los dados, las cartulinas, los colores, los marcadores y algunos dibujos y fotografías que había recortado de revistas y periódicos, los puse sobre la mesa y, una vez más, les animé a que se organizaran en grupos e hicieran algún juego durante mi ausencia. Cuál no fue mi sorpresa al encontrar a mi vuelta a la mayoría de los maestros trabajando

en dos grupos: cada grupo estaba haciendo un juego diferente. Dejé que continuaran su trabajo, animé a los que no participaban para que ayudasen a sus compañeros y me limité a contestar las preguntas que me hacían de vez en cuando sobre los mensajes que escribían en los casilleros. ¿Está bien “El aji pica mucho. Vuelva al casillero 25 a tomar refresco”? Al cabo de un rato, en lugar de un taller de formación de maestros, aquello parecía un casino: uno de los grupos había terminado su juego y estaba jugando. Tiraban el dado, avanzaban los casilleros con fichas de papel, piedras, etc. y lanzaban grandes exclamaciones de alegría o rabia cuando caían en un casillero cuyo mensaje les obligaba a avanzar o retroceder. Habíamos dado el primer paso: la mayoría de los maestros se había enganchado al juego.

Otro paso importante fue convencerlos de que el juego sirve para aprender. Para ello, les enseñé a jugar al dominó en inglés. Y jugamos, no una vez sino varias. Los maestros jugaban y se reían al oírse a sí mismos o a sus compañeros decir: *Six o Pass*.

El siguiente paso fue la utilización en aula de los juegos y, posteriormente, de otras actividades lúdicas. El éxito ha sido rotundo. Los niños se entusiasmaron de inmediato con este tipo de actividades. Los maestros han necesitado tiempo, práctica y reflexión para llegar a usarlas como herramienta didáctica:

Mediante juegos... el niño no se cansa, está cada vez más divertido... y va aprendiendo.

Mientras van jugando, van repitiendo las palabras... y comprenden lo que dicen.

Algunas canciones que cantamos a ellos les gustan. Ahora entienden las canciones mediante la dramatización...

Si yo estoy cantando, no estoy quieta, ¿no? Tengo que hacer algún gesto para que los chicos también se lancen haciendo algún gesto, y al hacer el gesto, tienen que comprender qué es lo que están haciendo. Les gusta

En síntesis, como exclamó una persona recientemente después de observar algunas clases de castellano como segunda lengua en varias escuelas de Itanambikua, ¡Estos niños aprenden jugando!

A pesar de estas trabas, la Reforma logró poner en funcionamiento el año 2001 un programa de incentivos a los maestros con premios monetarios y no monetarios [años de antigüedad para el ascenso de categoría]. Formaban parte de

este programa el incentivo a la modalidad bilingüe, para los maestros que aplicaban esta modalidad; el incentivo a la permanencia en área rural pobre y alejada para los maestros que prestaban servicios en escuelas de esas localidades, el incentivo colectivo para los directores, maestros, secretarías y porteros de escuelas que mejoraban el servicio a sus alumnos. La mayoría de los dirigentes del magisterio se opusieron a este programa por su carácter diferenciador, que rompía la tradición de que todo incremento sea para todos aunque sea ínfimo y no todos lo merezcan. Este programa también ha sido anulado en marzo de 2003.

En el terreno de las remuneraciones, el único logro que aún permanece es el incremento de horas que se realizó a inicios de la gestión 2002 con los recursos asignados por la Ley del Diálogo (31-VII-2001), provenientes del programa de alivio a la deuda externa. Con los 18 millones de dólares adicionales al presupuesto anual de gasto corriente de educación, se incrementó la asignación de horas remuneradas a 41.200 maestros, la mayoría de los cuales trabaja en el área rural con niños indígenas.



Calculando con la yupana (ábaco andino). [PR]

La cooperación internacional

Amalia Anaya y Xavier Albó

A lo largo de todas estas páginas hemos constatado una y otra vez la importancia que ha tenido la Cooperación Internacional para poder desarrollar el enfoque EIB y toda la propuesta de la Reforma. Hemos mostrado también cómo esta Cooperación ha entrado en diálogo, a veces tenso a veces creativo, con el Estado Boliviano para ajustar visiones e intereses inevitablemente distintos. A manera de síntesis reflexiva, resaltaremos aquí algunos aspectos que, en nuestra opinión y experiencia, podrían orientar este tipo de intercambio positivo en el futuro.

Si, por una parte, Bolivia puede considerarse pionera, dentro del continente, en el uso masivo de las lenguas indígenas en el principal medio masivo de comunicación en el campo –es decir, la radio–, no podemos decir lo mismo con respeto a la introducción de éstas en el sistema educativo. Ahí la iniciativa llegó más desde afuera, a través de misioneros entre indígenas y, más adelante, de proyectos de la cooperación internacional (USAID y Banco Mundial), todavía dentro del esquema de un bilingüismo de transferencia gradual al castellano. Pero la presión desde las emergentes organizaciones campesino indígenas y de otros sectores nacionales, junto con el ejemplo en países vecinos –muy particularmente el del PEIB en Ecuador y el PEEB en el vecino departamento de Puno, Perú– fue creando otra actitud que eclosionó con fuerza desde la restauración de la democracia en 1982.

Surgió entonces una relación dialéctica altamente constructiva entre el Estado Boliviano y la Cooperación Internacional, que desembocó finalmente

en esta Política de Estado, que tiene como un eje fundamental a la EIB. Su primera expresión fue el SENALEP, una iniciativa educativa muy en el corazón de la flamante democracia boliviana, que desde entonces empezó a desarrollar una fisonomía multiétnica, pluricultural y plurilingüe, rasgos que doce años después entrarían incluso en el artículo 1º de la Constitución Política reformada en 1994.

El rol pionero de UNICEF y la GTZ

Repasemos ante todo, a partir de ahí, el rol complementario y progresivo de las dos instancias internacionales que más semillas generadoras han ido aportando a todo este proceso: UNICEF y la GTZ, la agencia de cooperación técnica alemana⁷⁶.

El primer hito del SENALEP, al que acabamos de referirnos, no se habría podido desarrollar sin el apoyo decidido de UNICEF y de la oficina regional (OREALC) de la UNESCO, que posteriormente ya no ha participado de manera regular. Se dio además la feliz coyuntura de que al poco tiempo Lucía d'Emilio, asociada entonces a OREALC pasó a ser la oficial de educación de UNICEF en Bolivia, lo que aseguró una mayor continuidad del compromiso con el proceso que empezaba a desarrollarse en este país. A su primer proyecto, ya en marcha, para atender la problemática de las escuelas multigrado, desde 1989 se añadió su programa estrella PEIB, que encaraba de frente el tema intercultural bilingüe. Como ya hemos explicado, éste fue el germen principal de lo que después será el enfoque EIB dentro de la Reforma.

Es también cabalmente en este momento que surge una estrecha relación entre el PEIB boliviano y el PEEB peruano, que ya se estaba ejecutando bajo los auspicios de la GTZ. El intercambio de personal, becas, materiales y criterios a uno y otro lado de la frontera fue clave para el desarrollo del programa boliviano. Desde entonces las contribuciones de UNICEF y el apoyo indirecto de la GTZ vía PEEB no sólo incidieron en el PEIB. Visto en perspectiva, sus aportes más significativos fueron la sensibilización de

⁷⁶ Nos limitamos aquí a los apoyos más relacionados con la EIB escolarizada.

autoridades de gobierno, el apoyo a la preparación de la Reforma desde el ETARE y la construcción de un consenso en favor de la educación bilingüe entre organizaciones indígenas y del magisterio rural, que se tradujo en la incorporación de esta modalidad educativa en sus pliegos de demandas.

En efecto, con esta experiencia y alicientes más el interés coincidente de otras instancias de cooperación como el Banco Mundial y el BID –que ya estaban fomentando reformas en otros varios países–, el Estado Boliviano decidió lanzarse a la reforma de todo su sistema educativo. Pero la insistente y audaz inclusión de la dimensión EIB como un elemento clave dentro de ella fue ante todo el resultado de la convicción y presión del gobierno boliviano con sus dos sólidos aliados UNICEF y la GTZ.

Con la puesta en marcha de la Reforma Educativa, los anteriores programas de multigrado y EIB quedaron inmersos en el enfoque general de la Reforma. A su vez, muchos recursos humanos del anterior PEIB pasaron a ser claves para poner en marcha la Reforma como técnicos nacionales o como ejecutores en determinadas regiones, mientras se iniciaba la capacitación de nuevos recursos.

UNICEF siguió apoyando entonces el proceso desde otros varios frentes, con fondos captados principalmente del gobierno sueco. Uno fue el apoyo específico a la formación y seguimiento en el terreno de los ejecutores de la Reforma sobre todo en el área quechua de Chuquisaca y Potosí, donde efectivamente se han cosechado resultados muy alentadores. Otro fue a través de investigaciones –como el análisis sociolingüístico del censo de 1992– y la producción de textos complementarios en o sobre lenguas indígenas, como gramáticas, diccionarios, textos de lectura e incluso el financiamiento de la incursión pionera de estas lenguas en la gran prensa diaria. Un tercero fue el apoyo a la formación de nuevos docentes indígenas en el área guaraní. Finalmente facilitó de manera pionera el trabajo preliminar con diversos pueblos y lenguas minoritarias de la región amazónica, hasta que, tras un primer programa experimental, DANIDA tomó la batuta de este aspecto específico, a partir de 1999.

La contribución de la GTZ dentro de la Reforma se concentró desde un principio en un asunto crucial, a saber, la formación de cuadros para la EIB. Dio ante todo su decisivo apoyo a la transformación de algunas escuelas

normales rurales para que desarrollen la dimensión EIB. En su convenio inicial de 1997 con el Estado Boliviano sólo se pensaba en cuatro centros en la región andina pero su número se ha duplicado hasta los ocho INS EIB actualmente atendidos, que constituyen otros tantos baluartes estratégicos para la consolidación futura del nuevo sistema. De manera paralela creó el PROEIB, con una oferta de maestría en EIB para indígenas de los diversos países andinos y, en especial, para los de Bolivia. Se escogió como sede del Programa la Universidad San Simón de Cochabamba, precisamente para asegurar una mayor vinculación con todo el proceso de la Reforma Educativa boliviana.

A veces UNICEF, la GTZ y ocasionalmente otras instancias de cooperación internacional han confluído para apoyar de forma conjunta algún aspecto particularmente estratégico de la Reforma. Sobresalen los dos casos siguientes: Primero, el programa de capacitación docente en producción de textos en quechua, aymara y guaraní, que está siendo ejecutado, con fondos de UNICEF, desde la base logística del mencionado PROEIB, de la GTZ. Segundo, el apoyo a los cuatro CEPO desde su mismo nacimiento hasta el presente, para que puedan cumplir, con la debida autonomía, su rol de puente entre las organizaciones originarias y el Ministerio de Educación. La experiencia que les dio origen fue el estilo de participación popular desarrollado ya por el PEIB, sobre todo en el área guaraní, donde UNICEF dio también un apoyo muy particular a la Asamblea del Pueblo Guaraní. Desde 1998, cuando los CEPO ya funcionaban en el marco de la Reforma, contaron con apoyo financiero de la GTZ, que ya lo tenía previsto en su programa INS EIB, y en años siguientes también con el de UNICEF y de DANIDA, esta última en el área amazónica, hasta que en 2001 se creó el "basket fund", con fondos de cuatro países –Holanda, Suecia, Alemania y Finlandia– administrados desde el PROEIB Andes.

No podemos entrar aquí a mayores detalles. Pero este rápido relato ya deja claro que la contribución de UNICEF y de la GTZ al desarrollo de la EIB en Bolivia ha sembrado semillas *germinales* y a la vez ha aportado una savia *continuada*, incidiendo en aspectos clave para poder llevar adelante el proceso y adaptándose a lo que –siempre en coordinación con el Estado– parecía más oportuno en cada momento. Esta aventura a tres no ha estado exenta de puntos y momentos de tensión –evitables en muchos casos– por cruce de intereses,

prioridades o estilos. Han ocurrido sobre todo cuando se han producido cambios de enfoque en uno o más de los tres actores. Aun tratándose de instituciones bien establecidas, cambios de personas han incidido también en uno u otro sentido. Pero, visto en perspectiva histórica, éste resulta un caso particularmente notable de solidaridad internacional a través del tiempo para llegar a consolidar una política de Estado. No sabemos cuál será el futuro de estas dos cooperaciones pero si esta política EIB logra finalmente consolidarse en Bolivia, como es nuestro deseo, habrá que recordar siempre que su motor de arranque llevaba la doble marca de UNICEF y GTZ.

Otras modalidades de la Cooperación

Ya hemos mencionado el aporte más tardío pero también muy continuado de DANIDA, concentrado hasta ahora en los pueblos indígenas minoritarios de las tierras bajas. En último análisis, tras este apoyo del gobierno danés, ha estado también el de los pueblos indígenas de Groenlandia presentes en el Parlamento de aquel país. Su rasgo característico es que su solidaridad con los pueblos indígenas minoritarios de Bolivia pretende ser *integral*. Es decir, no sólo considera la perspectiva educativa –con mucho énfasis en el fortalecimiento de la lengua y cultura de cada pueblo– sino también la titulación y gestión de sus territorios, como base de su sostenimiento en el tiempo, y el empoderamiento de sus organizaciones, como base de su participación política.

Este enfoque contrasta con la orientación más *sectorial* de otros cooperantes, llamada así por dirigirse a instancias estatales específicas. Es la que actualmente prevalece en otros actores de la Cooperación Internacional. Su incidencia en la EIB es más indirecta porque su objetivo global y su metodología de trabajo se concentran ante todo en apoyar a tal o cual programa, en nuestro caso, la Reforma Educativa. Tiene para el órgano cooperante la ventaja de simplificarle la gestión de su contribución y, para el órgano receptor, evitar duplicidades y llegar a un universo mayor. Tal enfoque puede tener impactos muy significativos de cara al mejoramiento y sostenibilidad del servicio público que deben brindar las instancias estatales. Es un apoyo importante para países sin recursos propios suficientes para atender las necesidades de su población, como es el caso de Bolivia. Sin embargo, siempre hay el riesgo de

que los recursos de la cooperación no tengan el uso y destino deseables debido a la inestabilidad y debilidades institucionales, frecuentes en países que sufren de carencias financieras.

Algunas enseñanzas

Como señalamos y cuantificamos en el capítulo 3, el apoyo financiero de la Cooperación Internacional a la Reforma Educativa Boliviana ha sido clave no sólo por ofrecer los recursos indispensables para ejecutarla sino también por la oportunidad que ofrece para enriquecerla con el cotejo de experiencias en otras partes. Además de los ejemplos ya mencionados a propósito de UNICEF y la GTZ, se podrían mencionar otros muchos casos. Pensemos, por ejemplo, en las pasantías de indígenas y docentes de los grupos minoritarios de la Amazonia boliviana en el Instituto Pedagógico Superior de Iquitos, con larga experiencia en esta temática específica, facilitada por DANIDA. O las oportunidades de pasantías y estudios de especialización en España, facilitados por la cooperación de este país e incluso por la de algunas de sus autonomías como Cataluña y el País Vasco, que tienen realidades y propuestas plurilingües de las que los bolivianos han aprendido mucho. El acompañamiento y las evaluaciones periódicas de las agencias financiadoras han permitido también abrir los horizontes para conocer enfoques y experiencias de otras partes aplicables al país. Así han entrado, por ejemplo, los proyectos educativos en nuestra Reforma, o viceversa, se ha exportado nuestro enfoque EIB a otras latitudes. Son estos algunos de los numerosos y valiosos aspectos positivos de esta cooperación.

No faltan tampoco puntos o momentos críticos, que requieren habilidades especiales de diálogo y negociación. Así, la negociación inicial es casi siempre un forcejeo inevitable entre las prioridades del donante y las del solicitante. En el capítulo 6 ya hemos mencionado el caso del Banco Mundial, que no era ni el único ni el mayor financiador de la Reforma ni fue tampoco el único que, en esa condición, intentó influir sobre el contenido del proyecto. Como vimos, este Banco propuso que la Reforma encarara primero la transformación administrativa del sistema e incluso expresó que no estaría dispuesto a financiar ninguna actividad relacionada con la transformación curricular. Ni

ese Banco ni el Interamericano de Desarrollo estaban tampoco de acuerdo ni dispuestos a financiar la educación bilingüe, pero con el diálogo su actitud fue cambiando. Ahora el Banco Mundial tiene incluso folletos institucionales explicativos en las principales lenguas indígenas del país.

Otro ejemplo significativo fue la insistencia de algunos donantes en que el proyecto tuviera actividades específicas con enfoque de género, bajo el supuesto de que, como en otros países, la discriminación sufrida por las niñas y mujeres en Bolivia era uno de los principales problemas del sector educativo. Sin duda es éste un problema local real, que ha sido recogido por la Reforma como uno de sus ejes transversales. Pero además, desde la perspectiva boliviana, había que resaltar más la discriminación étnica. Habiendo definido el contenido de la Reforma de acuerdo a la realidad boliviana, a las demandas de las organizaciones de base y del Congreso Nacional de Educación (1992), el ETARE debió convencer a los organismos y agencias de cooperación sobre la urgente necesidad de transformar el currículo e introducir la modalidad bilingüe. Tuvo también que argumentar que en las escuelas bolivianas la discriminación étnica/rural era [y sigue siendo] mucho mayor que la de género, al menos en primaria, como muestran, por ejemplo, los cuadros 11.1 y 11.2, a partir del contraste urbano/rural. No fue fácil. Algunas batallas el ETARE las libró solo. En otras halló aliados estratégicos dentro de las mismas instituciones donantes. Pero al final se logró un buen nivel de concertación.

En la implementación, seguimiento y evaluación de los proyectos aprobados, las tensiones pueden surgir de diversas causas. Los contratos de servicios –se trate de una universidad, una empresa o un profesional– han sido ineludibles pues la enorme cantidad y diversidad de tareas y actividades que ha tenido que realizarse simultáneamente para ejecutar la Reforma, ha exigido contar con el concurso de aproximadamente un millar de profesionales de distintas especialidades. Hubiera sido imposible que el personal de planta permanente realizara todas esas tareas y hubiera sido absurdo que todos esos especialistas fueran incorporados como personal de planta. Pero los trámites podían durar desde dos semanas hasta dos años porque cada organismo financiador o ejecutor tiene normas y procedimientos diferentes y se debe contar con su aprobación previa para cada paso de un contrato: los términos de referencia, la convocatoria, la calificación de propuestas técnicas, la

calificación de propuestas económicas, el borrador de contrato... Cada uno de los trámites de no-objeción, requeridos por algunos organismos, puede tomar un tiempo indefinido si ha habido alguna falla cometida por el funcionario boliviano en el formato de la solicitud o de algún procedimiento y/o porque el funcionario encargado de atenderlo en el organismo internacional [quien también se equivoca] no está disponible o tiene que atender otros asuntos más urgentes. Cuando por fin, después de una gran cantidad de reuniones y del intercambio de documentos con observaciones de un lado y justificaciones del otro lado, llega la no-objeción, es probable que ya se haya desfasado la programación de actividades, que el experto que se quiso contratar ya no esté disponible o que el bien que se debía adquirir ya no esté en el mercado. Pese a vivir ya tan globalizados, son pocas las decisiones que llegan a tomarse en tiempo real y oportuno. Este problema ha perjudicado de manera muy particular, aunque no exclusivamente, a la EIB ya que los profesionales especializados en cada una de las lenguas eran muy pocos y, aunque ahora hay más, todavía siguen siendo escasos para las necesidades por atender.

Subyacentes en muchas de estas fricciones suelen estar dos o más lógicas en los diversos actores implicados, donantes o no: la de la *eficiencia administrativa*, que prioriza la ejecución financiera según las normas y a tiempo, y la de la *solidez de los resultados* alcanzados en la población, aunque se tarde más de lo inicialmente previsto, o bien entre quienes dan prioridad a estos resultados en la población y quienes la dan más bien al desarrollo o *fortalecimiento institucional* de la instancia ejecutora. Al hablar de "misión cumplida" después de algunos años, este juicio puede tener también sentidos muy distintos según la lógica en que se base.

CUADRO II.1
RETENCIÓN HASTA HASTA EL 8º GRADO (1985-1992)

	Niños	Niños	<i>Diferencia máxima</i>
Area urbana	19,1	20,0	
Area rural	9,9	13,4	3,5
<i>Diferencia máxima</i>	9,2		

Fuente: ETARE 1993.

CUADRO 11.2
ANALFABETISMO DE 15+ AÑOS

a) Según censo 1992	Mujeres	Varones	<i>Diferencia máxima</i>
Area urbana	13,32	3,76	
Area rural	49,93	23,14	26,79
<i>Diferencia máxima</i>	36,61		
b) Según censo 2001	Mujeres	Varones	<i>Diferencia máxima</i>
Area urbana	10,01	2,48	
Area rural	37,91	14,42	23,49
<i>Diferencia máxima</i>	27,80		

Las evaluaciones periódicas han sido por lo general una buena oportunidad para constatar esas diversas percepciones. Fue un importante avance lograr que anualmente, en vez de tener que atender a diversas misiones evaluadoras, de acuerdo al donante, se llegara a establecer una única evaluación conjunta de los más significativos con criterios concertados conjuntamente con el Ministerio. En el año 2000 se dio un siguiente paso: en vez de programar costosas misiones de expertos internacionales que sólo podían dedicar unos pocos días al tema, sin poder asegurar la continuidad de los evaluadores de un año al otro, se ha privilegiado la presencia más estable de un equipo de acompañamiento, para poder conocer el proceso más en profundidad y brindar recomendaciones más viables y ponderadas.

¿Cómo encontrar el equilibrio necesario entre los aspectos positivos y negativos esbozados en estas páginas, entre los diversos intereses y lógicas subyacentes? A modo de conclusión, nos parece que el punto clave es que de principio a fin se vaya construyendo una relación de igualdad y respeto mutuo entre los diversos actores. Que unos y otros se sientan escuchados y capaces de escuchar. Tratándose de intercambios internacionales, podríamos tal vez hablar de la construcción de una interculturalidad institucional positiva.



Concentrada en el módulo. [FR]



Construyendo competencias prácticas. [PR]



La alegría de haber producido algo nuevo. [PR]

Parte IV

Sigamos soñando

Xavier Albó y Amalia Anaya

Cuando treinta años atrás algunos más audaces hacían los primeros planteamientos de un país y Estado "multiétnico y pluricultural" y de una educación que respondiera a este tipo de país, la mayoría los miraba como a unos locos soñadores. Nadie pensaba que veinte años después un indígena aimara sería vicepresidente del país ni que al año siguiente el artículo primero de la Constitución Política reformada definiría nuestro país con aquellas mismas palabras locas de "multiétnico y pluricultural" o que una Reforma Educativa determinaría que, para estructurar este tipo de país, los dos pilares básicos de toda la educación debían ser la interculturalidad y la participación popular. ¿Quién habría profetizado entonces que, entrados ya en el tercer milenio, la mayoría de la población boliviana seguiría identificándose como miembros de algún pueblo indígena, que aquellas lenguas y culturas entonces despreciadas serían la base de la nueva educación en el agro o que en el Parlamento se hablarían estas mismas lenguas y que la indumentaria indígena se sentiría ahí como en su propia casa? Sueños del pasado empezaban a plasmarse en la realidad. Sigamos pues soñando para seguir construyendo el futuro.

En esta última parte nos proyectaremos hacia el futuro para señalar algunas de las tareas que siguen pendientes, unas más inmediatas, otras quizás más cercanas a desafíos que no sabemos todavía cómo encarar y hacer operativos pero que son parte del sueño de sociedad equitativa que inspiraron este largo proceso.



Proyectos escolares productivos en valles quechuas (UNICEF)

EIB a todo motor

Como punto de partida, subrayemos que sigue plenamente vigente la necesidad de mantener la alta prioridad asignada por la Reforma Educativa a una buena educación en el ámbito rural, por ser allí donde prevalece la población de mayor raigambre indígena en todo el país y, a la vez, los principales bolsones de pobreza. Es el sector que más ha sufrido y sigue sufriendo los efectos de una marginación secular, también en el ámbito educativo.

El esfuerzo realizado allí en estos años está dando resultados significativos, que pueden atribuirse al enfoque de la Reforma Educativa, en general, y al modelo EIB, en particular. Se han hecho avances sobre todo en el reconocimiento de la lengua y cultura primera originaria y –de ahí– en la autoestima, capacidad de comunicación y creatividad de los niños de la Reforma, al menos en aquellos lugares en que ésta ha llegado adecuadamente. Hay que seguir consolidando este logro pero, además, hay que superar otros escollos y cuellos de botella para consolidar una educación que sea realmente de calidad.

Una primera tarea es reafirmar con los hechos que la EIB es para asegurar el *mantenimiento y desarrollo* de las varias lenguas y culturas involucradas. La Reforma Educativa de 1994, recogiendo un clamor que se venía acumulando desde la restauración de la democracia, determinó que su enfoque intercultural bilingüe no era de simple transición de los niños de origen indígena hacia la lengua y cultura de los grupos dominantes. Enfatizó que se trataba más bien de una EIB de mantenimiento y de desarrollo simultáneo de las lenguas y culturas propias de cada grupo indígena –para consolidar su propia seguridad

y creatividad— y del castellano y cultura dominante, para facilitar la interacción conjunta en el país y más allá. Añadió incluso que todo el Sistema Educativo Nacional “es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”. Esta fue la propuesta teórica. Es precisamente esta su amplitud de miras la que provoca la admiración de otros países y la solidaridad internacional para que tal sueño llegue a convertirse en realidad.

Sin embargo este enfoque ha tenido sus propios problemas de implementación e incluso rechazo en algunos sectores del campo. En los diseñadores de la estrategia educativa inicial de la Reforma, el péndulo se puso entonces en la lengua y cultura originaria. Hubo incluso retrasos innecesarios en la producción de materiales para enseñar el castellano. Entonces, por reacción, muchos de sus usuarios, tanto docentes como padres de familia, empujaron el péndulo al lado contrario, reclamando más castellano sea por las necesidades prácticas de éstos o por la perspectiva civilizatoria de los docentes. Surgieron los reclamos, las devoluciones de módulos en lengua materna, el retorno a los viejos métodos y textos en castellano a falta de otros, etc. y, como resultado, el riesgo práctico es que, después de los primeros años, predomine el castellano, como si se retomara el enfoque teórico y legalmente desechado de una EIB de simple transición hacia la lengua y cultura de los grupos dominantes.

A ello se unió el retraso adicional en la producción de módulos para el segundo y tercer ciclo de primaria, lo que podría abortar todo el esfuerzo puesto que, según los estudiosos, se necesita un mínimo de 7 u 8 años de escolaridad bilingüe para que los alumnos logren el desarrollo lingüístico pretendido (López y Küpler 2002: 47, 55). Dice Gladys Márquez, del equipo técnico de lenguas, dentro del Ministerio:

Para el segundo ciclo, solamente se ha elaborado dos módulos de lenguaje, dos de matemáticas, dos de ciencias. Esto ha provocado que los docentes del segundo ciclo, por no contar con módulos de aprendizaje en lengua originaria, han vuelto a enseñar sólo en castellano, y el modelo del desarrollo y mantenimiento por el que nosotros hemos optado, pareciera que se está convirtiendo en un modelo de transición⁷⁷.

⁷⁷ Taller EIB de UNICEF, diciembre 2002.

Doña Gladys insiste en que “no queremos que esto ocurra”. La contratación de editoriales especializadas en la producción de textos que fue realizada a inicios del año 2002 deja la esperanza de que esos retrasos serán definitivamente superados. Sin embargo, es necesario que los técnicos del Ministerio superen la visión que circunscribe en el módulo el proceso de cambio en el aula y que presten mayor atención a la capacitación docente y a la dotación de materiales de apoyo a los maestros. Para consolidar un enfoque EIB de mantenimiento y desarrollo en el ámbito indígena campesino, subrayamos la necesidad de fortalecer los siguientes aspectos, tanto dentro como fuera del aula:

Tronco común y ramas diversificadas

Desde la perspectiva de lo propio, hay que repensar el sentido de las ramas diversificadas también como raíces diversificadas que nutren al tronco común haciéndolo verdaderamente intercultural para todos sin que por ello se pierda el desarrollo de cada pueblo –o rama– de acuerdo a su especificidad. El juego entre lo propio y lo común no es un planteamiento educativo para las etapas iniciales del proceso con miras a facilitar la ulterior transición a sólo un tronco común que uniforme a todos. Es más bien un proceso dialéctico permanente que se extiende a todas las áreas y contenidos transversales del currículo en sus varios niveles. Su base es precisamente la interculturalidad, que es uno de los dos ejes vertebradores de toda la propuesta. Para lograrlo, es indispensable crear una sinergia cada vez más fuerte entre las unidades educativas y las comunidades, juntas escolares, consejos educativos y demás instancias de participación popular, que es cabalmente el otro eje vertebrador de la Reforma. El arraigo cultural, apoyado por el fuerte apoyo de la comunidad y la organización asegurará una educación que desemboque en el fortalecimiento de esta última en el futuro, para cumplir sus sueños, y la apertura intercultural de unos y otros consolidará la identidad y crecimiento de todo el país, reencontrado como pluricultural.

El castellano como segunda lengua

Desde la perspectiva de apertura a lo nuevo, lo primero que hay que seguir mejorando es la eficacia de la enseñanza del castellano como segunda lengua para los niños monolingües en lengua originaria, mediante un paquete de técnicas y prácticas múltiples y una capacitación más eficaz de los docentes que deban usarlos. En este ámbito lingüístico hay muchas más tareas pendientes que en la apertura a otros elementos de una cultura común. Implica diseñar un manejo más flexible de la lengua originaria y del castellano –sea cual fuere la L1 y la L2, de acuerdo a las condiciones sociolingüísticas de cada lugar– tanto en los módulos como en la práctica educativa, diversificando más las estrategias de acuerdo a cada situación, desde niños totalmente monolingües en lengua originaria hasta los que ya tienen significativos niveles de bilingüismo en el hogar, antes de entrar en la escuela y aquellos que están hablando ya más el castellano que la lengua de sus padres.

Pensando sobre todo en los que tienen una L1 originaria, hay que combinar las consideraciones didácticas (que exigen empezar por una lengua y diferenciar las dos) y las sociales o de motivación pública. ¡Cuántos problemas de aceptación y quebraderos de cabeza se habrían ahorrado si desde el principio los alumnos hubieran tenido un módulo para cada lengua. Sería conveniente que en los módulos para segundo y tercer ciclo, estén presentes tanto textos de la lengua originaria como del castellano. Esta recomendación debe tomarse en cuenta en los módulos aún pendientes y tal vez también en las reediciones mejoradas de los actuales.

Literatura en lengua originaria

Para consolidar simultáneamente el uso escrito de la lenguas originarias, lo prioritario es desarrollar mecanismos diversificados que faciliten la mayor producción local de literatura en lenguas originarias así como su ulterior difusión. La diversidad de lectura accesible y la capacidad creativa en esas lenguas sigue siendo clave para que los esfuerzos realizados en pro del desarrollo de estas lenguas no aborten. Los concursos y sobre todo los talleres de formación de escritores en las tres principales lenguas han sido pasos

excelentes en la dirección correcta, pero los primeros han quedado algo estancados y deberían diversificarse a niveles más locales.

Por otra parte, los mecanismos de difusión de lo así producido son todavía débiles, a pesar de primicias como la publicación del suplemento semanal plurilingüe *3 Pacha Ara 3* que se edita en un diario de circulación nacional, por iniciativa del Ministerio y con apoyo de los CEPO desde marzo de 2002. Todo el esfuerzo en el campo de la difusión, que implica el fomento de una gama variada de publicaciones, no puede ser dejada todavía a las leyes de la oferta y la demanda. Necesitará un período de discriminación positiva de promoción y apoyos en el que algunas agencias de cooperación pueden jugar un papel fundamental. Todo este conjunto debe fortalecerse a su vez con el uso combinado de otros medios de comunicación masiva.

Formación docente en EIB

Estratégico para todo lo anterior es seguir expandiendo e intensificado este enfoque EIB en la formación docente. Es una demanda muy sentida y reiterada por todos los docentes y lo que llegue a invertirse en este rubro nunca será demasiado.

El momento más crucial y, por tanto, altamente prioritario es el de la formación docente inicial, tanto en los Bachilleratos Humanísticos con mención en Pedagogía como en los Institutos Normales Superiores. Para el pleno desarrollo de la propuesta, todo INS debe llegar a tener un fuerte componente intercultural tanto teórico como sobre todo práctico, tanto en su currículo explícito como en el oculto. En todos los que forman maestros con modalidad monolingüe debería contemplarse también la enseñanza de la lengua originaria del contorno, como se enseña el castellano en los INS-EIB.

En segundo lugar, es también necesario asegurar después el seguimiento de los egresados con especialidad EIB en el ejercicio práctico de lo aprendido en aquellas regiones para las que fueron particularmente capacitados. Así se fortalecerá la presencia de docentes calificados, preferentemente aquellos con raíces locales, en los sectores rurales de mayor raigambre indígena. Hasta ahora la educación en estas regiones ha estado mayormente en manos de docentes simplemente interinos, quizás profesionalizados por sus años de

ejercicio, muchos de ellos llegados de pueblos intermedios que poco fomentan el respeto por las comunidades rurales. Pero, con los años, esta tarea va quedando cada vez más en manos de los nuevos docentes. El ideal es que éstos provengan de los INS EIB, con su nuevo estilo. Lograrlo implica generar y consolidar mecanismos eficaces de relacionamiento entre estos centros de formación y las autoridades educativas de los lugares que más necesitan EIB para que los egresados sean asignados efectivamente a esas regiones de manera regular, algo que todavía no ocurre en la proporción deseada. Pero en determinados sectores, sobre todo de la región quechua y en las tierras bajas, el camino más eficaz seguirá siendo el de los bachilleratos pedagógicos en EIB. Por tanto, en estas regiones, sigue siendo de alta prioridad fortalecer la excelencia académica de tales bachilleratos y asegurar después el seguimiento regular y la formación complementaria de estos maestros bachilleres hasta su plena profesionalización sin perder su vínculo con sus propias regiones de origen, para las que han sido especialmente preparados.

Sigue habiendo finalmente una deuda pendiente en la capacitación docente para su trabajo como maestros únicos en escuelas multigrado, tema encarado por UNICEF incluso antes del PEIB. Con el énfasis en ciclos en vez de grados anuales, en el constructivismo y en el seguimiento más personalizado a los alumnos, ya se han asumido principios básicos del enfoque multigrado. Pero la formación docente ha de tomar todavía más en cuenta las situaciones específicas que afrontará el docente en esas pequeñas escuelas rurales, con pocos alumnos de edades muy variadas.

EIB en niveles superiores

Se necesitan decisiones políticas y asignaciones de recursos humanos y académicos para desarrollar la EIB en los niveles de Secundaria, Formación Técnica e incluso Universitaria establecidos ya o por establecer en el área rural. La incorporación eficaz de este enfoque en las unidades educativas de nivel más avanzado existentes en el campo, será la mejor prueba de que el enfoque no es sólo algo inicial y transitorio. Se convertirán así en un instrumento esencial para que el espléndido objetivo de mantener y desarrollar las lenguas y culturas originarias no se atrofie y congele en una mera frase lírica.

Necesitan atención muy particular las carreras y facultades de pedagogía. Cuando se puso en marcha la Reforma proliferaron por todas partes las ofertas de licenciatura pedagógica en respuesta a la nueva demanda tanto del Estado como de los mismos maestros. Un problema bastante extendido fue que en ellas no se tomaba muy en cuenta el nuevo enfoque de la Reforma ni menos aún su énfasis en la interculturalidad y el bilingüismo. ¿Cómo contribuirán entonces sus egresados a fortalecer el nuevo enfoque? Además de la maestría EIB ofrecida en Cochabamba por el PROEIB, empieza a haber también algunas nuevas ofertas de licenciaturas especiales, con apoyo de la cooperación belga. Pero el camino a recorrer en este tema sigue siendo muy largo.

Cuando el currículo de la Reforma afirma que en estos niveles se deben consolidar aprendizajes aplicados, tecnológicos y diferenciados, tiene sin duda en mente que éstos puedan ser también utilizables en las áreas rurales en que se han creado unidades educativas de estos niveles. Seguirá habiendo emigración laboral a las ciudades, por causas sociales y sobre todo económicas que van mucho más allá de la escuela. Pero las unidades educativas avanzadas ahí establecidas no deben ser concebidas primariamente como simples fábricas de migrantes mejor capacitados para los retos que les esperan en la ciudad. No deben tampoco diseñarse como una simple réplica o mala imitación de los colegios y escuelas superiores urbanas. Deben ser más bien instancias privilegiadas para ir haciendo cada vez más viable, y en sus propios términos culturales e interculturales, el desarrollo propio y con identidad de su contorno rural. En varios de los centros educativos avanzados hoy existentes en el campo, una buena parte de los alumnos son migrantes o hijos de migrantes que habían salido del campo pero quedaron marginados en la urbe. Estos centros pueden ayudarles a reencontrar y consolidar sus raíces y crearles un nuevo compromiso con su propia gente.

Información y sensibilización

Realizar campañas masivas de información y sensibilización tanto a los docentes como a la población en general es una necesidad permanente y siempre oportuna, para ir ablandando y torciendo la estructura neocolonial que unos y otros llevamos dentro. En esta tarea, la acción de agencias de cooperación puede ser más eficaz que la del propio Estado por la credibilidad

de la que muchas de ellas gozan ante la opinión pública, como es el caso de UNICEF.

Pese a lo ya avanzado en este punto, desde que se inició la Reforma Educativa, sigue siendo pertinente gastar todo el tiempo que haga falta para explicar los alcances del sistema educativo a docentes y padres de familia que sigan renuentes. Experiencias realizadas sobre todo por los CEPO muestran que cuando unos y otros están bien informados más bien se entusiasman por la propuesta EIB, como hemos podido ver en los capítulos precedentes. Tales campañas deben rebalsar las cuatro paredes del aula, invadir los diversos medios de comunicación y también otros medios más informales como son los eventos, ferias y otras actividades más directas, en las que la Reforma ya ha estado adquiriendo muy buenas experiencias.

R12.1

Experiencias educativas del Viceministro Pánfilo Yapu

Extractos de entrevista realizada el 6 de julio de 2003

1951. Yo nací en el ayllu Qhapaqanaka, comunidad de Chagnaqaya, cantón Caiza D donde se forjó una de las experiencias de educación indígena en Bolivia. Viví en un pequeño rancho de unas seis familias

1958. Ingresé a la escuela. Iba más o menos unos 4 kms a pie. No quise ir. Lloraba bastante porque me asustaba de la escuela. Aprendí los primeros diez números, ese era el programa de entonces, y también escribí las cinco vocales pero no aprendí nada ese año. Tenía siete años. El siguiente año tampoco aprendí a leer ni a escribir. Yo me aprendía de memoria todo el libro, pareciera que yo estuviera leyendo, pero no, no leía. Absolutamente no reconocía ni los signos ni nada. Solamente era visual y sabía de acuerdo a los dibujos qué era más o menos. Entonces un día tal vez fue el día de mi éxito. Empecé a reconocer las primeras letras en castellano aprendí a leer. Ese día me alegré muchísimo. Todo lo que había aprendido de memoria ya lo leía. [...]

1965. Tenía un tío que era director departamental de educación y que fue la primera promoción de Warisata y él me dijo: "Bueno, tú tienes que irte a Potosí. Mi padre me trajo y me inscribió en el colegio Calero. No pude adaptarme. Fracasé ese año, estuve apenas dos meses y me volví a mi comunidad a trabajar allá, a hacer la labranza de la tierra, el cuidado de animales ir a la

puna, de todo. El año 66 mi padre encuentra una posibilidad para que yo estudiara en el Instituto Práctico de Agricultura. Don Abelardo Villalpando, que escribió el año 39 sobre "La cuestión del indio", donde planteó por primera vez la reforma agraria... era del ex PIR pero en ese momento ya del PC y organiza un centro de capacitación política y técnica en Puna para los campesinos, que fue clausurado por el general Banzer y verdaderamente nos formaba como militantes del PC. Mientras estudiaba agronomía de día, de noche hacía secundaria.

1969. Egresé y después quise irme a la Argentina pero cuando estuve caminando ya a la carretera, con mi madre, me encontró mi [otro] tío y me dijo: "No tienes que irte. Yo te voy a dar como profesor interino". Era supervisor de Educación Rural, también primera promoción de Warisata. Entonces él me trae a Potosí, me hace dar como profesor particular en una comunidad, en San Blas de Puyta [provincia Cornelio Saavedra, Potosí] y me llega a gustar ahí el magisterio y no tanto la agricultura. En enero del año 70 con esa libreta y más mi egreso [como interino] me aceptan para ingresar en la Normal de Caiza. Pero el 73 tuve problemas: era dirigente y me expulsaron. Me destinan a la normal de Charagua y de esa manera termino.

1974. Marcado por el régimen como izquierdista, me dieron la última escuela, en Antora, provincia Chayanta. Realmente me gustó. Traté de escribir bastantes cosas ese año, me contacté con el Programa de Mejoramiento Docente de La Paz, participé en varios cursos y renové mi aula, rincones de aprendizaje todas esas cosas ya he hecho [...]

1995. Retorno a la educación como asesor pedagógico [AP]. Asumo los planteamientos de la Reforma Educativa de manera militante, más que como una pega. Nuestra educación no da valores, los comportamientos de honestidad y estas cosas. Y la Reforma reconocía por primera vez a las lenguas originarias ya como un quehacer del Estado Boliviano, no por paternalismo sino ya por un principio. Así, asumo como AP y ahí me encuentro con una muralla china, que es el magisterio. Para cambiar la educación, el problema que yo veo es el maestro. No comprende. Se ha encariñado con programas, con horarios pero no con la transformación del ser humano. Es un problema. Hay que romper todavía varios esquemas mentales en la formación docente. El maestro estaba muy acostumbrado a las recetas que llegan del Ministerio. Todo estaba diseñado para la evaluación. Se habían mecanizado. Sobre eso, intercalar módulos era algo imposible. La aventura intelectual entonces no existía. Este es el problema que, yo creo, todavía vamos a disputar varios años en la formación docente. [...] Las normales siempre nos formaron para castellanizar. Esto fue meta de las normales rurales. Pero de facto nosotros siempre utilizábamos el quechua los

que sabíamos quechua. Por ejemplo, “la P: *kay runitu q’ipisituyuq* [este hombrecito con su bulto], la T: *kayqa monteroyuq* [ésta con montera]. Algunos de los docentes, claro, eran también violentos, prohibían terminantemente el uso del quechua... Para un maestro rural hablar quechua era bajarse demasiado. Públicamente jamás podía hablar aunque en lo privado lo hablaba. Pero eso se rompe. Hoy ya puedes escuchar quechua o aimara en cualquier oficina. No extraña a nadie. Antes era más observado pero ahora ya es más tolerado. [...] La asesora que trabajaba conmigo era antigua alumna de Puno. Ella hablaba, escribía con propiedad y esto chocaba a veces con los profes. Hablaban quechua pero no podían escribir. Yo también tuve que aprender con ella a escribir. Hablando en lengua materna aprenden rápido, hasta pueden criticarte, corregirte si estas haciendo mal. Rápido, esto me sorprendió, cosa que en castellano jamás puedes lograr: después de tres meses, de cuatro meses de un duro trabajo, alguito ves. [...]

2000 [Entrar a enseñar a la normal] era muy difícil porque a las normales urbanas jamás pudiera entrar un maestro rural. Entré por el contrato con la Universidad Frías. Convocó a concurso de méritos, me presenté y yo he sido ganador. He estado casi tres años. Los contenidos curriculares eran nuevos ahora. Ya había muerto todo lo que había sido Caiza, lo que había sido Charagua. Entré ya con el PINS EIB y además –me llamó mucho la atención– en una ciudad, donde jamás el director académico en una universidad podían hablar la lengua originaria. Y ahora se exigió que todos debían hablarla o por lo menos tener el deseo de aprender algo a corto plazo. También en la parte de los estudiantes había resistencia pues. Los que eran de la ciudad no querían el quechua. En Potosí es alto el porcentaje de los bilingües, en eso no había mayor problema. Pero algunos jóvenes aunque sabiendo se negaban. Pero cuando empieza ya el docente [catedrático] a hablar en quechua es más fácil. Lo que más me sorprendió es que todos los docentes de la normal para formar profesores de primaria, eran profesores de secundaria. Eso era algo ilógico, ¿no? Un docente que aprende en la Universidad o con licenciatura es siempre más expositivo que interactivo. Siempre son más de cátedra, pues. La pedagogía interactiva que se imponía –“¿El constructivismo vertical?” – ¡Claro!, ¡el constructivismo vertical! (rfe).

1995-2003. Lo que yo noto en todo ese tiempo es que los maestros ahora tienen muchas ganas de aprender y seguir aprendiendo y a veces nosotros no estamos satisfaciendo a esa necesidad. En ese contexto algunas universidades privadas están ya pelándolo al maestro con cursos de capacitación pero sin ofrecerle un buen currículo. Como dice el abogado, ¿no? “Al cliente hay que pelarlo como al pollo, en caliente”. Los maestros deberían aprender por saber más, no solo por tener un cartón más.



a. Principio de un cuento en lengua béisiro. b. Ilustración en un texto tsimane. [Programa Amazónico EIB]



Muestras del semanario plurilingüe Kimsa Pachá Ara Mboopé.

Más allá del campo y de la educación

El referente fundamental en todo este libro han sido los niños indígenas del campo, aunque para ello nos hemos tenido que adentrar en otros actores como sus familias y comunidades, los docentes y sus formadores, la administración estatal. Aquí, al soñar hacia adelante, debemos transitar también del campo a la ciudad. Primero acompañaremos a los numerosos indígenas migrantes que ya han realizado ese peregrinaje y después nos adentraremos también en el mundo no indígena urbano e incluso más allá del ámbito educativo. En el fondo no estamos cambiando el tema central de nuestro interés. Sólo lo profundizamos para acercarnos a su gran objetivo nacional y educativo de construir una Bolivia soberana y democrática, multiétnica y pluricultural –como reclama el art. 1º de la Constitución– sin reducir una vez más la EIB a una educación de segunda clase “sólo para indios”. Lo que para este objetivo ya se está desarrollando en las comunidades rurales indígenas fue y sigue siendo lo primero, por ser el sector hasta ahora más olvidado y marginado al que hay que apoyar en su fortalecimiento. Pero si nos quedamos ahí cometemos un error estratégico garrafal. Es sobre todo en las ciudades donde se juega el objetivo político mayor de construir una sociedad, un país y un estado unitario pero plurinacional.

Indígenas urbanos

Como recordamos brevemente al principio de este libro, los datos del último censo nacional de 2001 indican, desde diversos ángulos, que la ecuación

indígenas-campo y no indígenas-ciudad es falaz. Sobre todo en las regiones andinas, es cierto que la mayoría de los no indígenas se concentran en las ciudades. Pero no son allí los únicos o ni siquiera el sector mayoritario. Cuando el censo preguntó si pertenecían a alguno de los pueblos indígenas ahí especificados, prácticamente en todas las capitales andinas la mayoría respondió que sí. Las cifras disminúan cuando se les preguntó si hablaban la correspondiente lengua originaria pero los porcentajes siguen siendo notables en todos los casos. La proporción de indígenas y hablantes de lengua indígena son obviamente menores en las ciudades de las tierras bajas, preponderantemente monolingües en castellano. Visto desde el otro ángulo, si comparamos el total que afirma pertenecer a un determinado pueblo indígena con el porcentaje establecido ya en el área urbana, constatamos también que la mayoría de cada pueblo está ya en las ciudades tanto si se trata de los pueblos mayoritarios andinos como de los minoritarios de tierras bajas.

No todos estos indígenas urbanos son inmigrantes de primera generación. Sobre todo en las ciudades andinas los hay desde varias generaciones atrás y hay incluso algunos que no son inmigrantes sino más bien miembros de comunidades indígenas que han quedado absorbidas por la expansión de la masa urbana. En la actual estructura social discriminante, éste es el sector en que más se vive el conflicto de identidades y en el que éste más fácilmente se resuelve por la vía de la alienación cultural, reproduciendo una vez más la estructura neocolonial de nuestra sociedad nacional. Los hijos y nietos de indígenas nacidos ya en la ciudad son los que más fácilmente pierden primero su lengua y después también su identidad originaria, por la fuerte presión que sobre ellos ejerce la sociedad urbana dominante. Pero no deja de ser significativo que otros mantengan esta identidad, con o sin su lengua y ciertamente con una notable adaptación de sus estilos de vida al contorno urbano. Esta identidad se conserva mejor en quienes siguen alimentando algún tipo de vínculo social con sus comunidades o con su gente sea por su participación en fiestas y otros eventos o por mantener y desarrollar allí ciertos intereses económicos. El desarrollo de la EIB dentro de la Reforma Educativa es precisamente uno de los ámbitos en que cabe establecer nuevos vínculos y lealtades entre indígenas urbanos y rurales.

Lo peculiar de estas adaptaciones y variantes urbanas de la cultura originaria es que no tienen un sentido unidireccional hacia su plena asimilación y

final disolución dentro de la cultura criolla de los sectores dominantes. Se abren ciertamente a nuevas experiencias desde la amplia gama de nuevas ocupaciones hasta los clubes Internet y la música moderna internacional. Pero al mismo tiempo emergen nuevas formas de expresar su identidad ancestral, como las grandes entradas religioso-folklóricas, multiplicadas en todas las ciudades en los últimos años, o incluso el llamado rock aimara.

Por todo ello hay que poner un énfasis especial para asegurar el enfoque intercultural en los sectores urbanos populares receptores de mayores volúmenes de población inmigrante de las áreas indígenas rurales. Si se lo orienta debidamente, el sector indígena urbano es además el que mejor puede servir como bisagra entre los diversos grupos socioculturales. De hecho, muchos líderes sociales y políticos emergentes han pasado por experiencias en este sector.

¿Responde ya el sistema de educación urbana a esta realidad? Todavía no, con honrosas pero muy esporádicas excepciones. Sin embargo, es fundamental que el enfoque EIB, con diferentes dosificaciones y enfoques de lengua originaria según cada situación, la tome en cuenta. La razón más inmediata pero pasajera sería para atender didácticamente las necesidades de los niños inmigrantes recientes, como en el caso de la profesora Esther, en El Alto, citado en el capítulo 8. La razón más de fondo es para respetar y fortalecer la identidad cultural amenazada de estos inmigrantes a un medio urbano económicamente necesario pero culturalmente hostil. ¿Qué razón de peso hay para establecer que las culturas indígenas sólo deben o pueden mantenerse y desarrollarse en los remotos ambientes rurales? Que esta sea la situación predominante hasta ahora no hace más que reflejar la estructura neocolonial de toda la sociedad y sus estructuras, lo que cabalmente se desea superar. El sentido profundo de una EIB de mantenimiento y desarrollo tiene también y muy particularmente esta tarea en las ciudades, tanto al nivel personal, con los miembros de los pueblos originarios ahí instalados, como a un nivel más estructural, para asegurar la equidad intercultural de estas ciudades pluriculturales cuando no cosmopolitas. La escuela, el colegio y la universidad deben ser entonces creativas y capaces de desarrollar también ahí sus ramas diversificadas, como diversificadas son las raíces originarias de quienes llenan sus aulas en esas nuevas situaciones urbanas.

Lo primero en este proceso debe ser asegurar una actitud intercultural positiva en su doble dimensión: el fortalecimiento de la propia identidad originaria y el respeto por la "otra" identidad de los distintos, con el intercambio enriquecedor entre unos y otros. Las unidades educativas deben ser capaces de desarrollar estos valores y perspectivas tanto en su currículo formal como sobre todo en el oculto.

Los urbanos no indígenas

Llegamos por este camino a la otra gran vertiente de nuestra apertura a la EIB en el mundo urbano: la EIB para los no indígenas, que generalmente son además monolingües en castellano. Lo fundamental con ellos es desarrollar *la otra interculturalidad* es decir, la que lleva a la aceptación de los que ellos tienden a considerar inferiores y a los que, por lo mismo, ignoran y desprecian. Esta actitud, raíz de la discriminación, se da incluso en muchos inmigrantes de origen indígena en su permanente afán por "superarse" al costo de negar sus propios orígenes. Por tanto *mutatis mutandis* las siguientes propuestas también les corresponden.

Desde su diseño mismo el sistema educativo de la Reforma se basa en este eje vertebrador intercultural. Pero si no se hace un esfuerzo muy específico y contracorriente para concretar y desarrollar sus alcances y expresiones, se corre el riesgo de que todo se quede en el papel. Lo que más fácilmente se incorpora son algunas referencias a las diversas culturas del país como parte de los contenidos educativos. Es incluso más probable que entonces se hagan más referencias al pasado de Tiwanaku y los Inka (es más difícil que se acuerden de lo que ocurrió en las tierras bajas) que a la realidad cotidiana contemporánea de estos pueblos. Estas referencias pueden ser útiles pero en sí mismas no llevan todavía a avanzar hacia lo que son actitudes interculturales propiamente dichas. El currículo tanto formal como oculto debe llevar a analizar y sancionar positiva o negativamente, según el caso, las relaciones interculturales que de hecho se dan a diario en la calle, en las instituciones –incluidas las educativas– y en el seno mismo del hogar, por ejemplo en el trato a las empleadas domésticas. La reflexión grupal de cómo se manejan las noticias en la prensa y otros medios de comunicación puede ser también muy pertinente.

Tales tareas son necesarias tanto en el nivel primario como en los superiores. Ya en un nivel universitario está también pendiente todo el trabajo de construcción de un currículo realmente intercultural en las diversas disciplinas. Algo se ha avanzado en algunas de las ofertas de licenciatura en pedagogía pero mucho menos de lo que cabría esperar cuando la EIB ya es parte de la agenda educativa del país desde hace años. La lingüística y la antropología están naturalmente más abiertas que otras carreras en estos campos. Pero en otras áreas poco es lo que se avanza, más allá de esfuerzos pioneros a veces mal vistos por los demás. Pensemos, por ejemplo, en la necesidad de incorporar la temática del derecho consuetudinario en las facultades de derecho o las prácticas curativas de cada pueblo en las facultades de medicina. Incluso en el ámbito tan obvio de la agropecuaria los esfuerzos pioneros de AGRUCO (Agroecología Universidad de Cochabamba) para comprender la lógica y tecnología agrícola andina son vistos como pérdida de tiempo por otras facultades del ramo, más interesadas en la hoy cuestionada revolución verde o los transgénicos.

Sobra añadir que, para la construcción de otro tipo de sociedad democrática y plural también desde la perspectiva cultural, desarrollar valores de respeto, alteridad e intercambio dentro de este eje intercultural es tan pertinente en el sistema fiscal como en la educación privada. Es en los sectores más pudientes de esta última de donde surgen más dirigentes políticos y sociales para el futuro pero, en contraste, es también allí donde ocurren las situaciones de mayor exclusión, reproduciéndose así la situación neocolonial interna. Estos sectores están muy dispuestos a abrirse a los focos de mayor poder universal, con un esquema que reproduce a otro nivel, más allá de las fronteras nacionales, lo que hacen los indígenas con relación a la cultura dominante nacional. Unos y otros fomentan su apertura intercultural hacia *arriba*. Pero se cierran a los pueblos y culturas locales que ellos consideran "inferiores". Pueden navegar por todo el mundo en internet o en avión cruzando barrios y mundos cercanos que ignoran. Sueñan en la Bolivia "globalizada" pero marginan y rechazan a la Bolivia "profunda" con la que conviven a diario. Por todo ello, junto con la tarea prioritaria de fortalecer a los propios pueblos originarios en el campo y en la ciudad, es necesario que el eje intercultural del sistema educativo penetre igualmente todos estos sectores. Para ello resulta

también estratégicamente fundamental incidir en el enfoque y contenidos de los medios de comunicación social, que penetran como lluvia fina todos los sectores sociales.

Bilingüismo y trilingüismo urbano

El tratamiento del bilingüismo en el mundo urbano es más complejo y hasta ahora se ha ido postergando. Se debería incorporar la lengua originaria, junto con el castellano, en la práctica docente cotidiana de escuelas con contingentes significativos de alumnos inmigrantes que la utilizan regularmente. Pero el hecho de que éstos coinciden regularmente con otros que son monolingües en castellano o hablan otra lengua originaria hace más difícil la gestión en el aula. Otros muchos niños son ya bilingües desde el hogar pero se resisten a reconocerlo por el fuerte rechazo urbano a lo indígena. Con ellos el orgullo y cultivo de la lengua puede ser parte del fortalecimiento de la propia identidad originaria arriba mencionado. Pero, supuesta la resistencia defensiva de los niños, ello será más aceptable y hasta atractivo si va ligado a otras actividades festivas como conjuntos musicales, concursos y celebraciones.

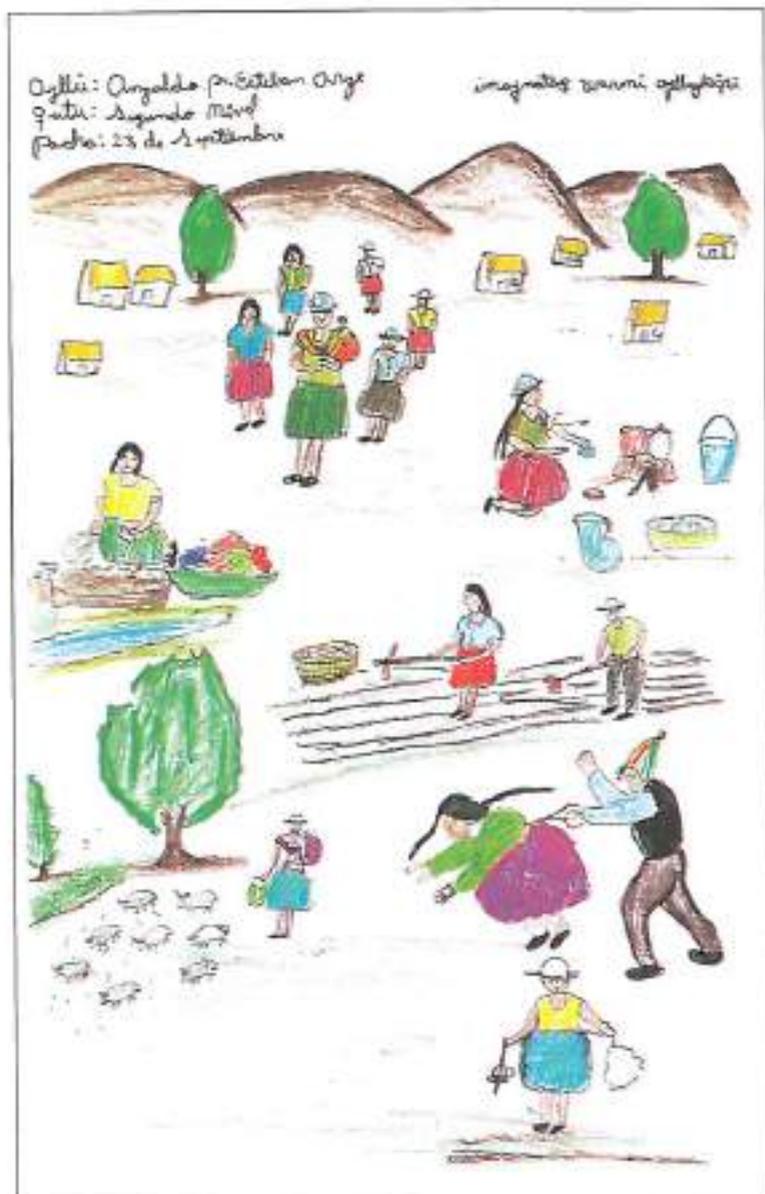
La Reforma Educativa da un paso adelante y propone además la enseñanza de una lengua originaria a los monolingües en castellano (DS 23950, art. 11-12.), los CEPO insisten también en que el bilingüismo, para que sea realmente equitativo, debe ser de doble vía. Pero hay todavía poca motivación para ello y además el Ministerio de Educación se siente sin recursos humanos ni materiales para institucionalizar la enseñanza de las lenguas indígenas como L2. Sólo hay experiencias muy puntuales en algunos colegios más motivados y –a niveles superiores– en el ámbito limitado de las carreras de lingüística y en el privado de algunos centros de formación de misioneros y promotores sociales. Hay mucha más demanda por la enseñanza de un idioma internacional, principalmente el inglés, aunque su aprendizaje sea más simbólico que real. En este ámbito urbano resultaría quizás más creíble lanzarse al ideal del *trilingüismo*: en la lengua originaria local, en la común del país (en este caso, el castellano) y en inglés, por su mayor incidencia internacional... Por no hablar de esos otros lenguajes artificiales de la informática que ya forman

parte de la alfabetización funcional. Para abrir una cuña eficaz en todo este campo será oportuno empezar con experiencias más sistemáticas en alguna ciudad concreta.

Una tarea más allá de la escuela

El aprendizaje de las lenguas originarias será demandado por la población no indígena en Bolivia cuando ella sienta la necesidad de comunicarse con esa otra mitad con la que convive. Los esfuerzos que se están desarrollando con la Reforma Educativa son importantes pero serán insuficientes si el uso de las lenguas indígenas se circunscribe a la escuela y en los estrados judiciales, los trámites oficiales, los medios de comunicación y tantos otros, el castellano siga siendo hegemónico y monopolístico. Pero la transformación de estas instituciones para lograr la equidad que demanda la Constitución Política del Estado no lloverá caída del cielo ni será tampoco un don gratuito concedido por la magnanimidad del Estado. Supone un trabajo sistemático desde los diversos frentes.

La presencia creciente del propio movimiento indígena tanto en Bolivia como en otros países desde las últimas décadas, es un primer ingrediente fundamental. La actual política intercultural y bilingüe del sistema educativo es en parte una consecuencia de esta emergencia y, a la vez, puede cumplir un rol significativo para que las nuevas generaciones de estos pueblos originarios sigan luchando hasta lograr la equidad política y social en los diversos ámbitos de la realidad nacional. De manera complementaria, también desde los demás sectores de la sociedad y de la cooperación internacional se puede y debe ir abriendo brechas hacia una institucionalidad realmente intercultural hasta que los pueblos indígenas se sientan en casa, junto con los demás, en cada sector público del Estado y de la sociedad.



“¿Cómo es la mujer en mi comunidad!” Texto de una futura “maestra cholita” en el Bachillerato Pedagógico de Mizque. [Cortesía de Patricia Biermayr]

Medir la calidad educativa con equidad intercultural

Transcurridos ocho años desde que se inició la Reforma Educativa, la evaluación de su eje intercultural y su modalidad bilingüe debería ser objeto de una atención particular por su carácter innovador y por las expectativas que generó dentro y fuera del país. En este trabajo hemos analizado ya, de manera sobre todo cualitativa, los principales factores positivos y negativos que inciden en sus resultados. Pero, con miras a la creciente institucionalización y permanente mejora de este enfoque –que seguimos apoyando, con énfasis– queda pendiente la tarea de poder medir de una manera más sistemática y periódica los resultados de estas actividades para saber sus niveles de avance, evaluar su eficiencia y planificar mejor el futuro.

Desde que la Reforma cambió el sistema de grados anuales por el de ciclos de varios años de duración y favoreció el seguimiento personal de los alumnos por parte de los docentes, se eliminaron también los exámenes y pruebas finales como requisito para pasar de año dentro de cada ciclo. Se instituyeron en cambio los operativos de SIMECAL (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación) –una instancia creada en el Ministerio por la Reforma Educativa– para detectar fallas y aciertos que orientaran la definición de políticas y la atención específica de necesidades en las escuelas. Estas mediciones pueden ser utilizadas para establecer comparaciones entre diversos contextos educativos.

A falta de otros instrumentos más precisos para ver los avances en la interculturalidad y el bilingüismo, como tales, hasta ahora sólo contamos con aproximaciones sobre todo cualitativas a los logros de la EIB. Sobresalen

entre ellas tres a las que hemos recurrido permanentemente en estas páginas. La primera es el voluminoso documento de Nancy Urzagaste titulado *Levantamiento línea de base EIB, Informe final* (Sucre, septiembre 1999), lamentablemente limitado al área quechua de Chuquisaca y Potosí en que UNICEF tenía un programa específico de seguimiento. La segunda es el taller de evaluación de la EIB, convocado también por UNICEF, que en diciembre de 2002 concentró en La Paz a diversos actores y protagonistas de todos los rincones del país para que intercambiaran sus experiencias positivas y negativas. La tercera son los trabajos de campo y tesis de maestría del PROEIB y algunas otras, que constituyen valiosas y detalladas radiografías para conocer en detalle qué ocurre en la práctica cotidiana de la EIB.

Como vimos, el primer operativo de SIMECAL (1996) fue el que nos permitió tener una primera aproximación de las ventajas que tenía la modalidad EIB frente al enfoque tradicional sólo en castellano, para las escuelas en ambientes rurales indígenas. Aparte de otros varios operativos en ambientes sin EIB, en octubre de 2002 realizó otro de características semejantes al de 1996 pero sus resultados todavía no son asequibles⁷⁸. El esfuerzo realizado por SIMECAL, en el marco de un proyecto internacional de UNESCO⁷⁹, es notable por su sofisticación técnica, que implica además un alto costo. Mantuvo una envidiable continuidad en medio de los avatares políticos y, gracias a ello y a la seriedad con que desarrolló sus actividades, logró ser aceptado por los actores de la Reforma y de la opinión pública como un mecanismo independiente. En este sentido SIMECAL cumplió un rol útil, aunque sus instrumentos requieren ser todavía perfeccionados para medir con objetividad 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

⁷⁸ El operativo se realizó en 3º de primaria en escuelas rurales con modalidad EIB en quechua, aimara y guaraní, cubriendo matemática y lenguaje en L1 y L2. Poco antes se había realizado otro operativo para escuelas sin esta modalidad.

⁷⁹ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO 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". Bolivia participa en esta red a través del SIMECAL, creado en los orígenes de la Reforma Educativa.

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. Hasta ahora, el sistema de medición está todavía demasiado pensado y ejecutado en función del logro de objetivos y conocimientos básicos universales, y en el imaginario de una sociedad culturalmente homogénea, aun con su apertura inicial a medir lo mismo desde textos escritos en varias lenguas: una, el castellano, ya altamente consolidada y las otras tres, dando aún sus primeros balbuceos y con un sinfín de neologismos escolares.

Cabe preguntarse la pertinencia de sostener un sistema de medición altamente costoso, como el SIMECAL, que difícilmente podrá evaluar los elementos fundamentales de la propuesta de Reforma Educativa, como el desarrollo de competencias y el enfoque intercultural con autoestima y apertura al otro distinto, la capacidad de expresarse y comunicarse en L1 y L2 de forma comprensiva y creativa, la participación comunal en el proceso, etc. enfatizando sobre todo las competencias referidas a cómo afrontar la vida, a las actitudes y valores y a la construcción de otro tipo de país. Es ahí donde ante todo debe verse el avance que representa la Reforma. Esta forma de evaluación es pertinente tanto en áreas indígenas rurales como en otras partes del país.

Llegar a desarrollar instrumentos igualmente válidos y plenamente comparables de una realidad cultural a otra es siempre complicado. 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 sólo 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 el prioritario 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.⁴⁰

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. La gran pregunta es hasta qué punto temas y competencias como las aquí mencionadas pueden llegar a ser medidas con equidad intercultural mediante instrumentos cuantificados de validez universal. En cualquier caso éstos nunca llegarán a sustituir la necesidad mucho mayor de contar con buenos docentes, capaces de hacer el seguimiento personal de cada alumno (ver recuadro 14.1).

No es sólo 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 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 locales o 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 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 coetáneos rurales podrían lograr calificaciones mucho más altas.

⁴⁰ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (1998: 15).

Esta cautela no atañe sólo 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 sólo aquello que es más fácil de medir o que es visto como prioritario en la cultura de los países que apoyan determinados programas.

R14.1

Los maestros opinan cómo evaluar hoy

Encuesta de percepciones, Proactive Consultores, marzo 2003

- Ya no se tienen tantos aplazados. Ahora es un reto hacer que todos aprueben. Si un niño está en riesgo de perder el año, no lo voy a dejar, lo voy a sacar a flote.
- La evaluación se realizaba con parámetros totalmente cuantitativos. Esta situación influía negativamente en la autoestima de los niños. Ahora se realiza una evaluación diagnóstica con lo cual se conoce a cada alumno.
- La educación es más amplia porque estamos transmitiendo valores. Nuestros alumnos se pasan casi todo el día sin ver a sus padres porque éstos tienen que trabajar.
- Ahora tenemos que preparar al alumno para enfrentar la vida y no sólo para el ABC.
- Ahora se está poniendo mucho énfasis en la aplicación de las nuevas corrientes de la Pedagogía. Existe un cambio de actitud, un deseo transformación y superación de parte de cada uno de nosotros para acompañar el proceso. Se aprende a aprender y a enseñar mejor.
- Antes de la reforma predominaba el paradigma del conductismo, yo ni sabía qué era un paradigma, ahora he aprendido esa palabra, pero sí me acuerdo que antes el proceso de aprendizaje estaba basado en la memoria y la repetición. No se consideraba el conocimiento previo de los alumnos como un insumo muy importante para el proceso de aprendizaje y nosotros, los maestros, éramos el centro del proceso de educación. Después del paradigma del conductismo hemos pasado al paradigma del constructivismo y ahora como todo cambia, estamos en el paradigma del amor, creo.



Niños alegres, libres, expresivos. Raqaypampa, Cochabamba. [PR]

Consolidar la EIB como política de Estado

Hemos afirmado reiteradamente que la Reforma Educativa, y dentro de ella el enfoque EIB, ya es una política de Estado, por cuanto ha logrado mantenerse en cuatro cambios de gobierno. Pero hay todavía un largo camino por delante. Hemos visto también cuántos son los obstáculos y reticencias, las vicisitudes y dubitaciones entre un enfoque más "originario" y otro más centrado en el aprendizaje del castellano sin acabar de asentarse plenamente en el mantenimiento y desarrollo de dos lenguas y culturas, que es la esencia de la EIB. Los medios de comunicación han realizado y realizan también sus propias campañas y debates, alabando unos los logros de la EIB y culpando otros a la Reforma de que su énfasis en la lengua materna era sólo el resultado del enfoque sesgado de algunos visionarios. Según estos últimos, no respondería al deseo de los usuarios ni a las posibilidades de estas lenguas originarias, que algunos tildan de "primitivas" y otros hasta de "muertas".

Estas y otras dificultades tenían y siguen teniendo solución. Pero ante ellas, aquellos ejecutores de la Reforma que no estaban interiormente muy convencidos de la importancia del enfoque teórico de mantenimiento y desarrollo de ambas lenguas y culturas, volvían a tambalear. Aunque nunca se ha dicho formalmente, parecería que dentro del propio sistema educativo ha quedado sembrada la duda y quizás también un cierto modo de operar práctico o de "hacer la vista gorda" siquiera a determinados niveles.

En la medida que la ejecución de la Reforma, a uno u otro nivel, vaya quedando en manos de gente nueva que no participó o no está bien interiorizada de la visión o diseño inicial y de sus implicaciones, aumenta el riesgo de pasar de la mera "vista gorda" a un cambio radical incluso de enfoque y objetivos. Volveríamos entonces no sólo *de facto* sino incluso *de iure* a aquel enfoque neocolonial de treinta o más años atrás en que la educación bilingüe o no existía o era apenas –en el mejor de los casos– sólo un mecanismo de transición a la plena castellanización en lo lingüístico y de plena inmersión integradora en la cultura dominante, como si en estas dos décadas largas de democracia no nos hubiéramos esforzado por otro estilo de educación y visión de país. Este riesgo, siempre existente, muestra también cuán difícil es llegar a transformar las estructuras que nos han marcado durante siglos.

Una nueva coyuntura política

Desde el cambio de gobierno realizado en agosto de 2002, insistir en este aspecto tan crucial cobra una doble relevancia por la notable emergencia política de grupos más ligados con los pueblos originarios y por las inesperadas dubitaciones y dilaciones de las nuevas autoridades educativas precisamente en este tema.

La emergencia política indígena se expresó en los resultados electorales de aquel año, que modificaron sustancialmente el alineamiento de las fuerzas políticas en el país. Dentro de una dispersión de fuerzas en cuatro grupos principales⁸¹, quedó como segunda fuerza y líder de la oposición el partido MAS (Movimiento al Socialismo), liderado por el aimara Evo Morales. Con él más el otro partido indígena MIP (Movimiento Indígena Pachakuti) y unos pocos de otros partidos, han llegado al Parlamento un total de 24 varones y 4 mujeres indígenas, que constituyen el 18% de la cámara de diputados y el 11% de la de senadores, más otros 24 varones y 11 mujeres con rango de

⁸¹ El MNR de Sánchez de Lozada salió primero con un 22,5% de los votos, seguido del MAS con el 20,94%, el NFR con 20,91% y el MIR con 16,3%. El quinto, distante pero con un ascenso superior al esperado, fue el MIP con el 6,1%, por encima de la UCS (5,5%) y de ADN (3,4%).

suplentes, una proporción superior a la de cualquier otro país del continente y a la de cualquier momento histórico previo en Bolivia⁸¹.

Nunca como antes el paisaje humano del Congreso se ha acercado tanto al de la sociedad boliviana por su variedad de indumentarias y lenguas. A todos agarró por sorpresa que sea nada menos que la casa de los Padres de la Patria la primera institución política del Estado en que ha sido preciso establecer un sistema de traducción simultánea de tres lenguas originarias: quechua, aimara y bésiro. No nos corresponde entrar aquí a analizar las implicaciones y vicisitudes políticas de esta nueva configuración de la estructura parlamentaria, pero estas simples cifras ya muestran cuán relevante resulta que el país, y en particular su sistema educativo, tome muy en serio la necesidad de desarrollar un enfoque intercultural y plurilingüe acorde con su realidad social y, ahora, también política.

En cuanto a las dubitaciones y dilaciones de las nuevas autoridades educativas, éstas resultan más sorprendentes por cuanto la Reforma ya había transitado por tres gobiernos y había sido promulgada como "hija adoptiva" por el mismo presidente Sánchez de Lozada que ahora retornaba al gobierno. Se explica en parte por haber entrado al poder con un margen tan débil que le obligó a aliarse con su antiguo adversario político, el MIR, al costo de darle una significativa cuota de poder, dentro de la que entró también el Ministerio de Educación. No deja tampoco de sorprender que este partido, durante cuyo gobierno se creó el ETARE y se dieron los primeros pasos hacia la Reforma, escogiera como ministro del ramo a un especialista en comercio exterior, recién retornado de muchos años en el extranjero y totalmente ajeno a esta problemática. Intentó salvarse la situación poniéndole al lado, como viceministra responsable de la Reforma, a una mujer de origen aimara con buen manejo también del quechua y un sugerente historial académico, lo que causó una expectativa inicial favorable.

En estos primeros nombramientos la conveniencia política del momento prevaleció por encima de la necesidad de dar continuidad a una Reforma que

⁸¹ Por su votación el MAS ha pasado a ser la primera fuerza política en toda la región andina. Sumándole sus parlamentarios no indígenas, los 6 del MIP y otro de un partido menor aliado, llega a constituir un tercio del Senado y el 27% de la Cámara Baja. Salvo algunos miembros vinculados al partido cogobernante MIR, estos sectores indígenas no han entrado en el poder ejecutivo.

tiene grandes exigencias técnicas. Así, lo más sobresaliente en el nombramiento de la nueva viceministra, más allá de su perfil profesional, era que apenas unos meses antes se había lanzado a la palestra pública como candidata vicepresidencial del partido indio MIP pero ahora el MIR había logrado seducirla para ocupar ese puesto. Una vez en el cargo, se hizo evidente que las nuevas autoridades educativas desconocían los procesos de la Reforma. Así, la Viceministra, si bien generó gran expectativa por su origen e imagen, llegaba sin experiencia previa en los complejos vericuetos de la administración pública. De hecho fue relevada pronto de sus funciones, y, en el primer cambio de gabinete en febrero del 2003, se reemplazó también al Ministro, que pasó a ocupar otras funciones más acordes con su especialidad.

Es ilustrador repasar lo acontecido en aquellos primeros meses. En páginas anteriores ya vimos que en Bolivia, cuando hay cambios de gobierno y hasta de gabinete, muchas autoridades nuevas se centran más en criticar lo previo que en avanzar sobre lo ya construido, en parte por la conveniencia partidista de colocar a su propia gente sea o no especialista en el área. Así ocurrió de nuevo en este último cambio con relación al sector educativo y en dimensiones superiores a las del pasado, por cuanto esta vez afectaban también a los equipos técnicos del Ministerio.

Casi simultáneamente se inició una campaña de desprestigio no sólo contra personas concretas sino incluso contra la Reforma misma, a la que tan alta credibilidad habían dado las sucesivas encuestas hasta la de Gallup de septiembre 2002 (ver capítulo 4, página 98). Desde su misma posesión algunas de las nuevas autoridades educativas afirmaron que había sido un total fracaso, que había tenido un enfoque equivocado y que lo importante era concentrarse más en la educación superior, cuestionándose por el camino la relevancia de la EIB. La prensa se hizo enseguida eco de todo ello y, por sensacionalismo o por diseño, le añadió su propia salsa. Se lanzaron incluso graves acusaciones de corrupción en el manejo de sus recursos, sin presentar pruebas, de modo que, a solicitud de algunos de los aludidos, se pidió una investigación específica a la Unidad Técnica de Lucha Contra la Corrupción (UTCC), creada en agosto de 2002. Durante seis semanas revisó parte de la documentación no sólo en busca de supuestos indicios de corrupción –que es la incumbencia de esta Unidad– sino también de aspectos de carácter más técnico sobre niveles de

eficiencia de la Reforma siendo ahí su principal conclusión que la Reforma Educativa habría perdido de vista a su beneficiario directo: los niños y niñas⁸¹. Hay sin duda dificultades prácticas de toda índole en la cuerda de transmisión entre diseñadores y ejecutores. Pero una conclusión tan general y las consideraciones con las que fue justificada habrían demandado una evaluación longitudinal que comparara el desempeño en varios años y situaciones en una muestra representativa de todo el país, hecha por un equipo independiente y especializado en aulas, lo que no pudo hacerse con tan corto tiempo y recursos. Esta tarea más a fondo sigue pendiente pero no por ello se han dejado de tomar decisiones que ponen en riesgo el proceso mismo de la Reforma Educativa. Como puede verse, llegar a establecerla como política de Estado resulta más difícil de lo inicialmente pensado.

El perfil de las autoridades nombradas en vez de las primeras fue algo distinto. El 15 de noviembre se cambió a la Viceministra directamente encargada de la Reforma, nombrándose a un maestro rural quechua con menos credenciales académicas pero con un historial mucho más ligado a la docencia, a la promoción rural y a la Reforma, donde actuó primero como asesor pedagógico y últimamente como docente en el INS EIB de Potosí (ver recuadro 12.1). Tiene un claro interés por la EIB y colocó a su lado, como asesor en el tema, a un egresado del PROEIB Andes. El nuevo ministro, nombrado en febrero del 2003 y ratificado en el cambio de gabinete de agosto del mismo año, era un alto miembro del MIR, partido asociado al nuevo gobierno, lo que lo puso en ventaja, frente a su antecesor que no tenía ninguna trayectoria política en el país, para lidiar con un gremio tan politizado y conflictivo como el magisterio.

Con todo, a un año largo del nuevo gobierno, no estaba todavía claro qué se pretendía de cara al futuro de la Reforma Educativa –en cuya ejecución se invirtió poco– y, en particular, con relación a su componente EIB. En su esbozo

⁸¹ Para estos y otros aspectos ver el informe final, hecho público el 28 de febrero del 2003, y la respuesta pública de Amalís Ansys del 17 de marzo de 2003. Sin negar que, dentro o fuera de algunos casos analizados, pueda haber habido casos de negligencia o incluso corrupción, la propia UTCC habla sólo de “indicios” y añade que cualquier verificación formal debería ser realizada por las instancias correspondientes. Estas deficiencias y supuestas irregularidades ciertamente no invalidan lo mucho y bueno que se ha realizado en este tiempo.

de estrategia educativa (2003) se mantuvo ciertamente como objetivo “consolidar la aplicación del currículo intercultural, bilingüe y diversificado en las aulas de educación inicial y primaria”, pero con ausencias preocupantes. Por ejemplo, al listar las instancias de participación, se omite a los CEPO, o, en la priorizada expansión de la Reforma a secundaria, ya no se menciona la EIB, que siempre se ha concebido ser de mantenimiento.

Tiene una relevancia peculiar para nuestro tema la supresión de los asesores pedagógicos decidida en marzo de 2003. Como vimos, éstos han estado desde siempre a la mira de las organizaciones del magisterio. Contreras y Talavera, que los caracterizaron como la “punta de lanza” de la Reforma, más adelante mencionan también tareas pendientes –algunas relacionadas con la EIB y los asesores– que podrían ser su “talón de Aquiles”. Ya a fines del régimen anterior éstos habían cesado en el altiplano norte, por las amenazas que hizo la cúpula de la CSUTCB vinculada al MIP y a los sectores más hostiles del magisterio de agredirlos físicamente si seguían yendo a las escuelas de esa región. Un elemento para la decisión de 2003 es sin duda el deseo de congraciarse con los sindicatos de maestros, que en muchas partes ya está tomándose la revancha obligando a los ex asesores a aceptar en el aula los puestos de menor poder y remuneración. Algunos les exigen incluso olvidarse de los módulos, de la EIB y volver a los métodos tradicionales⁸⁴. Pero el factor decisivo ha sido probablemente la necesidad de liquidez del Ministerio, que con esta medida se ahorra varios millones de dólares en la planilla de gastos corrientes. Sin embargo, ¿cómo se seguirá cumpliendo la tarea fundamental de capacitar sobre las innovaciones a los maestros ya en ejercicio? ¿Estará Aquiles desangrándose en su talón?

Datos y hechos que no siempre son de manejo público pueden ir cubriendo con un manto de silencio la destrucción de un proceso que le costó al país un

⁸⁴ “Desde que no hay asesores muchas de las unidades educativas han vuelto a lo de antes. Muchos directores dicen: ‘Bueno. Como ya no están los asesores, entonces vuelvan a utilizar los materiales de antes, como Alborada... los materiales de ‘palabras normales’, ¿no? Sin embargo nosotros tenemos el apoyo del pueblo guaraní, del Consejo Educativo, que dice: ‘No, vamos a seguir con nuestra educación.’” (Entrevista con Elsa Aireyu, julio 2003).

gran esfuerzo. Los daños mayores, sin embargo, puede que se hagan evidentes sólo cuando quizás no tengan remedio⁸⁵.

Esperanzas hacia el futuro

Con estas señales de alarma, interpelamos ante todo a los principales responsables dentro del gobierno y, de ahí, también a los demás actores. Es necesario seguir insistiendo en la importancia nada menguada de mantener la visión inicial de una EIB de mantenimiento, desarrollo y respeto mutuo de las lenguas, culturas y pueblos que constituyen nuestro país, precisamente para superar la creciente polarización que hoy lo desgarran. El hecho histórico de ser actualmente muchos y distintos ya no debe verse como un problema a superar sino como un recurso humano, social y cultural al que podemos y debemos sacar el máximo provecho. La interculturalidad –y, como parte de ella, la educación bilingüe– no es un paso atrás sino todo lo contrario: como nos recuerda Víctor Hugo Cárdenas, es más bien un principio teórico fundamental en el mundo contemporáneo (ver recuadro 15.1).

Concluiremos con unos toques de esperanza, desde varios ángulos. En primer lugar, los notables pasos dados a favor de la participación popular en la educación están dando también sus frutos. Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios tienen actualmente una mayor autonomía de acción gracias al fondo internacional de apoyo con el que están operando, por lo que se ha fortalecido su función de interlocutor en el proceso. Cuando desde el nuevo gobierno se hacían los mencionados cuestionamientos a la EIB, utilizaron esta función interlocutora y, con su reacción, consiguieron cierto cambio en el discurso oficial. El futuro de la educación intercultural bilingüe pasa también ahora por la firmeza y convicción de estos CEPO, cuya autonomía les da mayor capacidad de defenderla. Es de esperar que éstos y los

⁸⁵ Estando este libro ya listo para la imprenta ocurrió en Bolivia la crisis que condujo al cambio del Presidente por su sucesor constitucional. El nuevo Ministro de Educación, de reconocida trayectoria en medios de comunicación rurales, es trilingüe en aymara, quechua y castellano. El nuevo Viceministro directamente responsable de la Reforma es un profesor de origen quechua que estuvo ya en el PEIB, sintetizó esa experiencia en su tesis de Puno y posteriormente, ya dentro de la Reforma, ha trabajado sobre todo en la formación de nuevos docentes especializados en EIB. Son buenos auspicios para el futuro de esta modalidad.

R15.1

La interculturalidad, principio clave del mundo contemporáneo

De una entrevista al pedagogo y ex Vicepresidente

Victor Hugo Cárdenas, agosto 2003

La interculturalidad –y, como parte de ella, la educación bilingüe– es un principio teórico muy importante en el mundo contemporáneo, donde la complejidad y la concepción holística va ganando cada vez más espacio. Bolivia ha sido uno de los países pioneros en haberse puesto al día en esa moderna concepción teórica donde la diversidad es parte de la visión de la realidad humana, de la realidad social, de la realidad natural y de toda la realidad con la que el proceso educativo debe relacionarse. Esta concepción es contemporánea, es de vanguardia y es clave para cualquier proceso educativo. Dicho en otras palabras, no puede haber un proceso de transformación educativa que no este sustentado en una concepción intercultural, que no tenga como uno de sus instrumentos la educación bilingüe e intercultural.

A nivel de políticas de Estado, la democracia contemporánea debe definirse como una democracia intercultural, en particular en países y sociedades multiétnicas como la boliviana. Por eso mismo Bolivia ha entendido desde la década anterior que sus políticas públicas deberían estar atravesadas por la interculturalidad y el bilingüismo, si la democracia realmente iba a asentarse en el Altiplano, en los valles, en los llanos y en la Amazonia boliviana. Por ello mismo, desde el 94, se ha encarado la construcción de la educación como una política pública estatal anclada en la interculturalidad y el bilingüismo.

Este proceso ha tenido dificultades como también éxitos. Sin embargo hay tres enseñanzas que debemos aprender. La primera es que, para su generalización, la interculturalidad y el bilingüismo requiere imprescindiblemente el apoyo político de quienes están a cargo de la conducción estatal y gubernamental. En segundo lugar, requiere una visión clara que la incorpore en la conducción de políticas públicas. En tercer lugar, es importante que los niveles estatales a cargo de esta conducción dialoguen respetuosa y democráticamente con niveles organizados, institucionalizados de la sociedad.

De ahí se sigue una cuarta enseñanza. La sociedad tiene que desarrollar niveles de seguimiento, de control social y de evaluación de la construcción de una política pública. En el campo ya de la práctica cotidiana, la experiencia boliviana creo que es la mejor demostración de que cualquier política pública, por más bien intencionada que sea, no tendrá éxito si –al nivel de la sociedad,

del trabajo diario y de las preocupaciones diarias— las organizaciones sociales, los sectores interesados en la educación, los padres y madres de familia, las diferentes organizaciones sindicales, étnicas... no se apropiaron de esta necesidad. Una política pública conducida sólo por el Estado sin un acompañamiento y un respaldo de la sociedad, puede quedarse en la ley, en la norma, en los procedimientos, incluso en las instituciones pero no culminará en un proceso vivo, participativo, complejo, discutido, peleado pero que refleje la riqueza de la interculturalidad y el bilingüismo.

Ojalá que, en los siguientes años, este criterio de vitalidad inicial, que fue la característica de nacimiento de la Reforma Educativa, pueda ser retomado y nuevamente apropiado por la sociedad para que Bolivia pueda mejorar sus condiciones democráticas y sus condiciones educativas.

demás órganos de participación social en el sistema educativo, en coordinación con aquellos docentes y otros actores que ya se han apropiado de las principales innovaciones de la Reforma, jueguen un rol decisivo en la consolidación de estos logros y su expansión a otros espacios y niveles.

Este fortalecimiento está ligado a la presencia de otro fuerte aliado de la EIB, que es la Cooperación Internacional. Un alto funcionario nos comentó que una de las primeras sorpresas al asumir su cargo fue el enorme interés de ciertos ámbitos de esta cooperación por apoyar este aspecto. El enfoque de la reforma boliviana goza de mucho prestigio entre los cooperantes internacionales:

“Les ha caído muy bien la estrategia de la educación boliviana a la cooperación internacional. Ciertamente para muchas de estas financiadoras... la mejor reforma es la boliviana. De lo que han hecho en África, en Asia, en distintos países, valoran más a la boliviana”.

Se da así la paradoja de que, mientras dentro del país hay influyentes sectores incluso gubernamentales que la critican y hasta despotrican, afuera es alabada y apoyada entre otros puntos precisamente por la magnitud pionera y modélica de su propuesta intercultural y bilingüe en un país multicultural como el nuestro.

A lo largo de estas páginas ya hemos podido constatar cuán crucial fue la cooperación inicial, desde el decisivo apoyo de UNICEF primero al PEIB y después al trabajo de aula en el área quechua, hasta el de un consorcio de

varios países a los CEPO, pasando por el de la GTZ alemana para la formación de los nuevos docentes, de la cooperación sueca en todo lo referente a los recursos pedagógicos y el de DANIDA a los pueblos indígenas de la Amazonia, para citar sólo algunos de los hitos más significativos. Este apoyo solidario sigue hasta hoy y a él se suman otros actores y propuestas, como la expansión del programa de DANIDA también al área andina o la incorporación de Finlandia a esta cooperación. Es igualmente significativo el vuelco dado por el Banco Mundial desde su escepticismo inicial a todo el enfoque EIB hasta su persistente apoyo actual y difusión de la EIB a otros países de características semejantes a las bolivianas.

En ese contexto el propio gobierno está recapacitando sobre sus planteamientos iniciales, ante esta coyuntura favorable. Está queriendo dar, por ejemplo, un fuerte impulso a los proyectos educativos y de manera particular a los Proyectos Educativos Indígenas (PEI) tanto para mejorar la infraestructura escolar en territorios indígenas como para potenciar el encuentro entre docentes y comunidades que estos proyectos facilitan.

Hay sin duda nuevos riesgos en estos relanzamientos. El de siempre son los permanentes vaivenes de los programas según los vientos políticos del momento. Por ejemplo, en el enfoque específico que se dé a programas como el PEI, de un indudable potencial en el marco de la Reforma, ¿acabará favoreciendo más al servicio educativo o a los afanes electoralistas de algún partido? O, en los nombramientos para tareas fundamentales, ¿prevalecerá la calificación técnica y la continuidad de lo ya avanzado o las conveniencias inmediatas de cada coyuntura política?

Otro asunto de fondo es el de la sostenibilidad financiera de esta transformación educativa. Cuando se diseñó la Reforma Educativa se elaboró un sofisticado programa para que de forma progresiva los apoyos internacionales fueran quedando asumidos por el Tesoro Nacional. Pero ni la situación de la economía mundial ni las coyunturas locales están permitiendo cumplir aquellas previsiones. En todo este tiempo han ocurrido muchos altibajos y cambios, unos necesarios para retomar el enfoque inicial, otros inoportunos por responder al juego de otros intereses. Debido en parte a otras prioridades o urgencias locales pero también en gran medida a la crisis financiera general, los sucesivos gobiernos, ya desde el mismo que aprobó la Ley de Reforma Educativa, se han quedado cortos para poder cubrir sus propuestas de ir

aumentando el presupuesto nacional de educación en las proporciones previstas en el plan inicialmente aprobado. Si bien gobierno tras gobierno declaran que la educación es la prioridad del Estado boliviano, en el momento de asignar recursos en el Presupuesto General de la Nación, se le da igual tratamiento a este sector que al de defensa, servicio exterior o al asistencialismo. El resultado es que se sigue dependiendo de la buena voluntad internacional, que hoy es favorable pero mañana no se sabe. La sostenibilidad de esta propuesta destinada a transformar la actitud y preparación de las nuevas generaciones de cara a construir el país que todos deseamos, sigue incierta.

Concluamos recordando algo fundamental que, por muy sabido que sea, nunca debemos pasar por alto. Para llegar a construir un país realmente multiétnico y pluricultural de manera consciente y propositiva –*para sí*, se decía al hablar de clases sociales– es indispensable asegurar al mismo tiempo que este país tenga una estructura socioeconómica equitativa. Las relaciones interculturales positivas y creativas suponen equidad entre los que pertenecen a culturas distintas, algo que no ocurre en este país al menos desde la Colonia y sigue sin ocurrir por persistir estructuras neocoloniales a pesar de reconocidos avances como los ocurridos después de 1952 y desde la recuperación de la democracia en 1982. El énfasis de la Reforma en las competencias y creatividad de las nuevas generaciones puede ayudar a construir una mejor base productiva. Si se enfatizan simultáneamente valores como la solidaridad y la justicia social, podremos caminar juntos hacia una estructura socioeconómica más equitativa. Pero no podemos ser aún muy optimistas sobre lo avanzado en achicar la brecha entre pobres y ricos, tema que rebasa por mucho lo que pueda hacerse desde sólo el sector educativo.

La temática étnica es un complemento –no un sustituto– de la temática de clase y de la lucha contra la pobreza. Pero hay una diferencia substancial entre estas dos dimensiones fundamentales de nuestra realidad social: en esta última, el objetivo final de la lucha reivindicativa es que las clases vayan desapareciendo por acercamiento y fusión hacia una sociedad lo más equitativa posible en su acceso a los servicios básicos que todos necesitamos y por la redistribución de los bienes que entre todos producimos. En cambio, en el caso de un país pluricultural como el nuestro el objetivo final es que cada grupo cultural –o *nación indígena originaria*, como gustan decir los interesados– salga fortalecida en su identidad pero, ciertamente, sin encerrarse

en sí misma sino con un permanente intercambio enriquecedor entre todas ellas. De esta dinámica intercultural surgirán sin duda intercambios y cambios en los diversos pueblos participantes. Es posible incluso que se vayan gestando nuevas culturas "interculturales", si vale el término, por fusión de unas con otras. Pero este resultado siempre posible ya no sería la meta ni el coronamiento indispensable del proceso ni menos el fruto de imposiciones de un grupo cultural dominante sobre los otros subalternos, como ha estado ocurriendo hasta hoy. Aquí quedémonos de momento en fortalecer y consolidar la tarea ya iniciada y por demás ardua de construir una Bolivia genuinamente democrática, equitativa, multiétnica y pluricultural.

Esperamos que, cruzado el bache coyuntural a que hemos hecho referencia en este capítulo, la Reforma y, dentro de ella, la EIB volverán a encarrilarse, con los ajustes que hagan falta. Los niños bolivianos se lo merecen, muy particularmente los niños indígenas del campo y de las periferias urbanas.

Más allá del caso boliviano

Nuestras recomendaciones, a partir del proceso boliviano, muestran una significativa coincidencia con la agenda para el futuro trazada, de manera independiente, en el reciente balance de López y Küpfer (2002: 63-68) para el conjunto de América Latina, con sus más de 400 pueblos indígenas. Sus puntos de énfasis son:

- De proyectos a política de Estado.
- Interculturalidad para todos.
- Educación bilingüe de doble vía.
- Formación docente con perspectiva EIB.
- Descentralización de los sistemas educativos.
- Lenguas indígenas realmente oficializadas.
- Descolonización mental.
- Diversidad creativa.

Este último punto, que viene a ser el colofón de los demás, ha sido enfatizado ya por la Comisión Mundial de Cultura de la UNESCO (1997) y, como nos recordaba también el ex vicepresidente aimara Víctor Hugo Cárdenas (recuadro 15.1), debe ser un rasgo fundamental de estos tiempos de globalización. El futuro

no está en la uniformización fruto de la dominación excluyente y esterilizante de unos pocos sino en esta creciente diversidad creativa. La genuina globalización sólo podrá construirse desde la enriquecedora y creativa diversidad local, reconocida y apreciada por unos y otros en una perspectiva realmente intercultural.

En sus raíces, se encuentra el gran caudal de los pueblos indígenas en cada uno de nuestros países. Cuanto más se hayan potenciado, mayor será la creatividad con que todos juntos enfrentaremos el futuro. Esta tarea debe iniciarse ya desde la niñez y, para ello, uno de los instrumentos educativos más potentes con que contamos es partir del fortalecimiento de lo que ya son y tienen sus propios pueblos indígenas para –desde allí y con esta seguridad en sí mismos como personas y como pueblos– irse abriendo y entrelazando entre ellos y con el resto de la sociedad.



Una ventana abierta al futuro. [PR]

Anexo 1

Escuelas EIB por municipio* y lengua. 2001

UBICACION DEPARTAMENTO y Municipio	LENGUA				total
	Almara	Quechua	Guaraní	Otra lengua	
CHUQUISACA					
Suca		31			31
Yotala		20			20
Poroma		43			43
Azurduy		15			15
Tarvita		23			23
Zudáñez		12			12
Presto		17			17
Mojocoya		10			10
Ida		12			12
Tomina		11			11
Sopachuy		12			12
El Villar		1			1
Monteagudo			2		2
Huacareta			6		6
Tarabuco		48			48
Yamparas		21	1		22
Camargo		6			6
San Lucas		65			65
Incahuasi		28			28
Villa Serrano		8			8
Culpina		4			4
Muyupampa			1		1
Huacaya			1		1
Macharell			3		3
Total		387	14		401

* Agrupados por provincias. Se omiten los municipios sin EIB.

UBICACION DEPARTAMENTO y Municipio	LENGUA				total
	Aimara	Quechua	Guaraní	Otra lengua	
LA PAZ					
Palca	22				22
Mecapaca	7				7
Achocalla	4				4
Ciudad El Alto	2				2
Achacachi	62				62
Ancoraimas	32				32
Coro Coro	8				8
Caquiaviri	32				32
Calacoto	4				4
Comanche	5				5
Charaña	1				1
Waldo Ballivián	2				2
Santiago de Callapa	20				20
Puerto Acosta	55				55
Mocomoco	51				51
Puerto Carabuco	37				37
Chuma	20	7			27
Ayata	9	9			18
Aucapata	2	10			12
Sorata	24				24
Tacaoma	2				2
Quiabaya	4				4
Combaya	7				7
Apolo		1			1
Pelechucco	7	5			12
Vlacha	64				64
Guaqui	1				1
Tiwanaku	28				28
Lunbay	6				6
Sepahaqui	13				13
Yaco	2				2
Malla	4				4
Cairoma	7				7
Inquisivi	6	2			8
Quims	1				1
Colquiri	9				9
Icheca	8				8
Inupera	1				1
Pucarani	41				41
Laja	46				46
Batañas	19				19
Puerto Pérez	27				27

UBICACION DEPARTAMENTO y Municipio	LENGUA				total
	Aimara	Quechua	Guaraní	Otra lengua	
Sica Sica	14				14
Umala	7				7
Ayo Ayo	5				5
Calamarca	21				21
Patacamaya	12				12
Colquenchá	1				1
Collana	1				1
Cherazani	1	14			15
Curva	2	3			5
Copacabana	22				22
San Pedro de Tiquina	6				6
Tito Yupanqui	4				4
San Pedro de Cunuhuma	6				6
Papel Pampa	7				7
Caranavi	1				1
Total	812	51			863
COCHABAMBA					
Aiquile		32			32
Omoreque		2			2
Ayopaya		65			65
Morochata	6	53			61
Tarata		10			10
Anzaldo		22			22
Arbieto		3			3
Sacabamba		11			11
Arani		4			4
Vacas		15			15
Arque		16			16
Tacopaya		21			21
Capinota		8			8
Santhiañez		12			12
Citza		1			1
Toko		8			8
Quillacollo		2			2
Sipe Sipe		3			3
Tiquipaya		6			6
Vinto		10			10
Sacaba		7			7
Colomi		10			10
Villa Tunari		30			30
Tapacari	21	21			42

UBICACION DEPARTAMENTO y Municipio	LENGUA				total
	Almara	Quechua	Guaraní	Otra lengua	
Totora		20			20
Pojo		29			29
Pocona		25			25
Chimoré		2			2
Puerto Viljaruel		21			21
Mizque		35			35
Vita Vita		11			11
Alalay		5			5
Punata		8			8
Villa Rivero		9			9
San Benito		2			2
Bolívar		18			18
Tiraque		22			22
Total	29	580			609
ORURO					
Oruro		7			7
Caracollo	8				8
El Choro		1			1
Challapata	5	5			10
Corque	7				7
Poopó		1			1
Antequera		1			1
Huanuni	1	1			2
Machacamarca		1			1
Salinas de Garcí Mendoza	1				1
Toledo	1				1
Eucaliptus	2				2
Andamarca	3				3
Totora	4				4
Santiago de Huari	2				2
Hueyllamarca	2				2
Total	36	17			53
POTOSÍ					
Potosí		14			14
Tingulpaya		35			35
Yocalla		10			10
Umiri		5			5
Uncla		22			22
Chayama		9			9
Llallagua	3	16			19

UBICACION DEPARTAMENTO y Municipio	LENGUA				total
	Almara	Quechua	Guaraní	Otra lengua	
Batanzos		11			11
Chaqul		9			9
Tacobamba		24			24
Colquechaca		1			1
Ravele		31			31
Pocoata		2			2
Ocurí		27			27
San Pedro de Buena Vista		2			2
Toro Toro		2			2
Cotagaita		25			25
Vitichi		9			9
Sacaca		8			8
Caipuyo	7	2			9
Tupiza		1			1
San Pablo de Lipéz		1			1
San Antonio Eamorupo		1			1
Puna		56			56
Calza «D»		11			11
Tomave		6			6
Parco		3			3
Arapampa		10			10
Acasio		6			6
San Agustín		1			1
Total	10	360			370
TARJA					
Entre Ríos			5		5
Total			5		5
SANTA CRUZ					
Wames			2		2
San Carlos		1			1
Yapacaní		3			3
Lagunillas			10		10
Charagua			12		12
Cuevo			3		3
Gutiérrez			17		17
Camiri			6		6
San Julián		2			2
Comarapa		2			2
Urubichá			13	8 guarayú	21
Ascensión				6 guarayú	6
Puquio Lomerio				11 básimo	11
Concepción				7 básimo	7
Total		8	65	32	105

UBICACION DEPARTAMENTO y Municipio	LENGUA				
	Almara	Quechua	Guarani	Otra lengua	total
BENI					
San Borja		1		30 tsimane	31
Riberalta				32 chácobo, cavineño	32
San Ignacio				23 mojeño	23
Total		1		85	85
Nacional	887	1404	84	117	2491

Fuente: SIE, Ministerio de Educación.

Anexo 2

Datos de EIB en Tierras Bajas*

Formación permanente y trabajo en aula

Lugar central	Año	Grupo étnico y lengua	maestros		unidades educativas
			total	sólo C con leng indíg.	
San Borja ^a	2001	Tsimane	59	59	30
	2003	Tsimane	68	68	34
Riberalta	2001	Chácobo	32	18	11
		Cavineño			3
Puquio Lomerío ^a Concepción	2001	Bésiro	22		22
	2001	Bésiro	27	9	18
	2003	Bésiro	76	17	23
Ascensión ^a Urubichá	2001	Guarayú	25	16	9
	2001	Guarayú	31	4	27
	2003	Guarayú	58	20	38
San Ignacio ^{aa}	2001	Mojeño	35	35	
	2003	Mojeño	108	s/d	s/d
TOTAL 2001			231	82	148

^a Fuera del área guaraní.

^{aa} Con Centro de Producción de Materiales. En Mojos hay uno para igneciano y otro para trinitario.

Productos

- 14 alfabetos con guías autoinstructivas, de los que 11 ya han sido publicados
- 4 alfabetos en revisión final
- 4 alfabetos en proceso
- 1 diccionario mojeño trinitario en proceso de impresión
- 30 materiales de apoyo para aplicación de módulos, en proceso de impresión (en 4 lenguas)

Estructura para el servicio de extensión

- 5 centros de producción de materiales, c/u con 2 maestros titulares, 2 delegados indígenas, maestros interinos
- 1 Equipo técnico regional
- 1 unidad administrativa descentralizada

Becas para nuevos docentes indígenas, 2003

Bachillerato Humanístico Pedagógico ¹	Varones	111	Mujeres	39	TOTAL	150
Instituto Normal Superior ²	Varones	102	Mujeres	41	TOTAL	143

1 Cuatro BHP: Ribersilla, Concepción, Ascensión de Guarayos y San Ignacio de Moxos.

2 Dos INS: Camiri (INSPDC) y Trínidad (INSPA, con clases en el INS local).

Fuente: DANIDA, Apoyo al Programa Amazónico EIB, 2003.

Bibliografía selecta y citada

Los títulos con asterisco [*] son claves y/o tienen bibliografía complementaria. Se omiten los textos didácticos y los documentos citados sólo una vez y de forma completa en el texto.

- Albó, Xavier. 1995. *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz: UNICEF y CIPCA. 2 vols. y un juego de mapas. [Por encargo de ETARE].
- 1999. *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF Y CIPCA. [4ª ed. revisada, 2002].
- 2001. El decálogo para una buena normalización de las lenguas indígenas. En Ronald Grebe y Utta von Gleich, comp. *Democratizar la palabra. Las lenguas indígenas en los medios de comunicación de Bolivia*. La Paz: Goethe Institut, Universität Hamburg y Universidad Católica Boliviana, pp. 67-86.
- *— 2002. *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF Y CIPCA.
- et al. 1995. Educar para una Bolivia plurilingüe [con comentarios de Celestino Choque, Juan de Dios Yapita, Benito Fernández, Pedro Plaza, Lucía d'Emilio y Luis Enrique López]. *Cuarto Intermedio* (Cochabamba) 35: 3-69 y 36: 78-100.
- *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.
- *Amadio, Massimo y Luis Enrique López. 1993. *Educación bilingüe intercultural en América Latina*. La Paz: CIPCA y UNICEF. [2ª ed. revisada y ampliada].
- Anaya, Amalia. 1995. Proceso de formulación de la Reforma Educativa. La Paz: Universidad Católica Boliviana-Harvard Institute for International Development. Maestras para el Desarrollo (mimeo).
- 2002. Memoria de actividades. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

- y Luis Enrique López. 1993. Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social: claves para una reforma educativa. *Revista Unitas* 11: 40-50.
- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita. 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.
- 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.
- Baptista, Mariano. 1973. *Salvemos a Bolivia de la escuela*. La Paz: Los Amigos del Libro.
- Biermayr-Jenzano, Patricia. 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].
- Briggs, Lucy T. 1980. Análisis técnico del programa de educación bilingüe del PEIA. La Paz [mimeo].
- Cárdenas, Víctor Hugo. 1994. Apuntes sobre la reforma educativa. En *Reflexiones sobre la Ley de Reforma Educativa*, La Paz: ILDIS, pp. 9-22.
- Cástro M., María Dolores. 1997. *La viva voz de las tribus. El trabajo del ILV en Bolivia, 1954-1980*. La Paz: Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios.
- CEA. 2003. *Conquistas sociales del pueblo aymara en la educación boliviana*. Pata Chukiyawu Marka [El Alto de La Paz]: Consejo Educativo Aymara. Aymara Yatichawi Ulaqa.
- CEE. 1979. Si la educación surgiera del pueblo. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.
- CENAQ. 2003. *Procesos de participación comunitaria de la Nación Quechua en acciones educativas. Tukuyninchik kawsayninchikmanjina sumaq yachayta mask'aspa*. Sucre: Consejo Educativo de la Nación Quechua.
- Centro Pedagógico Cultural Portales. 1973-1976. Resoluciones del I, II y III Congreso de Lenguas Nacionales. Cochabamba. (Policopiados).
- Congreso de la lengua guaraní. Yemboati guasu ñeeroiki. 1997. *Aguiye ñamokanitéi ñañeñe, yambojok katuaevei ara ñavo rupi. Monbeuka. Informe y ayuda memoria*. Camiri: Programa Guaraní de Formación Docente.
- Congreso Nacional de Educación, 26 al 31 de octubre de 1992. *Informe final de conclusiones y recomendaciones*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- * Contreras, Manuel E. y María Luisa Talavera. En prensa. *The Bolivian Education Reform: 1992-2002*. Educational Reform and Management Publication Series. Washington DC: The World Bank.
- Costa U., Navin. 1999. "Reformas educativas y educación cultural bilingüe: Los casos de Ecuador, Perú y Bolivia". En IBIS, comp., *Memoria del Seminario regional sobre educación intercultural bilingüe*. Lago Titicaca, Bolivia, 18-21 de enero de 1999.

- CSUTCB. 1991. Hacia una educación intercultural bilingüe. *Raymi* (La Paz) n° 15.
- *D'Emilio, Anna Lucia. 2002. *Voces y proceso desde la pluralidad. La educación indígena*. La Paz: Plural. [Versión en inglés: *Voices and process towards pluralism: Indigenous education in Bolivia*. Stockholm: SIDA, Education Division Documents, n. 9, 2002].
- *ETARE. 1993. *Cuadernos de la Reforma*. La Paz: Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa:
- Memoria del Seminario Taller: La educación intercultural bilingüe.*
 - Plan de expansión de la educación intercultural bilingüe (mimeo).
 - Memoria del Seminario Taller: Reformas educativas comparadas.*
 - Dinamización curricular, Lineamientos para una política curricular.*
 - Reforma Educativa, Propuesta.*
 - Plan de transformación curricular (mimeo).
- Garcés, Fernando. 2002. La escritura quechua como inscripción del discurso oral. Aportes a la política escrituraria del quechua boliviano desde la práctica del periódico CONOSUR *Nawpaqman*. Quito y Cusco: FLACSO y Colegio Andino del Centro Bartolomé las Casas. (Tesis M.A.).
- Goytia, Lilian, Elda de Cárdenas, Juan Carvajal et al. 1987. Proyecto de evaluación del texto rural bilingüe 'Iwasan thakhisa'. Informe final. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.
- Gottret, Gustavo, Teresa del Granado y otros. 1995. Proyecto de educación intercultural bilingüe. Evaluación longitudinal. La Paz: UNICEF.
- 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].
- Guzmán, Verónica, coord. 2001. Marco Referencial Global: De entramados, ataduras y construcciones de la Asesoría Pedagógica en contexto. VEIPS, Plan de Fortalecimiento de la Estructura de Capacitación Docente a Nivel Distrital. 2ª etapa: Reforzamiento y Apoyo a la Asesoría Pedagógica en estrategias de Trabajo.
- Hornberger, Nancy. 2000. Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology and Education Quarterly* 31.2: 173-201.
- Hylstentam, Kenneth y Birgitta Quick. 1996. Fact finding mission to Bolivia in the area of bilingual primary education. Report for SIDA. Stocholms universitet, Centrum for tvåspråkighetsforskning.
- INE. 2002-2003. *Censo nacional de población y vivienda, 2001*. La Paz: Instituto Nacional de Estadística, 11 vols.
- Jayma*. 1983-1999. Vocero del Pueblo Aymara. Tabloide aimara castellano, editado por Félix Layme Pairumani. En 2000 se transformó en *Musuq/Machaq Jayma*.

- Kimsa Pacha Ara Mboapí* o *3 Pacha Ara* 3. 2002-. Suplemento semanal trilingüe y, desde 2003, plurilingüe, en el diario *La Prensa*.
- Küper, Wolfgang. 1999. "Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos". En "Ruth Moya, ed., *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina. La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina*. Número doble especial de *Pueblos Indígenas y Educación* [Quito: Abya Yala] 45-46, pp.51-76. [Simposio del 49 Congreso Internacional de Americanistas, julio 1997].
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación. 1998. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguajes, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC).
- López, Luis Enrique. 1995. Sigue el debate sobre educación bilingüe. *Cuarto intermedio* 36: 78-100.
- 1997. La eficacia y la validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas, pp. 53-97.
- 2000. Consideraciones para una política lingüística y educativa. [Avance de conclusiones para PROEIB Andes 2001, Ms].
- y Anna Lucia D'Emilio. 1992. La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales. La cooperación boliviano-peruana. *Boletín. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* [UNESCO/OREALC] 27: 45-61.
- *— y Wolfgang Küper. 2002. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Eschborn, Alemania: GTZ. [Informe Educativo nº 94].
- *— En prensa. ¿Dónde estamos con la enseñanza de castellano como segunda lengua en América Latina?. En *Abriendo la escuela*. Madrid: Morata.
- Medina, Javier. 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).
- Mengo, Nora. 1997. Opiniones de los actores educativos sobre la Educación Intercultural Bilingüe. La Paz. (Consultoría para UNICEF).
- , 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. Reforma Educativa. 2002. *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. Incluye, entre otros, la Constitución Política del Estado (1994-1995), la Ley 1565 de Reforma Educativa [1994] y sus reglamentos hasta 2001.

- Otros documentos citados del Ministerio de Educación:
 1995-2002. Misión de supervisión anual. Programa de Reforma Educativa, Bolivia. Ayudas memoria. Ms. [Participan las varias instancias de Cooperación Internacional. Tiene 5 anexos de avance en EIB].
 1996-1997. *Jeroatá*. Boletín ocasional para docentes.
 1998. Diagnóstico del sistema nacional de formación docente [mimeo].
 1999. Hagamos proyectos de núcleo. Un manual para educadores.
 2000. Informe del control de avance del Proyecto Institutos Normales Superiores en EIB.
 2003. Estrategia de la educación boliviana (2004-2015). Documento preliminar para abrir el diálogo.
- Muñoz, Héctor. 1997. *De proyecto a política de estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. Oaxaca, México: Universidad Pedagógica Nacional, PROEIB Andino, GTZ y UNICEF-Bolivia.
- Musuy/Machaq jayma. Doble página diaria quechua y aymara en el diario *Presencia*, en 2000-2001. En 2002 se transformó en *Kimsa Pacha Ara Mboapt*.
- Nucinkis, Nicole. 2001. La experiencia de control de universidades para apoyar el proceso de formación del personal docente. En *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. UNESCO, pp. 36-46.
- Nawpaqman/Conosur*. 1983-. Tabloide trimestral quechua-castellano editado por CENDA, Cochabamba.
- PINS EIB. 1997-2003. *Boletín*. PINS-EIB, Ministerio de Educación, nn. 1 a 8 hasta febrero 2003.
- 1999-2000. 1999-2000. Series *Chaski Aru* y *Siminchikmanta qillqana*. Textos producidos por docentes quechua y aymara hablantes. La Paz: MECYD y PINS EIB.
- Plaza, Pedro y Xavier Albó. 1988. Educación y planificación lingüística en Bolivia. *Signo* (La Paz) 25: 167-200.
- PROEIB Andes. 1996-. *Boletín informativo mensual* (Cochabamba). [Nº 47: mayo-septiembre 2000].
- 2001. Estudios sociolingüísticos y socioeducativos con pueblos originarios de tierras bajas de Bolivia. Cochabamba. (4 vols. de informes generales, y 30 informes de campo), MS.
- 2000-2003 Tesis de maestría en EIB. Títulos abreviados de las más relevantes para nuestro tema:
 Alcón, Sofía. 2001. Prácticas y discursos de sula en el INS EIB de Warisata [La Paz].
 Arispe, Valentín. 2003. Cómo irradia el trabajo del INSPOC. Participación de las organizaciones indígenas.
 Arratia, Marina. 2001. Calendario escolar regionalizado en Raqaypampa, Cochabamba.
 Jiménez, Germán. 2001. Percepción de los maestros acerca de la docencia en el Norte de Potosí.
 Jiménez, Luz M. 2003. Proyecto Educativo Indígena en la política educativa boliviana. [Lamerío, Santa Cruz]

- Limschi, Vicente. 2000. Gestión educativa y castellano como L2 en Cutusuma, La Paz.
- López, Carmen. 2000. EIB, Reflexión de la propuesta de uso de lenguas de la Reforma Educativa de Bolivia.
- Machaca, Guido. 2003. La EIB en Prusilla [Cochabamba] a seis años de su implementación.
- Mandepora, Marcia. 2001. Participación guaraní y gestión educativa en Ivamirapinta e [ptiniri].
- Pari, Adán. 2002. Enseñanza de la lectoescritura en quechua (L1) en Rodeo, Cochabamba.
- Quiroz, Juan José. 2003. Diversificación curricular en formación docente en INS EIB de Caracollo, Oruro.
- Siles, Olga. 2002. Uso de los módulos quechuas en Pie de Gallo y Candelaria, Cochabamba.
- Soto, Veimar. 2001. La participación comunitaria en los ayllus Chullpa y Sikuya, Norte de Potosí.
- Regalsky, Pablo. 2003. *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo del espacio*. Cochabamba: CIDIS, CESU-UMSS-CENDA, Plural.
- Rivero, José. 1991. Bolivia: El SENAIEP. Importancia y limitaciones. En José Rivero, ed. *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*. La Paz: ILDIS y Nueva Sociedad, pp. 125-153.
- Sainz, Susana. 2002. *Formación de maestros en castellano como segunda lengua*. Camiri: INSPOC. [En vías de publicación].
- SENAIEP. 1984. Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular. Propuesta técnica. La Paz (mimeo).
- SIMECAL. 1998. Rendimientos escolares de 3º y 6º de primaria en lenguaje y matemática y factores asociados. La Paz: Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Ulibarri, Horacio. 1981. Rural Education I Project. Final Report. Contract n. GOB/AID-511-98. University of New Mexico, Bolivia Office, Cochabamba.
- UNESCO. Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. 1997. *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: Fundación Santa María y UNESCO.
- UNICEF. 1993. *Materiales de apoyo a la formación docente en EIB*. La Paz. [Adaptación boliviana de 4 volúmenes inicialmente preparados por Massimo Amodio y Anna Lucía d'Emilio para UNESCO/ OREALC].
- 1998. El sueño es posible. Alfabetización de mujeres indígenas. La Paz: UNICEF.
- * — 2002 (diciembre). Situación actual y proyección de la Educación Intercultural Bilingüe. Memoria. Organización del seminario y edición: Rodolfo García. [En vías de publicación].
- Urzagaste, Nancy. 1999. Levantamiento línea de base EIB, Informe final. Sucre, UNICEF.
- Ventiades, Nancy y Augusto Jáuregui. 1994. *Tataendí. El fuego que nunca se apaga*. Santa Cruz: UNICEF, Proceso, Teko Guarani y APG.
- Yapu, Mario, Cassandra Torrico et al. 2003. *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de Reforma Educativa*. La Paz: PIEB. 2 vols. [Sobre Chuquisaca, datos de 1997].

Índice de cuadros, gráficos y recuadros

CUADROS

Cuadro 2.1	Rendimiento en 3º básico. En escuelas bilingües del PEIB y escuelas monolingües en castellano. 1997	51
Cuadro 3.1	Coincidencias entre propuestas indígenas y Reforma Educativa	68
Cuadro 3.2	Distribución de los recursos de la Reforma 1995-2002	84
Cuadro 4.1	Apreciación de la población sobre la Reforma Educativa (sobre una escala de 1 a 7)	98
Cuadro 4.2	Indicadores de eficiencia del sistema educativo	99
Cuadro 6.1	Relación entre incremento salarial a maestros e inflación	128
Cuadro 6.2	Número de escuelas EIB, desagregado por lengua y año, 1997 - 2001	130
Cuadro 6.3	Número de niños de escuelas EIB, desagregado por lengua y año, 1996 - 2001	130
Cuadro 7.1	Situación sociolingüística de pueblos indígenas en tierras bajas	148
Cuadro 11.1	Retención hasta hasta el 8º grado (1985-1992)	220
Cuadro 11.2	Analfabetismo de 15+ años	221

GRAFICOS

Gráfico 3.1	Probabilidad de repetición en niños indígenas y no indígenas	82
Gráfico 3.2	Evolución del presupuesto de educación 1990-2002	83
Gráfico 4.1	Número de niños atendidos con EIB por lengua	97
Gráfico 6.1	Niños de área rural con EIB (6-11 años de edad)	131

RECUADROS

R1.1	Himno Nacional en Pueblo Chico, 1974	30
R1.2	Sanciones por no hablar en castellano	31
R1.3	El Ministro y la COB se pronuncian, 1987 y 1989	37
R2.1	Tataendí, 'El fuego que nunca se apaga'	47
R2.2	Los más convencidos, los egresados <i>Lucía d'Emilio</i>	55
R3.1	La EIB en el Consejo de Ministros	67
R4.1	Haciendo historia <i>Lucía d'Emilio</i>	94
R5.1	El rol histórico de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios <i>Walter Gutiérrez</i>	114
R5.2	Proyecto Educativo de Núcleo en área aimara <i>Edgar Rodríguez y Diego W. Copa</i>	118
R5.3	Proyecto Educativo Indígena [PEI] en Lomerío, Chiquitania <i>Apuntes de Luz Jiménez</i>	120
R6.1	Sorpresas de las fronteras políticas	126
R6.2	He sido testigo de excepción <i>Luis Enrique López</i>	136
R7.1	Fortaleciendo la lengua de Mojos <i>Basilio Nolván</i>	150
R7.2	Nuevos escritores quechuas <i>Pedro Plaza</i>	158
R7.3	Escribir en aimara a pesar de que la mayoría no lee <i>Félix Layme</i>	162
R8.1	Castellano como segunda lengua <i>Antonia Hualpa</i>	178
R8.2	La estrategia bilingüe en Turco <i>Profesores Acavedo y Apala</i>	184
R9.1	Encontré el nido que fortaleció esa identidad mía <i>Adán Pari</i>	194
R10.1	La transformación de un docente	208
R10.2	Enseñar castellano jugando <i>Susana Sainz</i>	210
R12.1	Experiencias educativas del Viceministro Pánfilo Yapu	234
R14.1	Los maestros opinan cómo evaluar hoy	251
R15.1	La interculturalidad, principio clave del mundo contemporáneo <i>Victor Hugo Cárdenas</i>	260

"Nuestros hijos ahora son mucho más alegres, libres, expresivos", reiteran los padres de familia al comparar la educación intercultural bilingüe con el sistema anterior. Entrelazando el análisis técnico y el testimonio de diversos actores, aquí se explican los logros, dificultades y desafíos futuros para llegar a consolidar este enfoque como política de Estado en un país pluricultural como Bolivia.

XAVIER ALBÓ es antropólogo y lingüista. En 1971 fue cofundador de CIPCA, donde sigue hasta ahora. Ha publicado varios libros relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe y ha participado regularmente en la evaluación de este aspecto en la Reforma Educativa.

AMALIA ANAYA es socióloga. Fue Subsecretaria de Política Social y directora del ETARE, el equipo técnico que diseñó el proyecto de Reforma Educativa. De 1997 a 2001 fue Viceministra de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y, en 2001 y 2002, Ministra de Educación.

