



Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas  
Calle Hnos. Mancheño N° 2518, Tels.: 343728 - 342668, Casilla 1479 La Paz-Bolivia

*Contribuciones sobre*

# **EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE EN BOLIVIA**

(Estado del Arte)  
Segunda Edición  
Corregida y Aumentada

*Juan Luis Martínez P.*

1996

# INDICE

|   |    |
|---|----|
| PRESENTACION  |    |
| A la Segunda Edicion .....  | 7  |
| De la Primera Edición .....   | 9  |
| INTRODUCCION .....  | 11 |
| CAPITULO 1:   |    |
| RASGOS SOCIOLINGUISTICOS DE BOLIVIA .....   | 13 |
| 1. SITUACIÓN SOCIO-LINGÜÍSTICA DE BOLIVIA A<br>PARTIR DE LOS DATOS PROPORCIONADOS POR<br>EL CENSO DE POBLACIÓN Y VIVIENDA DE 1976 ..... | 13 |
| 1.2. Principales rasgos geolingüísticos de Bolivia .....  | 16 |
| 1.2.1. Región aymara .....  | 16 |
| 1.2.2. Regiones predominantes quechuas .....  | 17 |
| 1.2.3. Apuntes respecto al contexto urbano .....  | 19 |
| 1.2.4. Centros urbanos (grandes) y el bilingüismo .....   | 20 |
| 2 . SITUACIÓN SOCIO-LINGÜÍSTICA DE BOLIVIA<br>DESPUÉS DEL CENSO DE POBLACIÓN Y VIVIENDA<br>DE 1992 .....                                | 27 |
| 2.1. La situación lingüística en las principales ciudades<br>de Bolivia .....   | 30 |
| 2.1.1. El caso de La Paz .....  | 30 |
| 2.2.2. Los casos de Potosí y Sucre .....  | 31 |
| 2.2.3. El caso de la ciudad Cochabamba .....  | 32 |
| 2.2.4. El caso de Oruro .....   | 33 |

|   |    |
|---|----|
| 2.2.5. El caso de Santa Cruz . . . . .  | 34 |
| 3. ASPECTOS SOBRE LA SITUACION LINGÜÍSTICA<br>EN EL AREA RURAL DE BOLIVIA .....                               | 35 |
| 3.1. El caso del Aymara .....   | 35 |
| 3.2. El caso del quechua .....  | 37 |
| 3.3. Los casos del guarani y otras lenguas minoritarias .....   | 38 |
| 4. LA REALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA Y LOS<br>CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA .....                              | 40 |
| 4.2. La Educación Intercultural Bilingüe y su impacto<br>en el mantenimiento de las lenguas originarias ..... | 45 |
| <br>CAPITULO II   |    |
| IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE:<br>APORTE PARA SU COMPRENSION .....                                     | 49 |
| 1. DEFICIENCIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO .....   | 49 |
| 2. ALGUNOS ASPECTOS DE LA POLITICA EDUCATIVA<br>Y CULTURAL EN BOLIVIA.....                                    | 50 |
| 3. LOS DEBATES Y AVANCES DEL ULTIMO TIEMPO .....  | 54 |
| 3.1. La Educación Intercultural Bilingüe<br>(EIB) en el debate actual .....                                   | 56 |
| 4. ASPECTOS QUE JUSTIFICAN LA IMPLEMENTACION<br>DE LA EDUCACION BILINGÜE.....                                 | 62 |
| 5. IDENTIFICACIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL<br>Y LINGUISTICO .....  | 66 |
| 6. APORTES METODOLÓGICOS .....  | 68 |
| 6.1. Aportes criticos del último tiempo .....   | 69 |
| <br>CAPITULO III  |    |
| EL FACTOR ETNICO CULTURAL Y LINGUISTICO<br>EN EL PROCESO ESCOLAR .....  | 71 |

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 1.   | APORTES CONCEPTUALES   |     |
| 1.2. | Antisis de datos y conclusiones .....  | .73 |
| 2.   | CONFLICTO CULTURAL Y ESCUELA .....   | .74 |
| 2.1. | Los padres de familia y la escuela.....  | .75 |
| 2.2. | Principales contrastes culturales .....  | .78 |
| 3.   | EL CONFLICTO EN EL CONTEXTO URBANO-POPULAR.....                                      | 79  |
| 3.1, | Un estudio con niños migrantes de la ciudad de<br>El Alto de La Paz .....            | .79 |
| 3.2. | Aspectos valorativos por parte de las familias y los niños.....                      | 80  |
| 4.   | UN ESTUDIO CON NIÑOS MIGRANTES QUECHUAS Y<br>AYMARAS EN LA CIUDAD DE COCHABAMBA..... | .82 |
| 4.1. | Aspectos étnico-familiares .....   | .83 |
| 4.2. | Aspectos lingüísticos.. .....  | .84 |
| 4.3. | El aprendizaje escolar.. .....   | .86 |
| 4.4. | Grado de aprendizaje y factor étnico .....   | .86 |
| 5.   | AVANCES CONCEPTUALES ACTUALES EN TORNO<br>A LA EIB .....                             | .87 |

#### CAPITULO IV

|      |  |     |
|------|--|-----|
|      | ALGUNAS EXPERIENCIAS ESTATALES DE<br>EDUCACION BILINGÜE.....                         | 91  |
| 1.   | PROYECTO INTEGRADO DEL ALTIPLANO .....   | 92  |
| 2.   | PROYECTO EDUCATIVO RURAL I.....  | 94  |
| 3.   | PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACION Y<br>EDUCACION POPULAR ELIZARDO PEREZ (SENALEP)..... | 97  |
| 3.1. | Propuesta técnica.....   | 99  |
| 4.   | LIBRO ROSADO .....   | 100 |
| 5.   | LOS PARTIDOS Y SU POSICION EN TORNO<br>A LA EDUCACION BILINGÜE .....                 | 101 |

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 6.   | LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE<br>IMPULSADA DESDE EL ESTADO:<br>UNA VISION ACTUALIZADA. .... | 105 |
| 6.1. | El proyecto de Educacion intercultural bilingüe<br>del Ex Ministro de Educaciún. PEIB-MEC .....   | 106 |

## CAPITULO v

|      |  |     |
|------|--|-----|
|      | APORTES INSTITUCIONALES ALA EDUCACION<br>INTERCULTURAL BILINGUE .....  | 111 |
| 1.   | LA IGLESIA CATOLICA .....  | 111 |
| 1.1. | Proyecto “Texto Rural Bilingüe” (TRB) .....  | 112 |
| 1.2. | Metodología y contenido.....   | 112 |
| 1.3. | Resultados observados .....  | 113 |
| 2.   | PROYECTO EDUCATIVO POPULAR DE LA<br>CENTRAL OBRERA BOLIVIANA .....   | 116 |
| 2.1. | La educación intercultural bilingüe: Propuesta.....  | 116 |
| 3.   | APORTES DE OTRAS INSTITUCIONES .....   | 118 |
| 3.1. | Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL) .....   | 120 |
| 3.2. | El Centro Boliviano de Investigación y Acción<br>Educativas. CEBIAE. y su experiencia educativa<br>intercultural en el area urbana ..... | 122 |
| 3.3. | El libro INTI, un primer paso hacia la interculturalidad<br>en la escuela urbana .....   | 124 |
| 4.   | ALGUNAS PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS DE EIB<br>SURGIDAS DESDE ORGANIZACIONES DE BASE .....  | 125 |
|      | A MANERA DE CONCLUSIONES .....   | 127 |
|      | BIBLIOGRAFIA CITADA.....   | 131 |

## **PRESENTACION A la Segunda Edición**

Entre marzo de 1990, fecha de la primera edición del Estado del Arte “Contribuciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia” y julio de 1996, en torno a la interculturalidad y bilingüismo, en nuestro país, han ocurrido una serie de acontecimientos que merecen ser considerados e incorporados a esta segunda edición.

Para testimoniar lo afirmado anteriormente, basta recordar tres documentos de importancia nacional, que retornan la temática de la pluriculturalidad y el bilingüismo:

- **Conclusiones del Congreso Nacional de Educación**, realizado entre el 26 y 31 de octubre de 1992. Que en el capítulo de las Bases, Fines y Objetivos de la Educación boliviana indica que la educación “es **plurinacional, pluricultural, plurilingüe porque asume la identidad cultural dentro de la diversidad de nuestros pueblos y culturas originarias. Posibilita las nacionalidades hoy oprimidas, forjar su propio modelo educativo, redescubriendo su propia historia. Está orientada a romper el colonialismo interno y externo que mantiene el actual sistema educativo homogeneizante**”.
- La **Ley N° 1565 de la Reforma Educativa del 7 de julio de 1994**. Que en su capítulo único de Bases y Fines, afirma que la educación “**es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad**”.

**socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”.**

- La Ley N° 1585 de Reformas a la Constitución Política del Estado del 12 de agosto de 1994. Que en su Título de Disposiciones Generales señala que **“Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa fundada en la unión y solidaridad de todos los bolivianos”.**

Además de una serie de experiencias de educación intercultural bilingüe que se desarrollan en el país, como por ejemplo: El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que se ejecuta en sus distintas vertientes y entre las que destaca las experiencias de la Asamblea del Pueblo Guaraní; o estudios como los realizados por Xabier Albo que analiza la realidad y el contexto sociolingüístico boliviano a partir de los datos estadísticos obtenidos por el Censo Nacional de Población de 1992.

Todo lo anterior demuestra que nuestro país ha empezado, por lo menos, a incorporar al debate nacional la problemática de la educación intercultural y bilingüe devolviéndole paulatinamente la importancia que merece para el desarrollo de nuestro país.

Comprendiendo esa situación y por las múltiples solicitudes de personas, instituciones y organizaciones vinculadas al área de la educación, el CEBIAE ha encomendado a Juan Luis Martínez Portocarrero, miembro de nuestra institución, la revisión de la primera edición con el propósito de contribuir al debate sobre esta temática.

Esperamos que esta segunda edición tenga la misma o mayor acogida que la primera.

La Paz, julio de 1996

Noel Aguirre Ledezma  
**DIRECTOR CEBIAE**

## **PRESENTACION De la Primera Edición**

***Al haber sido la nuestra una cultura dependiente, asimilada o aprendida desde los centros hegemónicos de la cultura mundial, nuestra educación es básicamente una educación distribuidora de conocimientos, reproductora de modelos ajenos, pero no liberadora ni creativa (Ministerio de Educación y Cultura, Plan de Emergencia Hacia una Reforma Educativa., en La Paz, 23 de noviembre, 1989, pág. 27).***

***Este Estado de Arte sobre Educación Intercultural Bilingüe, explica esta idea que el Ministerio de Educación y Cultura ha aceptado como una fétida llaga que afecta la realidad educativa.***

***En Bolivia no existe la Educación Intercultural Bilingüe: Porque nuestras culturas autóctonas han sido sometidas a los centros hegemónicos; porque las culturas ancestrales de Bolivia son dependientes de la cultura hegemónica mundial y porque en nuestro país no se acepta la Educación Intercultural Bilingüe. Nuestra educación es “reproductora de modelos ajenos”; no es liberadora ni creativa; no puede serlo porque no acepta la pluriculturalidad de nuestra Patria Bolivia. Es una “educación distribuidora de conocimientos” de la cultura hegemónica dominadora. Es una “des-educación” sobre la realidad de nuestras nacionalidades autóctonas.***

***El Estado de Arte que estamos presentando recoge- a pesar de la no-vigencia de una plena Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia - algunas experiencias educacionales que tímidamente están marcando huella y abriendo brecha.***

***La gran complejidad cultural de Bolivia se esboza en el presente Estado de Arte. “La cultura nace de la capacidad transformadora que tiene el hombre de su realidad, y no surge en individualidades sino debido al resultado de miles de experiencias repetidas. Por ello, la cultura es producto de la colectividad” (Ibidem). Nuestro Estado de Arte es un homenaje a estas “colectividades” que a pesar de los centros hegemónicos culturales han luchado, y siguen luchando, por potenciar la rica Interculturalidad Boliviana.***

***José Subirats F.***

***La Paz, 22 de marzo, 1990***

## **INTRODUCCION**

El presente Estado de Arte contiene una síntesis de los principales aspectos que son parte de la problemática de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia.

En el primer capítulo se ha realizado una reseña de los rasgos sociolingüísticos del país, amenera de contexto en el que se inscriben las más importantes experiencias de educación intercultural bilingüe y las propuestas para su implementación. En este capítulo se consignan datos obtenidos en el censo de 1976 y en el de 1992, intentando establecer los cambios que sufrió el país en lo que respecta a su rasgos sociolingüísticos en ese espacio intercensal.

El segundo capítulo muestra una evolución de la importancia de la problemática de la educación bilingüe, partiendo de las deficiencias del Sistema Educativo y las políticas educativas contemporaneas. Luego se intenta una justificación de la necesidad de implementar la educación bilingüe intercultural en Bolivia, sustentada en los hallazgos y recomendaciones de varios investigadores preocupados por la influencia de los factores étnicos, culturales y lingüísticos en el proceso escolar.

En el tercer capítulo de este trabajo, hacemos referencia a las experiencias de educación bilingüe que fueron llevadas a cabo ‘por diversos organismos, recuperando los aportes de la crítica a su

estructuración y evolución metodológica e instrumental. El capítulo concluye con la posición respecto a la educación bilingüe que sostienen los partidos de mayor gravitación en la vida política del país.

En el Cuarto capítulo rescatamos algunas experiencias estatales en educación bilingüe. El Quinto capítulo recoge algunas experiencias educativas interculturales y bilingües realizadas por instituciones de reconocido prestigio en la sociedad boliviana. Esta visión nos permite contar con un panorama global de las iniciativas gubernamentales y no gubernamentales en la educación bilingüe.

Al final proponemos algunas conclusiones generales emergentes del trabajo de síntesis realizado.

## **CAPITULO I**

# **RASGOS SOCIOLINGUISTICOS DE BOLIVIA**

La realidad socio-lingüística de Bolivia se ha modificado sustancialmente en los últimos 20 años, según se puede constatar a partir de los datos del Censo de Población y Vivienda realizado en 1992. Si comparamos los datos recientes con los obtenidos en el censo de 1976, podremos establecer lamagnitud del cambio y las características que este tuvo.

En este capítulo, intentaremos reflejar esta situación manteniendo, para fines documentales, todas las consideraciones que se hicieron en torno a los rasgos socio-lingüísticos de Bolivia construidos en base al censo del 76, en la primera edición de este trabajo, dejando para el final del capítulo una reflexión en torno a los nuevos hallazgos.

### **1.- SITUACION SOCIO-LINGUISTICA DEBOLIVIA A PARTIR DE LOS DATOS PROPORCIONADOS POR EL CENSO DE POBLACION Y VIVIENDA DE 1976.**

Bolivia contaba en 1976 con una población de 4.613.486 habitantes, según el censo realizado ese mismo año. De acuerdo a proyecciones del Instituto Nacional de Estadística para 1980, la población de Bolivia era de 5.599.592 habitantes.

Con una extensión territorial de 1.098.581 Km., Bolivia

presenta tres regiones claramente demarcadas: altiplano, valles-yungas y los llanos orientales.

La distribución poblacional de Bolivia hacia 1980 representa, en la región altiplánica, aproximadamente el 20% de la superficie total de país; en ella habitan 2.876.663 personas. Los valles y yungas son habitados por 1.520.565 personas. Los llanos orientales, que representan el 50% del territorio nacional, cuentan con 1.202.369 habitantes (Barrero, Susana. 1985: 47).

Bolivia tiene, como característica central, una enorme pluralidad cultural y lingüística que divide el territorio en regiones cuya concentración poblacional de habla aymara, quechua y de dialectos menores con rasgos culturales propios es muy fuerte; y otras con notable influencia occidental cuya expresión lingüística es el castellano.

En líneas generales, la presencia dominante del castellano como expresión del mundo cultural urbano y socialmente dominante, ha ejercido una suerte de segregación cultural respecto de las culturas originales con fuerte tendencia hacia la homogeneización del conjunto heterogéneo de la sociedad boliviana.

Esta tendencia dominante, acentuada según las coyunturas socio-políticas del país, no ha permitido la consolidación de un Estado que aglutine adecuadamente la diversidad cultural y lingüística en una expresión unitaria coherente y sólida.

Existen algunos indicadores ilustrativos de la diversidad cultural y lingüística del país, que pese a los intentos homogeneizadores, aún se mantienen con algunos matices.

Hacia 1950, el quechua era el idioma más hablado en el país, ligeramente por encima del castellano; el aymara era hablado por la cuarta parte de la población boliviana (ver gráfico 1).

“El peso relativo de las lenguas autóctonas ha disminuido en forma correlativa”, lo que se aprecia comparando los datos correspondientes a 1950 con los de 1976 (último censo de la población) donde se observa la existencia de dos hablantes de castellano por cada hablante quechua; uno de cada cinco habitantes habla el aymara y hay una enorme

disminución del uso de las lenguas autóctonas del oriente, según lo señala Javier Albó (Albó, Xavier. 1976: 4).

Pese al descenso bruto del número de personas que hablan algún idioma nativo como única lengua, las proyecciones señalan un incremento en el total de personas que hablan quechua o aymara y castellano, dependiente de las circunstancias debido al crecimiento poblacional.

Albó señala que en 1976 las personas que hablan lenguas autóctonas en su hogar son más que en 1950; éstas habrían aumentado en un 23%; pero se debe considerar un incremento mucho mayor de los hispanoparlantes. Las familias de exclusiva habla nativa estarían quedando en minoría.

Según la proyección anotada, hecha por Albó, para los próximos 35 años, prácticamente todas las familias hablarán el castellano aunque sepan otra lengua. Pero, en cifras absolutas, habrán más hablantes de lengua autóctona que ahora (Albo, Xavier. 1976: 5).

Esta proyección, nos ubicaría aproximadamente en la fase final del proceso de “castellanización” total de la población boliviana. No obstante, podríamos inferir también que hoy existen muchas más familias que hablan alguna lengua autóctona además del castellano, por el crecimiento vegetativo de la población originaria, así como por la vitalidad cultural y lingüística de la misma. Esta tendencia, como lo veremos luego, se confirma con los datos del censo de 1992. En el país existen actualmente, muchos menos monolingües de lengua originaria pero mucho más población bilingüe castellano y alguna lengua originaria.

Esta constatación pone en evidencia una discusión central en el país entre dos posiciones: 1) Una que postula la defensa y el rescate de las culturas y lenguas originarias introduciéndolas en las políticas educativas, culturales, ecológicas, etc., que correspondan a un Estado estructurado sobre auténticas bases nacionales y de respeto a sus orígenes históricos y 2) la otra que pretende la evolución hacia un “monolingüismo castellano” en una perspectiva homogeneizante y excluyente de grandes sectores de la sociedad boliviana.

Se plantean, pues, dos caminos en el devenir cultural del país: El uno señalado como de negación de los valores culturales y lingüísticos propios, y, el otro, que pretende su revalorización y su incorporación recuperando el prestigio de los rasgos culturales y lingüísticos autóctonos, a fin de consolidar un proyecto estatal que represente a las mayorías nacionales. Esta última tendencia ha ganado terreno en la conciencia nacional en los últimos años; en 1996, el país se reconoce, tanto en la parte jurídico-legal cuanto en la percepción social mayoritaria, como una nación heterogénea lingüística y culturalmente, que busca su destino unitario sin perder esa cualidad que la enriquece.

## **1.2. Principales rasgos geolingüísticos de Bolivia**

### **1.2.1. Región aymara:**

A partir de los datos del censo de 1976, Albo hace una demarcación del mundo aymara en Bolivia, ubicándolo en los departamentos de La Paz v Oruro, con algunas “incursiones” en la región del Norte de Potosí y toda la provincia Daniel Campos del mismo departamento, así como en algunos pequeños enclaves en la parte occidental del departamento de Cochabamba. Estima que la población boliviana que sabe aymara asciende a 1.156.000 personas, quienes habitan la parte occidental del territorio.

En las tres regiones señaladas, existe una mayor evolución de la lengua, resultante del mayor prestigio de que goza el aymara y la mayor densidad poblacional. Una distribución demográfica del aymara por departamentos propuesta por Albó nos muestra que:

En La Paz viven el 83% los que hablan habitualmente el aymara (81,5% de los que saben aymara).

En Potosí habitan el 4,4% de los que hablan habitualmente el aymara (5,7% de los que saben aymara)

En Cochabamba 16% de los que hablan habitualmente aymara, (2,1 % de los que saben aymara) (Albo, Xavier. 1976: 11).

Se puede afirmar que la región más importante, en términos

de la cantidad de aymara hablantes, así como cierto desarrollo y prestigio adquirido por este idioma, es la zona que comprende al altiplano, concretamente las provincias: Omasuyos, parte de Camacho, Los Andes, Manco Kapac, Ingavi, Aroma, Pacajes y parte de Murillo del departamento de La Paz; en esta última región muy próxima a la ciudad capital y con altos niveles de castellanización, se usa mucho más la lengua autóctona. Rasgo también importante en esta zona, es la actividad política de origen indianista, katarista y otros reivindicativos surgidos en estas provincias.

En algunas regiones de los departamentos de Oruro y Potosí se observa menor concentración poblacional pero mayor uso del idioma aymara antiguo y más “puro” debido a la distancia de estas comunidades respecto de los centros urbanos poblados. Acontece lo contrario a medida que nos internamos en los valles y yungas del departamento donde “el apego al aymara es mucho menor que en el altiplano paceño” (Albo, Xavier. 1976: 103).

### **1.2.2. Regiones predominantes quechuas**

El quechua es uno de los principales idiomas nativos hablados en Sudamérica. Es utilizado también en regiones del Ecuador, Perú y en menor grado en Argentina. En Bolivia<sup>10</sup> hablan aproximadamente 1.594.000 personas y de modo cotidiano en el hogar 1.186.000 personas, según el censo del 76. Es la lengua autóctona más hablada en el país en un espacio territorial más grande que el área influenciada del aymara. Según los resultados del censo de 1976 analizados por Albó, la tasa de castellanización de los quechua parlantes es más acelerada que la de los aymaras. Se conocen varias explicaciones para que este fenómeno suceda, entre las importantes señalaríamos (según la distribución demográfica propuesta por Albó) las siguientes:

Cochabamba: Allí viven 49,9% de los que hablan habitualmente quechua, (32,6 de los que saben quechua).

Potosí: Con el 27,7% de los que hablan habitualmente quechua, (32,9% de los que saben quechua)

Chuquisaca: Allí habitan el 13,3% de los que hablan quechua, (12,9% de los que saben quechua)

Oruro: Con el 3,2% de los que hablan quechua, (8,3% de los que saben quechua)

Santa Cruz: Allí vive el 2,8% de los que hablan habitualmente quechua, (4,9% de los que saben quechua)

La Paz: Cuenta con el 3,0% de los que hablan quechua, (7,5% de los que saben quechua)

Otros departamentos: “Viven el 1,1% de los que saben quechua” (Albo, Xavier. 1976: 16).

Como en el caso de la región aymara, la región quechua tiene características peculiares por el volumen poblacional que utiliza ese idioma. Algunas zonas, como el valle de Cochabamba, concentran demográficamente a la mayor parte de quechua hablantes. Hay regiones en las que el proceso castellanizador es bastante más rápido debido al intercambio comercial y productivo, con poblaciones urbanas o castellano hablantes. Del mismo modo, en cada región la “pureza” del idioma o su adscripción a moldes antiguos es diferente debido a diversos factores.

Albo reseña la composición lingüística de la región de influencia quechua encontrando matices importantes. Menciona, por ejemplo, que los niveles de bilingüismo castellano van decreciendo a medida que nos alejamos de Cochabamba, donde alcanza su nivel más grande (Albo, Xavier. 1976: 17).

En el este de Oruro y los distritos mineros se observan características similares a las observadas en Cochabamba por su proximidad a centros urbanos importantes debido a la actividad económica de la zona.

Los más altos niveles de monolingüismo quechua se dan en la región de Chuquisaca: Distinto es el caso del sur de Potosí que, como resultado de su proximidad a las minas y la frontera con Argentina, se constituye en zona de migraciones temporales de importantes contingentes humanos de habla quechua y se observa un mayor grado de castellanización.

Se constata, asimismo, una gran castellanización en las zonas de colonización del norte de Santa Cruz, donde luego de la Revolución de 1952 se han colonizado extensas zonas con personas de origen quechua. Por eso, el número de personas que saben el quechua, en esta zona, se ha “quintuplicado” en 1976, si tenemos en cuenta que antes del proceso de colonización no había quechua hablantes, en el Norte Cruceño en particular y en otras provincias del departamento.

En el departamento de La Paz, región donde radica la mayor parte de los aymaras hablantes del país, existen algunos enclaves quechuas en su parte norte, la provincia Muñecas, Saavedra y Franz Tamayo. Existe un bilingüismo Quechua-Aymara donde el aymara ha ido ganando terreno al quechua porque “goza de mayor prestigio” en la zona.

### **1.2.3. Apuntes respecto al contexto urbano.**

De modo sucinto intentaremos conocer la situación de las lenguas autóctonas en el espectro urbano.

La región bilingüe de Bolivia, descrita en líneas precedentes, adquiere matices diversos en las concentraciones urbanas grandes y pequeñas; también actúa de modo decisivo en el uso cotidiano de la lengua autóctona, en su prestigio y su vigencia. Es debido a la fuerte presencia castellanizante de la cultura citadina.

Las concentraciones “urbanas” pequeñas, así catalogadas en función de la concentración demográfica inferior a los 2.000 habitantes, actúan -como diría Xavier Albo- como “punta de lanza” de la cultura citadina, y a través de ella de la expansión del idioma castellano en las áreas rurales circundantes a estos poblados. En la mayoría de las ciudades del país, donde tienen presencia los más importantes idiomas nativos, incluidas las capitales de departamento, “la mayoría de la población es bilingüe en castellano y uno o más idiomas autóctonos” (Albo, Xavier. 1976: 26).

De un total de “56 centros urbanos de esta parte del país, 37 tienen un 60% o más bilingües (o trilingües). Las poblaciones que tienen más de un 50% de bilingües son 48, es decir el 86% y entre

ellas están todas las capitales departamentales”. Los monolingües en las ciudades son relativamente pocos y con algunos matices: alcanzan porcentajes mayores en los pueblos del área quechua y menores en los pueblos aymaras; tienen niveles mínimos en las zonas fronterizas.

Estos datos dan cuenta del volumen migratorio de los habitantes rurales a las ciudades, debido a la atracción que los centros urbanos ofrecen, habida cuenta de las condiciones de extrema pobreza y carencia de los más elementales servicios básicos existentes en las áreas rurales.

La composición de la estructura productiva del país, esencialmente minera extractiva vinculada a los requerimientos del desarrollo industrial de los países centrales, han dado como resultado el surgimiento de enclaves mineros y centros urbanos adyacentes donde se observan altos niveles de castellanización. No obstante, en algunos centros mineros, como resultado de la coexistencia cultural propia de la actividad minera (modernismo-tradición), se observa el uso de las lenguas nativas, a distintos niveles. Otro factor importante para el uso más funcional de la lengua autóctona es la proximidad y el relacionamiento del centro minero con las comunidades campesinas circundantes.

#### **1.2.4. Centros urbanos (grandes) y el bilingüismo.**

Albo descubre que la tendencia castellanizadora es más grande cuando aumenta el tamaño de la población urbana. Señala que ninguna de las tres ciudades más grandes de la región bilingüe de Bolivia, con más de 100.000 habitantes tiene más de un 3% de monolingües no-castellanos, y ninguna de las que tiene más de 15.000 habitantes pasa del 8%, aunque reconoce que el tamaño no es el único factor ni el determinante. La Paz, por ejemplo, muestra un apego mayor a las lenguas autóctonas que Oruro donde es cinco veces mayor (Albó, Xavier. 1976: 28).

Probablemente, factores como el tipo de actividad industrial y la relativa estabilidad demográfica de Oruro permiten un mayor porcentaje de castellano hablantes o bilingües (lenguas autóctona+castellano), donde el uso de castellano es más frecuente. En La Paz, al contrario, se observa una gran movilidad migratoria del campo a la ciudad ello sugiere la presencia acentuada de aymara hablantes.

Los datos y análisis de Albó, se basan en los resultados censales de 1976. En la actualidad (1989) debido a las modificaciones estructurales de la Nueva Política Económica (NEP) efectuada en 1985 por el Dr. Paz Estenssoro y cuyos efectos recesivos dejaron sin empleo agrandes contingentes de mineros y trabajadores (estatales y privados) de las ciudades, se intensificaron las migraciones hacia ciudades y regiones del país que ofrecen alguna posibilidad de sobrevivencia. Esto permite corregir algunos cambios de composición de la estructura lingüística del país que todavía no han sido analizados.

Se observan, por ejemplo, contingentes de mineros de origen quechua habitando en la ciudad de El Alto de La Paz, cuya población es esencialmente de origen aymara; esto modifica, en parte, el mosaico cultural y lingüístico de esa ciudad Andina. Algo similar acontece en otras ciudades importantes de la zona oriental del país como Santa Cruz.

En el departamento de Cochabamba (zona de habla quechua) el biligüismo está más extendido (97%). No obstante, en algunas provincias (Cliza, Orureña y Tolata) tres tercios de los habitantes hablan habitualmente quechua en su hogar, denotando que, pese a la presencia mayoritaria de personas que hablan castellano y otra lengua, existe una gran “lealtad al idioma nativo” que permite su uso frecuente.

En general, podríamos afirmar, siguiendo la investigación de J. Albo, que en la región “kolla” del país, en la que grandes grupos poblacionales hablan idiomas autóctonos y existen concentraciones urbanas cercanas al area rural, estas actúan como “punta de lanza” del proceso de castellanización. Asimismo, la proximidad de estas grandes ciudades, refuerza esa tendencia notándose un menor grado de monoligüismo de idioma autóctono. No obstante es apreciable la cantidad de biligüismo cuya práctica comunicacional en la lengua autóctonase conserva tenazmenteante las grandes presiones homogenizadoras castellanizadoras y culturalmente diferentes a las de la mayoría de los habitantes de Bolivia (ver cuadro N° 2).

Esta descripción sucinta del escenario geolingüístico de Bolivia, permitirá, en el desarrollo del trabajo, validar la importancia de recuperar, revalorizar y proyectar en la educación las lenguas autóctonas,

hacia la estructuración de un sistema educativo verazmente nacional con personalidad propia. Mención aparte merece la situación lingüística de la región oriental de Bolivia, que comprende los departamentos de Santa Cruz, Beni, Pando y parte de Tarija. En esta región, la presencia de lenguas nativas no adquiere la misma significación cuantitativa que en la región occidental. Se trata de poblaciones originarias cuya relación con la ciudad y la influencia de países vecinos como el Brasil, Argentina y Perú (países con los cuales se desarrollan actividades comerciales importantes) ha originado una mayor estandarización de la lengua dominante, en este caso el castellano. Incluso lenguas extranjeras, como el portugués, que tienen amplia difusión principalmente en el noroeste de Bolivia.

Por ser este un trabajo que no consigna aportes documentales de la realidad lingüística oriental, y porque los avances en materia de educación bilingüe intercultural podrían extrapolarse a los grupos étnicos cuyas lenguas de modo genérico han sido denominadas Tupi-Guaraní y Moxeño en la región del Beni, nuestra atención se centrará en la problemática occidental, la región quechua-aymara, donde quizá reside el nudo central del problema lingüístico en Bolivia. Con todo, son alrededor de 30 los grupos étnicos que habitan en el oriente de Bolivia; esto muestra la variedad etno-lingüística del país. Para graficar la cantidad de las lenguas existentes en esa región presentamos el mapa 1 y cuadro 1.

GRAFICO Nº 1

% PORCENTAJE DE POBLACION ANALFABETA URBANA Y RURAL ( Proyeccion 1995)

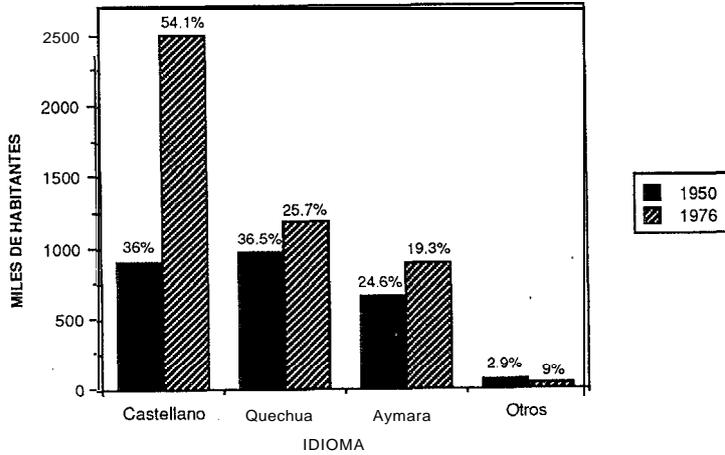
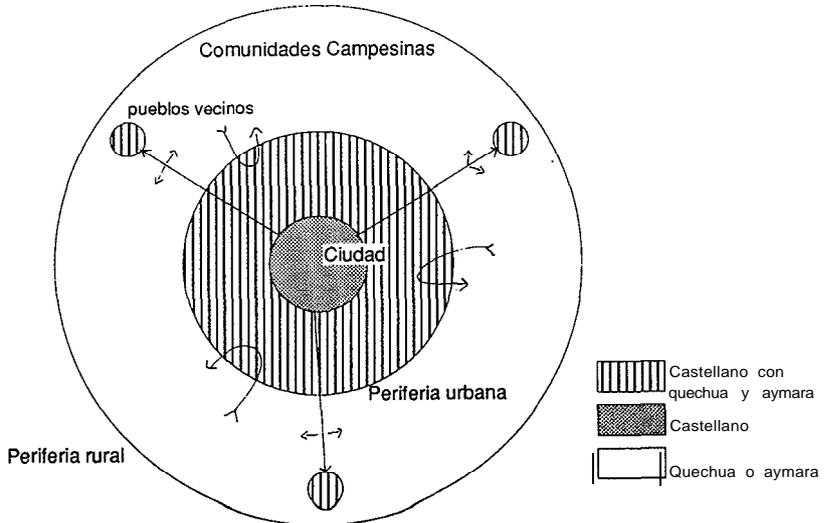


GRAFICO Nro 2

INTERACCION LINGUISTICA ENTRE NUCLEOS URBANOS Y PERIFERIA RURAL



FUENTE: Lengua y Sociedad en Bolivia; Javier Albo. 1976 INE. NN.UU.

CUADRO N° 1

DISTRIBUCION DE LOS PRINCIPALES GRUPOS ETNICOS ORIENTALES SEGUN DIVERSAS FUENTES

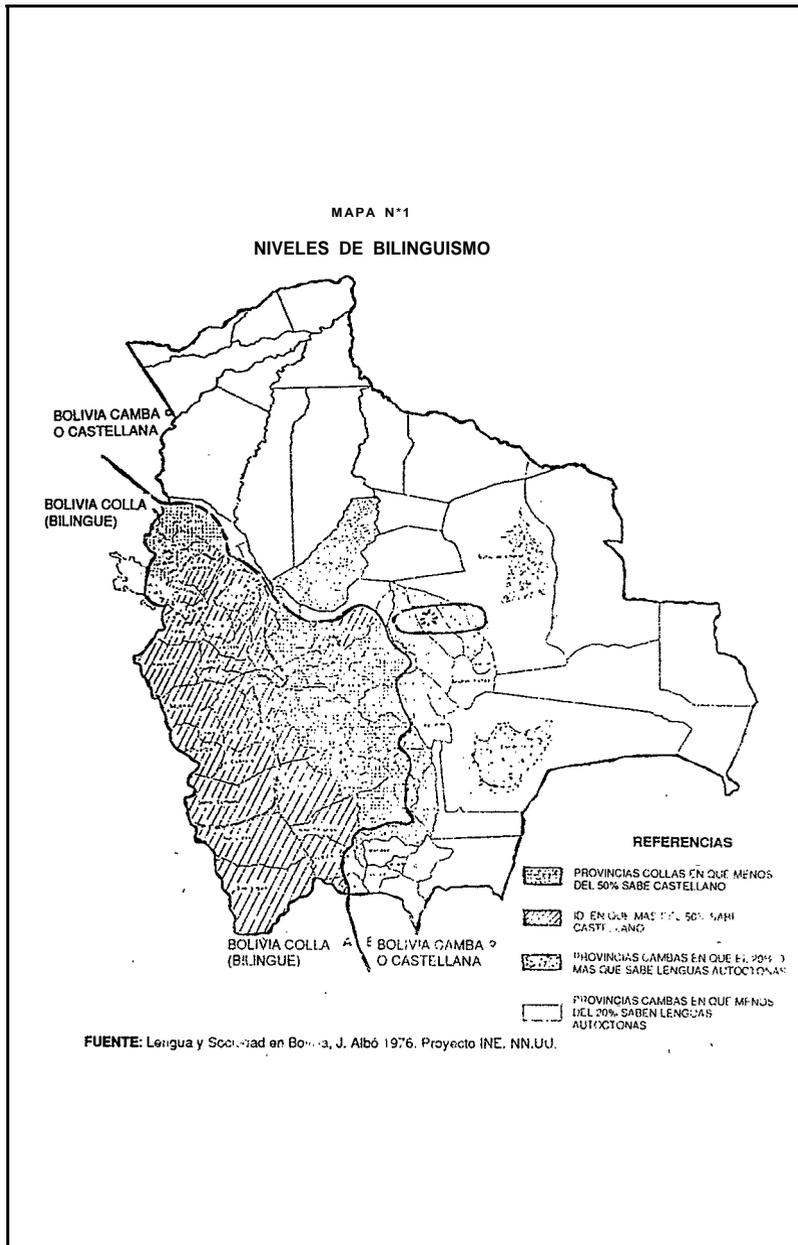
| PROVINCIA                              | HAB.QUE SABEN<br>OTRAS LENGUAS<br>SEG.CENSO 1976 | GRUPO ETNICO                       | POBLACION SEGUN VARIAS ESTIMACIONES |               |                         |          |                |
|--|--|------------------------------------|-------------------------------------|---------------|-------------------------|----------|----------------|
|  |  |                                    | ILV 1972                            | KELM 1972     | RIESTER 1974<br>MIN MAX |          |                |
| VELASCO (S.C)                          | 1.348  | Chiquitania                        |                                     |               |                         |          |                |
| SANDOVAL (S.C)                         | 392  | Chiquitano                         | 20.000                              | 30.000        | 38.000                  | -        | 42.000         |
| CHIQUITANIA (S.C)                      | 764  | Chiquitano Ayoreo                  | 1.000                               | 2.000         | 3.800                   | -        | 4.000          |
| CORDILLERA (S.C)                       | 14.134   | Guarani (Chiriguano)               |                                     |               |                         |          |                |
| LUIS CALVO (CH)                        | 3.405  | Guarani (Chiriguano)               | 15.000                              | 15.000        | 20.000                  | -        | 22.000         |
| H. SILES (CH)                          | 2.810  | Guarani (Chiriguano)               |                                     |               |                         |          |                |
| O'CONNOR (T)                           | 721  | Guarani (Chiriguano)               |                                     |               |                         |          |                |
| GRAN CHACO (T)                         | 2.244  | Matako, Chulupi                    | 500-2000                            | 500           | 2.000                   | -        | 2.600          |
| MOXOS (B)                              | 3.121  |                                    |                                     |               |                         |          |                |
| MARBAN (B)                             | 460  | Mojo                               | 10.000                              | 10.000        | 15.000                  | -        | 17.000         |
| CERCADO (B)                            | 577  |                                    |                                     |               |                         |          |                |
| YACUMA (B)                             | 537  | Movima                             | 200                                 | -             | -                       | -        | 10.000         |
| N. CHAVEZ (S.C)                        | 6.734  | Guarayo                            | 5.000                               | 5.000         | 7.000                   | -        | 8.000          |
| MAMORE (B)                             |  | Itanoma                            | 200                                 | 200           | 4.500                   | -        | 5.000          |
| ITENEZ (B)                             | 279  | Baure                              | 4.000                               | 4.000         | 4.000                   |          |                |
| LARECAJA (LP)                          |  | Leco                               | 200                                 | 80            |                         |          | 38             |
| N-S YUNGAS (LP)                        | 612  | Mosetén (Trinitarios) <sup>c</sup> |                                     |               | 4.000                   | -        | 5.000          |
| ITURRALDE (LP)                         | 612  | Tacama                             | 4.000                               | -             |                         |          | 4.000          |
|  |  | Cavinefia                          | 500                                 | 600           |                         |          | 800            |
| BALLIVIAN (B)                          | 1.392  | Chimano                            | 5.000                               | 1.800         | 2.000                   | -        | 2.500          |
|  |  | Reyesano                           | -                                   | 400           | 1.000                   | -        | 1.200          |
| ARANI (C)                              | 69   |                                    |                                     |               |                         |          |                |
| CHAPARE (C)                            | 457  | Yuracaré, Yakí                     | 2.500                               | 1.700         |                         |          | 1.100          |
| CARRASCO (C)                           | 585  | (Trinitarios) <sup>c</sup>         |                                     |               |                         |          |                |
| PANDO                                  | 516  | Pacahuara, Toromono                | 10                                  | 250           |                         |          | 215            |
|  | -  | (otros grupos)                     | 790                                 | 1.043         | 2.608                   | -        | 2.808          |
| (OTROS CENTROS URBANOS Y COLONIZACION) | 13.126   | mezclados                          | -                                   | -             | -                       | -        |                |
| (RESTO DEL PAIS) <sup>b</sup>          | 948  | mezclados                          |                                     |               |                         |          |                |
| <b>TOTAL</b>                           | <b>56.028</b>                                    |                                    | <b>68.850-70.350</b>                | <b>72.033</b> | <b>120.131</b>          | <b>-</b> | <b>132.261</b> |

FUENTE: Lengua y Sociedad en Bolivia, X. Albó 1976, INE.- NN UU

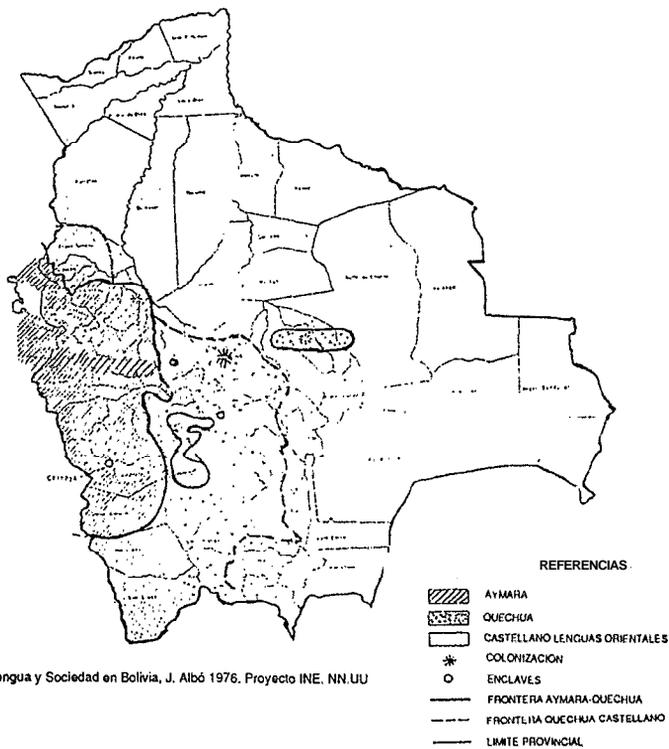
a) Las principales concentraciones son: La Paz (2444), Santa Cruz (2758), Colonización y Norte de Santa Cruz (4036) y Cochabamba-Quillscolo (1433)

b) Excluyendo 793 del campo de Oruro, en su gran mayoría Chipayas

c) Grupo mojo emigrados por movimientos mesiánicos



MAPA N 2  
AREAS LINGUISTICAS DE BOLIVIA



FUENTE: Lengua y Sociedad en Bolivia, J. Albó 1976. Proyecto INE. NN UU

## **2.- SITUACION SOCIO-LINGUISTICA DE BOLIVIA DESPUES DEL CENSO DE POBLACION Y VIVIENDA DE 1992.**

La Bolivia actual ha sufrido varios cambios tanto en su configuración sociolingüística cuanto en la percepción colectiva acerca de la validez histórica de la defensa de las lenguas y las culturas originarias. Si bien se ha expandido el castellano en detrimento de las lenguas originarias, también se ha dado un proceso de valorización y revalorización de la diversidad del país casi en todos sus estratos sociales, habiendo sido tan fuerte la presión reivindicacionista que, hoy por hoy, la propia Constitución Política del Estado reformada y otras disposiciones legales, apuntan a consolidar la unidad nacional en base a la diversidad que nos caracteriza.

La población total de Bolivia, según el censo de 1992, es de 6.420.792 habitantes, de los cuales 3.171.265 son hombres y 3.249.527 son mujeres. La tasa de crecimiento poblacional anual del país es de 2.11%, según los datos del censo de 1992 (INE. 1995: 8-10).

En el período intercensal, 1976 a 1992, la dinámica poblacional ha sufrido varios cambios en Bolivia, habiendo afectado de manera diferenciada a cada una de las regiones del país en concordancia con las modificaciones que tuvieron, en cada una de ellas, las variables demográficas como la fecundidad, la mortalidad y las migraciones. Particularmente esta última, a reconfigurado la situación actual en términos de expansión de las fronteras lingüísticas o su contracción de acuerdo al grado de absorción de las corrientes migratorias o al grado de expulsión poblacional en cada región.

De esta manera, en la actualidad se puede observar la presencia creciente de aymara, quechua y guaraní hablantes en regiones donde, en la década del 70, era insignificante. Así como es posible ver regiones donde se ha producido un proceso progresivo de despoblamiento que en términos absolutos ha afectado la proporción de hablantes de alguna lengua nativa.

También otros factores han influido, durante estos años, en la situación de las lenguas nativas en el país. Entre ellos hay que señalar: la expansión de la escuela hacia regiones alejadas, un incremento considerable de la matrícula escolar a nivel general y en consecuencia

una mayor exposición de bastos sectores poblacionales de origen rural, a dinámicas educativas de corte castellanizante. Se debe añadir a esto, las transformaciones económico-sociales que han afectado dramáticamente al conjunto del país en los últimos años.

Con los antecedentes mencionados, se puede decir que en Bolivia y de acuerdo al censo de 1992, se manifiesta una tendencia descendente en el número de monolingües, a excepción del castellano, que por el contrario han aumentado su participación en un 24.9%. Hay unadiminución de los quechuistas y aymaristas puros, habiéndose extendido e incrementado el número de bilingües.

Los datos del censo de 1992, en lo referente a las características lingüísticas de la población, presentan dificultades comparativas con las de 1976, pues solo incorporan en esta variable, información de personas de seis y más años.

Teniendo en cuenta esta limitación técnica, se puede apreciar que, en líneas generales, existe un decrecimiento progresivo de los que solo hablan idioma nativo; en el caso del quechua la variación relativa es de 35.7% y el del aymara -quizá la más notable- es del 51.5%; incrementándose el número de los que solo hablan castellano en un 24%, como se observa en el siguiente cuadro:

| IDIOMA                | PORCENTAJE DE LA POBLACION. |             |                    |
|-----------------------|-----------------------------|-------------|--------------------|
|                       | 1976                        | 1992        | VARIACION RELATIVA |
| SOLO CASTELLANO       | <b>34.2</b>                 | <b>42.7</b> | <b>24.9</b>        |
| SOLO QUECHUA          | <b>12.9</b>                 | <b>8.3</b>  | <b>-35.7</b>       |
| SOLO AYMARA           | <b>6.8</b>                  | <b>3.3</b>  | <b>-51.5</b>       |
| SOLO EXTRANJERO -     |                             | <b>0.3</b>  |                    |
| SOLO GUARANI          |                             | 0.1         |                    |
| SOLO NATIVO(OTRO) -   |                             | 0.1         |                    |
| OTRAS COMBINACIONES - |                             | <b>45.2</b> | <b>-2.0</b>        |

**Fuente:** INE;CNPV-92.

Según los datos del censo de 1992, en los departamentos de Tarija, Beni, Santa Cruz y Pando es donde más extendido está el uso del castellano con un 97.3%, y donde se encuentra, también, la mayor

proporción de monolingües castellanos. En tanto que en los departamentos de Potosí y Chuquisaca se habla menos castellano, siendo en estos lugares significativo el número de monolingües en lengua originaria. En Potosí el mayor número de monolingües son quechuistas, siendo en Chuquisaca el porcentaje de los monolingües quechuas el 25% de los monolingües en ese departamento.

En el caso del quechua, los departamentos donde más se habla este idioma, son Potosí, Cochabamba y Chuquisaca, La Paz y Oruro son los departamentos donde se concentra la mayor cantidad de hablantes del idioma aymara con un 61.5% (INE. 1993: 37-38).

Un cuadro, comparativo de las modificaciones lingüísticas operadas en el país desde 1950, nos pone frente a la evidencia de que el volumen de monolingües en lengua originaria ha disminuido considerablemente, dejando paso al castellano, cuya importancia relativa ha crecido entre 1976 y 1992 en 10.9%, pasando de 78.8% a 87.4%, siendo en relación a 1950 el crecimiento mayor al 100%; no obstante, el bilingüismo está más extendido ahora, si consideramos que aquellos bolsones poblacionales que fueron engrosando la cantidad de castellano hablantes a su vez representan al contingente creciente de bilingües.

Aunque es difícil comparar los datos de los censos de 1950, 1976 y 1992, dado que en cada caso la ponderación de la variable lingüística ha sido diferente, resulta ilustrativo intentar una comparación que nos permita ver cómo se ha constreñido el uso de las lenguas tradicionales particularmente en el espacio intercensal entre 1976 y 1992.

| IDIOMA     | AÑO   |       |       |
|------------|-------|-------|-------|
|            | 1950  | 1976  | 1992  |
| CASTELLANO | 36.0% | 78.8% | 87.4% |
| AYMARA     | 24.6% | 28.8% | 23.5% |
| QUECHUA    | 36.5% | 39.7% | 34.3% |
| OTRO       | 2.9%  |       | 1.6%  |

**Fuente:** *Elaboración propia, con base en INE; CNPV-92 y Albo Xavier, 1995.*

Se puede decir, por lo visto hasta aquí, que la tendencia hacia un mayor conocimiento del castellano por parte de una población cada vez más grande es incuestionable. Para algunos investigadores esta situación es el resultado de la expansión del sistema educativo, las migraciones y otras transformaciones que se operaron en el país desde 1952 (Albo, Xavier. 1995: 23).

## **2.1. La situación lingüística en las principales ciudades de Bolivia.**

### **2.1.1. El caso de La Paz**

De acuerdo a los datos del censo de 1992, en Bolivia se mantiene, con algunos cambios, la tradicional distribución geográfica de las lenguas originarias.

De esta manera, La Paz como conjunto metropolitano, vale decir, la ciudad de La Paz, El Alto y Viacha, sigue siendo, como lo señala Albó, “ la capital del mundo aymara”, tiene cerca de medio millón de aymara hablantes que conservan con bastante intensidad sus expresiones culturales tradicionales, muy bien adaptadas a las características de la vida urbana (Albó. Xavier. 1995: 73).

Según el análisis de los resultados del censo de 1992, realizado por Albo, en La Paz metropolitana, hay una diseminación muy extendida del aymara en todos los barrios de la ciudad, a tal extremo que “ no hay ni un solo barrio con menos de un 10% de habla aymara”. La zona mas castellana es la del eje central de la ciudad donde se ubica el centro administrativo, comercial, hotelero y bancario, hasta Calacoto y Achumani, pasando por San Jorge. La zona menos aymara es Miraflores. La distribución espacial del aymara esta más concentrada en las laderas que conforman la periferie urbana de la Hoyada, a medida que se sube aumenta el número de aymara hablantes.

En el caso de El Alto, se puede observar una presencia generalizada del aymara casi en todas sus zonas, siendo la zona Sur menos aymara que la zona Norte, probablemente debido a las formas diferenciadas de actividad productiva y comercial que se dan en estos dos importantes sectores de la ciudad de El Alto. La Ciudad Satélite es uno de los enclaves menos aymaros de El Alto. El quechua es

hablado por un 8% de la población alteña, que habita principalmente los sectores urbanos menos aymaristas como Ciudad Satélite y Río Seco.

En la ciudad de La Paz, no obstante la tradicional presencia aymara, se puede hablar de una extensión notable del castellano en los últimos años. De acuerdo con el análisis de Albó, el porcentaje que sabe castellano sobrepasa el 90% en todos los grupos de edad, siendo una excepción el caso de las mujeres mayores de 50 años que viven en El Alto, quienes solo alcanzan un porcentaje del 73%. En los tramos de edad de 34 años para abajo, el porcentaje de los que saben castellano es del 99%. Esta constatación refrenda la proyección realizada por varios investigadores acerca de la progresiva castellanización de los aymara y quechua hablantes, evidenciándose una diferenciada “lealtad” a la lengua originaria en los diversos espacios de la metrópoli, dependiendo de factores diferenciados, como la preservación de valores culturales y tradicionales formas organizativas reeditadas en el espacio urbano que exhiben algunos grupos poblacionales, o la adscripción más rápida de otros a los valores dominantes de la cultura urbana, esencialmente occidentales (Albó, Xavier. 1995: 74).

### **2.2.2. Los casos de Potosí y Sucre**

La ciudad de Potosí, sigue siendo la ciudad del país donde el habla del quechua se halla más extendido. En todos los barrios de la ciudad existe una casi similar proporción de bilingües quechua-castellano, no se observan grandes contrastes internos como se observa en la ciudad de La Paz (Albó, Xavier. 1995: 75).

El caso de Sucre es algo diferente, según se desprende del análisis realizado por Albó. Si bien esta ciudad capital en particular y Chuquisaca en general forma parte con Potosí y Cochabamba de la región quechua de Bolivia, la distribución urbana de los quechua hablantes está más diferenciada según su ubicación respecto del centro ciudadano. Los barrios con mayor presencia quechua son los que se encuentran más alejados del centro castellano. Albó señala que ciertas características históricas propias de la Capital de la República, que han perpetuado resabios señoriales y aristocráticos plasmados en una persistente tendencia segregacionista, afectan la expansión generalizada del quechua. Los barrios del entorno próximo al eje central de la

ciudad, son los que menos quechua hablantes tienen, siendo en 20 de los 26 barrios de la ciudad el porcentaje de los quechua hablantes bastante mayor, alcanzando a más del 70% en las lomas próximas al Aeropuerto.

La evolución lingüística que se operó en Sucre y en Potosí en el periodo intersensal 76-92, confirma la tendencia nacional hacia una mayor castellanización y a un crecimiento proporcional del bilingüismo, aunque la pérdida neta de la lengua originaria es menor que en el caso de la ciudad de La Paz. Es previsible, de acuerdo con una más extendida presencia del quechua entre niños y niñas, así como la persistencia de formas de expresión cultural urbana más arraigadas y vigorizadas por las migraciones rurales- particularmente hacia Sucre-, que en los departamentos de Potosí y Sucre se vaya creando un “verdadero sentido y conciencia urbana de la interculturalidad bilingüe”, de acuerdo con las apreciaciones de Albo (Albo, Xavier. 1995: 76)

### **2.2.3. El caso de la ciudad Cochabamba**

Como se conoce, la ciudad de Cochabamba es otra urbe donde tradicionalmente se habla el quechua. No obstante, el crecimiento urbano que se produjo en los últimos años ha configurado una nueva realidad socio-lingüística en la ciudad del valle. La condición de receptora de corrientes migratorias de diverso origen que tiene la ciudad de Cochabamba, ha dado lugar a una interesante modificación del mosaico cultural de la ciudad. Si bien en la década del 80 ya era perceptible un importante flujo migratorio de origen aymara que empezaba a poblar los cerros circundantes a la Laguna Alalay, en los últimos años, al influjo de factores de orden socio-económico, la presencia del aymara está cada vez más extendida.

De acuerdo a estudios recientes, en tres tercios de los barrios de la ciudad de Cochabamba, la mayor parte de la población habla, además del castellano, alguna lengua tradicional andina. Si se toma en consideración a toda el área metropolitana, que comprende un área desde Sacaba hasta Vinto, la proporción de bilingües sube a un 72% (Albó, Xavier. 1995: 78).

En la ciudad de Cochabamba, de la misma forma que en el resto

de las ciudades del país, existe una particular distribución espacial de los bilingües. De esta forma, el área de mayor concentración castellana en Cochabamba, a diferencia de otras ciudades, particularmente, Potosí y Sucre, se halla ubicada más en los barrios residenciales que en el centro de la ciudad. Así como la mayor concentración de población quechua-hablantes se ubica hacia el sur de la ciudad, en los barrios donde se concentra la actividad comercial más importante. De acuerdo con la investigación de Albó, en Cochabamba existe un 9% de la población urbana que habla aymara, la cual está preferentemente ubicada en los cerros: Verde, Huayra Kasa, y Ticti.

La expansión del castellano en Cochabamba, está extendida casi en un cien por ciento de la población en todos los rangos de edad, siendo la “lealtad” al idioma algo más débil en esta ciudad que en otras donde se habla quechua, lo cual es apreciable, precisamente, en la amplia difusión del castellano y en la rapidez con la que se está perdiendo la lengua originaria en los niños (Albó, Xavier. 1995: 78).

Teniendo en consideración la existencia de otras ciudades pequeñas donde se habla quechua en los tres departamentos de la región quechua de Bolivia, de las cuales por razones de espacio no daremos cuenta en este trabajo, pasaremos a analizar la situación de dos ciudades en las cuales las condiciones socio-económicas del país, las migraciones y otros factores operaron cambios interesantes en las últimas dos décadas.

#### **2.2.4. El caso de Oruro**

Según los resultados de la investigación realizada por Xavier Albó, la ciudad de Oruro, es donde el trilingüismo está más extendido. El uso del castellano llega a un 98%, el del quechua al 40%, y el aymara al 22%, con un 51% de bilingües e incluso trilingües con un 11% del total.

La zona central de Oruro es la única que no llega tener las tres lenguas: allí la presencia aymara es muy escasa y en las demás zonas -como lo señala Albó- las tres lenguas se combinan en diversas proporciones. Pese a la cualidad de trilingüe que caracteriza a la ciudad de Oruro, es al parecer, el lugar donde más se acentúa el deterioro de las lenguas originarias, aunque, por otro lado, donde se

hace más necesario conocer alguna de las lenguas originarias para articularse en ese contexto social plural (Albo, Xavier. 1995: 79).

### **2.2.5. El Caso de Santa Cruz**

Santa Cruz es la ciudad de Bolivia que tiene la mayor tasa anual de crecimiento del país, está por encima de la media nacional y asciende a 4.16% (INE. 1993: 12).

El crecimiento acelerado de la población cruceña se ha nutrido de las corrientes migratorias de varias regiones del país y por tanto, de diversas culturas y lenguas, lo que ha modificado su tradicional configuración urbana casi exclusivamente castellana. De acuerdo a varios estudios, la Santa Cruz de hoy está más abierta a aceptar la diversidad lingüística y cultural que representa su actual configuración, aunque todavía quedan algunas expresiones un tanto desfazadas que pretenden combatir la influencia de la parte occidental del país en la Capital Oriental.

Con todo, Santa Cruz se está convirtiendo en un espacio urbano donde se pueden apreciar las tres más importantes lenguas originarias de Bolivia (quechua, aymara, guaraní), conviviendo en franca armonía con el castellano, extendido casi en un 99% de la población urbana.

Si bien la cantidad de personas que hablan alguna lengua originaria en Santa Cruz no es en términos porcentuales muy importante con relación a los que sólo hablan castellano, parece significativo observar que en términos absolutos las cifras van creciendo a favor de las lenguas originarias. De los que hablan lenguas originarias en la ciudad de Santa Cruz, el 12% habla quechua, representando a una población de 68.613 personas mayores de 6 años de edad; el 4% habla aymara, siendo aproximadamente 20.979 personas mayores de 6 años; el 1% habla guaraní, cerca de 3.373 personas mayores de 6 años; existiendo unas 696 personas mayores de 6 años que hablan otras lenguas nativas.

Según Albo, en Santa Cruz habrían más personas que hablan quechua que en Quillacollo, más personas que hablan aymara que en Viacha, y más personas que hablan guaraní que en Camiri, en cifras absolutas.

La distribución poblacional de los que hablan algún idioma nativo en la ciudad de Santa Cruz, esta determinada por la proximidad con los anillos centrales o su lejanía respecto de ellos. Así, por ejemplo, los anillos centrales concentran a una menor cantidad de hablantes de lengua nativa, en tanto que a partir del cuarto anillo se puede apreciar que el porcentaje de bilingües sube hasta 30 y 40% (Albo, Xavier. 1995: 83).

En las ciudades de Tarija, Beni y Pando, de manera similar que en las restantes del país, es apreciable el grado de expansión del castellano al igual que la presencia persistente de expresiones lingüísticas de otras regiones del país, debido a incesantes corrientes migratorias, hecho que nos sugiere una creciente expansión tanto del castellano como de las lenguas nativas casi en toda la geografía del país. Se puede decir entonces que la Bolivia de hoy, esta mas consustanciada con la pluralidad que es la cualidad principal del país, que hace 25 años.

En la ciudad de Tarija existen cerca de 10.239 quechua hablantes, 2.117 aymara hablantes de los cuales cerca del 40% son trilingües, y 207 personas que hablan el guaraní u otra lengua originaria.

Según el estudio de Albo, en las ciudades de Trinidad y Cobija más del 90% de la población no habla idiomas nativos y sí aparece con bastante intensidad, sobre todo en el departamento de Pando, el portugués como un idioma extranjero bastante utilizado dada la importante influencia de la frontera República del Brasil.

### **3.- ASPECTOS SOBRE LA SITUACION LINGUISTICA EN EL AREA RURAL DE BOLIVIA**

#### **3.1. El caso del Aymara**

La situación lingüística en el área rural ha sufrido algunos cambios en los últimos 25 años, de los cuales daremos cuenta en el presente acápite solo de manera parcial dado el volumen de la información existente.

De acuerdo a los datos censales de 1992, la tradicional concentración de la población en el área rural ha cambiado, siendo en la actualidad el porcentaje de la población urbana muy superior a la población rural. Este hecho es consecuencia, entre otros factores, de las condiciones de extrema pobreza en las que vive la población rural, que la obliga a emigrar del campo a los centros urbanos en busca del sustento diario.

En el area rural se encuentra actualmente el 42.5% de la población total del país, estando en el area urbana casi el 58% de la población total, lo que significa que en el espacio intercensal entre 1976 y 1992, la población urbana casi se ha duplicado. La media anual de crecimiento urbano entre 1976 y 1992, es de 4,16% mientras que en el area rural es de 0.09 %, lo que evidencia la existencia de un progresivo desdoblamiento del campo, que ha impactado de varias maneras en la nueva situación lingüística del país (INE. 1993: 13).

La región aymara de Bolivia, como ya vimos, esta ubicada en los departamentos de La Paz, Oruro y parte de Potosi. Se estima, según los datos del censo del 92, que existen, en el área rural de esta región, 592.691 habitantes (exceptuando Viacha, El Alto, Y La Ciudad de La Paz) de esta población los mayores de 6 años son 492.753 habitantes, de los cuales los que saben aymara son el 94%, y de estos el 27% son monolingües; los que saben castellano son el 72% de los cuales 4% son monolingües; y 4% saben quechua, de los cuales 3% con aymaras... “Incluidos los niños menores de 6 años, estimamos que en este grupo hay un total de 553.624 hablantes de aymara. Si asumimos, además, un 15% de subnumeración censal-, apreciación razonable en estos sectores rurales tradicionales-podemos llegar a la cifra estimada total de 636.669 aymara hablantes en este primer grupo” (Albo, Xavier. 1995: 78).

Se observa en general una tendencia decreciente de los monolingües aymaras y un más extendido bilingüismo aymara- castellano, no obstante el grado de lealtad a la lengua originaria por parte de los jóvenes es bastante alto, lo que permite la persistencia de la lengua originaria en un 90% de la población rural aymara, con matices, en algunos puntos de la región.

En la mayor parte de las provincias paceñas el aymara tiene

una vigencia indiscutible; no obstante, la también creciente expansión del castellano registra en la práctica una disminución de los monolingües aymara, pero sin afectar de manera importante la pervivencia de la lengua originaria, dando lugar más bien al bilingüismo. Existen sectores de la región aymara, sobre todo los que están próximos a las fronteras con Chile y en menor medida con Perú que se ven más afectadas por una cierta pérdida del idioma debido a la influencia castellana de la frontera y al constante flujo migratorio de Bolivia hacia estos países. En otros sectores de la región, el quechua ha ganado terreno entre aymaras, dándose grados de bilingüismo aymara- quechua, e incluso trilingüismos castellano y lenguas nativas, en menor medida.

Las provincias de La Paz en las que existe un mayor grado de monolingüismo aymara, que llega al 40% son: Franz Tamayo, Camacho y Muñecas (Albó, Xavier. 1995: 82).

Las provincias del departamento de Oruro presentan, en algunos puntos, aspectos semejantes a los del departamento de La Paz, vale decir con un alto porcentaje de aymara, bajando a medida que nos aproximamos a la frontera con Chile, al sur del departamento, donde es escasa la población que no sabe castellano, siendo la expresión más notable de este deterioro, lo que acontece en la provincia Mejillones donde el proceso de pérdida del aymara hacia un monolingüismo castellano llega casi al cien por ciento.

La influencia quechua en el departamento de Oruro, en sectores tradicionalmente aymaras, es notable, particularmente en la provincia Cercado y el “callejón Oruro Challapata” donde se observa una quechuización casi total (Albó, Xavier. 1995: 84).

### **3.2. El caso del quechua**

El quechua, es el idioma nativo más hablado en Bolivia; según el censo son 1.805843 las personas mayores de 6 años que lo hablan, un 34.3% de la población. En los Departamentos de Chuquisaca, Cochabamba, Potosí y La Paz se concentra la mayor cantidad de los quechua hablantes.” El quechua cubre total o parcialmente el área rural de 35 provincias ubicadas en los valles interandinos y parte del altiplano” (Albó, Xavier. 1995: 86).

La población de la región quechua rural, mayor de 6 años es de 653.652 personas; de ellos los que saben quechua son el 97%, 50% de ellos son monolingües- sobre todo entre mujeres mayores-: los que saben castellano son el 48%, de los que el 2% son monolingües en esta lengua, los que saben quechua son el 3%, de los que el 2% sabe también aymara. Incluyendo a las personas menores de 6 años se estima que la población que habla quechua llega fácilmente a los 785.471 personas en el área rural de la región tradicionalmente quechua.

Analizando los datos, se puede decir que es significativo el porcentaje de quechua hablantes en el area rural de la región quechua, y relativamente bajo el conocimiento del castellano como segunda lengua.

La situación del quechua en toda su área de influencia dentro del área rural, tiene una serie de variantes y matices que este trabajo no pretende desglosar; sin embargo, es importante señalar que la evolución de la lengua así como su proyección, variación lingüística, influencia local, etc., es diferente en cada departamento y en cada provincia; actúan en este sentido, factores de diverso orden, entre los que se destacan: el acceso a la escuela, la proximidad a ciudades, la expansión de la actividad comercial, aspectos productivos, las migraciones, etc.

### **3.3. Los casos del guaraní y otras lenguas minoritarias**

La Lengua guaraní, está diseminada en la vasta región oriental del territorio nacional, aunque el volumen poblacional que habla esta lengua es relativamente reducido. La existencia de varios grupos lingüísticos que se desprenden del guaraní, ocasiona dificultades para delimitar geográficamente y lingüísticamente la variada gama de expresiones guaraní en Bolivia.

Según Albo, las provincias Cordillera de Santa Cruz con sus 15 Cantones; Luis Calvo de Chuquisaca con sus 14 cantones; Hernando Siles del mismo departamento; Gran Chaco y O'connor de Tarija concentran la mayor cantidad de hablantes de la lengua guaraní con sus diferentes giros lingüísticos.

Según el Censo del 92, en todo el país existirían alrededor de 49.618 hablantes de guaraní de 6 y más años. De los cuales un 63.4% viven en las provincias ya referidas, de los departamentos de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija.

La población de las Provincias donde existe una concentración de guaraní hablantes, en su expresión Chiriguano, asciende a 74.185 personas, de los cuales saben guaraní el 38%, de ellos el 6% son monolingües; saben castellano el 92%, de ellos 54% son monolingües en esta lengua.( Albó, Xavier. 1995: 119-120)

La lengua guaraní es hablada por una variedad de subgrupos étnicos cuyas características son un tanto diferenciadas. Entre éstos se encuentran los Ava, habitantes especialmente de la provincia Cordillera de Santa Cruz y parte de Chuquisaca; Ioseño, en el Isoso, a orillas del río Parapetí; los Simba en la Provincia Luis Calvo de Chuquisaca y O'connor de Tarija, y los peones de hacienda cuya principal concentración se ubica al sudeste de la provincia Hernando Siles.( Albó, Xavier. 1995: 2)

Existen otros grupos guaraníes como el Guarayu cuyo territorio está ubicado precisamente en la jurisdicción de la provincia Guarayos del departamento de Santa Cruz. En este territorio viven cerca de 16.672 personas; de ellas las que hablan guarayo, una forma de guaraní, son el 60%, siendo de estas el 17% monolingües en esta lengua. Castellano saben el 82% de esta población, siendo el porcentaje de monolingües en esta lengua el 38%.

Las similitudes y diferencias del guarayo y el guaraní no están del todo establecidas, sin embargo,...” al parecer hay suficiente cercanía entre el” dialecto”-como se dice localmente- guarayu, el guaraní de Cordillera e incluso el sironó, como para poder entenderse.”..(Albó, Xavier. 1995: 2)

En la región de Moxos, es evidente una mayor variedad de grupos étnicos y de variantes lingüísticas, encontrándose, además del castellano, cerca de 5 idiomas indígenas que se hablan en esta región; que comprende la provincia Moxos, Yacuma y Marbán del departamento del Beni.

En estas zonas, existe una importante expansión del castellano, hallándose que cerca del 63% de la población es monolingüe castellano, siendo los que hablan castellano casi el cien por ciento, con un 3% de monolingüismo en lengua originaria, y un 36% de conocimiento de alguna lengua nativa. (Albo, Xavier. 1995: 14)

Esta breve relación de la situación lingüística de las regiones donde una variedad de lenguas nativas subsisten a la expansión del mundo castellano, tienen como propósito central mostrar, así sea de manera somera, datos sobre la pluralidad lingüística y la diversidad étnica de las zonas del oriente boliviano, casi siempre olvidadas, y de cuya existencia tuvimos una vivencia histórica en ocasión de la valerosa marcha por el Territorio y la Dignidad, que partiendo de las selvas tropicales llegó a interpelar directamente la conciencia de los habitantes de las ciudades, donde reside el poder, las más de las veces, alejado de las necesidades de estos bolivianos olvidados.

Los datos proporcionados líneas arriba, no representan la variedad lingüística de estas regiones ni mucho menos; nos interesa sobre todo, con el ejemplo de los casos Guaraní y Moxeño, dejar sentada la existencia de otras realidades culturales y lingüísticas que vale la pena tomar en cuenta a la hora de ver, desde el occidente del territorio nacional, la dimensión global de nuestra condición plurilingüe y multiétnica y proyectar los cambios educativos en el marco de esta realidad.

#### **4.- LA REALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA Y LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA**

La educación boliviana desde mediados de la década del cincuenta, cuando entra en vigencia el Código de la Educación Boliviana, ha transcurrido sobre bases altamente integracionistas de la sociedad por encima de la evidente diversidad que nos caracteriza como país. Pese a sus avances conceptuales, el Código de la Educación no pudo resolver el problema de la influencia determinante de la lengua y la cultura en la educación, en un país que tenía en esa época una mayoría de su población originaria, monolingüe en lengua originaria.

Un balance de los logros del Código, a más de treinta años de

su formulación y puesta en marcha, según la mayoría de las visiones, en lo que a calidad de la educación respecta es negativo, aunque en términos de cantidad es indudable la ampliación extraordinaria del servicio educativo, precisamente para materializar el objetivo central del mismo, es decir: la integración, sin diferenciación, en una expresión uniforme a todos los grupos humanos del país, aunque hacerlo implicó sentar las bases del fracaso escolar y la paulatina destrucción de las culturas originarias. El instrumento integrador por excelencia fue la castellanización general por vía de la escuela.

En consecuencia, la educación vigente pre-Reforma Educativa (1994) tenía un fuerte componente unificador, castellanizante, que al mismo tiempo no previó el mantenimiento ni la proyección de la riquísima diversidad característica del país.

Aunque todavía la concreción de los planteamientos formales de la Reforma Educativa no están del todo implementados y se encuentran pendientes de materialización precisamente los referidos a la plasmación de la normativa en programas y procesos de aprendizaje en el marco de concepciones interculturales y bilingües, es ya un avance notable el reconocimiento formal de la diversidad cultural y lingüística del país y la necesidad de estructurar un sistema educativo coherente con ese reconocimiento.

El impulso que se da a la educación intercultural y bilingüe actualmente, por otro lado, es el resultado de la presión de la población originaria en varios escenarios, desde los académicos hasta los políticos, por lograr invertir el trato discriminatorio y segregacionista que se daba a las culturas originarias. La primera edición de este trabajo, (que en gran parte permanece reflejada con la información de la década del 80) cuando se muestran los esfuerzos iniciales de elaboración de propuestas de cambio y sensibilización acerca de la necesidad de cambiar la educación, por una más cercana a nuestra realidad, es demostrativa de lo que fue un proceso progresivo de toma de conciencia social y apertura de los sectores vinculados al poder político, para efectivizar este logro nacional, hoy todavía en vías de concreción.

#### **4.1. La escuela y su impacto en las lenguas nativas**

En las líneas que siguen, apoyados en los aportes de Xavier Albó, intentaremos una síntesis sobre el rol castellanizante de la educación boliviana para plantearlo como argumento que refuerce la necesidad de invertir el estado de marginalidad y desventaja educativa en la que se han debatido por años los niños y jóvenes provenientes de culturas nativas, en el contexto de un sistema educativo negador de la valiosa diversidad del país.

Existen varios puntos de vista sobre el impacto de la educación en el proceso de castellanización a partir de la expansión de la escuela. Algunos encuentran una correlación directa entre el incremento del castellano en detrimento de las lenguas originarias por acción de la escuela, otras relativizan el efecto castellanizador debido a la inoperancia del sistema escolar. De cualquier forma, el impacto que tuvo y aún tiene la escuela en los cambios lingüísticos y culturales de bastos sectores poblacionales es innegable.

La expansión del castellano en los distintos grupos etareos parece no estar relacionada estrechamente con el grado de escolaridad o el acceso a la escuela. En especial en el área rural, cuando la lengua materna nativa sigue siendo usada en el hogar, los niños entre los 6 y los 9 años saben menos castellano que los comprendidos entre los 10 y los 19 años. En las ciudades debido a las exigencias de la cultura dominante y al uso frecuente del castellano en el hogar, el grado de castellano es más alto, los niños saben tanto castellano como sus hermanos mayores y mucho más que sus papas, sean cuales fueran los niveles educativos alcanzados.

En el área rural, los jóvenes mayores de 20 años, saben con frecuencia más castellano que los niños aun con similares grados de escolaridad (nivel básico), debido a que los mayores han aprendido y mejorado su grado de conocimiento del castellano, urgidos por las necesidades de orden laboral temporal que desarrollan en las ciudades, la asistencia al cuartel y la actividad comercial que vincula campo y ciudad.

Entre los jóvenes que cursan intermedio en el área rural, incluso allí donde la persistencia de la lengua originaria es más fuerte, saben

más castellano que los adultos que llegaron a ese mismo nivel de escolaridad debido a que la permanencia reciente con el medio escolar les obliga a la utilización frecuente del castellano, en tanto que los adultos, y en especial las mujeres, no obstante haber alcanzado el Intermedio, pueden olvidar la lengua adquirida en la escuela, las más de las veces por desuso. (Albó, Xavier. 1995: 14-16)

Según las constataciones de Xavier Albo, no existe una plena correlación entre educación y acceso al castellano de manera que se pueda evidenciar un progresivo incremento del castellano con el grado de escolaridad, sólo en algunos casos es visible esta correlación lineal; por ejemplo entre los niños de 6 a 9 años, según Albo, el impacto de la escuela es evidente, ya que el sólo hecho de asistir a la misma, "hace disminuir notablemente el porcentaje de los que aún no saben castellano". . . . En los jóvenes de 10 a 19 años, ocurren secuencias lineales en relación a la permanencia más amplia en la escuela, es decir que es más notoria la persistencia del castellano a medida que se incrementa el tiempo de estadía en la escuela formal, salvo algunas excepciones.

En los adultos de más de 20 años, Albó encuentra menos evoluciones lineales, dándose éstas sobre todo en el area urbana o en los sectores rurales más castellanizados, siendo la secuencia mas visible en hombres que en mujeres.(Albó, Xavier. 1995: 132)

Pese a no existir una correlación plena, es evidente que la escuela actuó y actúa todavía como factor coadyuvante al proceso de castellanización masiva. Los adultos que estuvieron en la escuela por lo menos hasta el tercer nivel del ciclo básico saben más castellano que los que nunca estuvieron en ella.

De manera general, se puede decir que el acceso a la escuela tiene rápido impacto en la adquisición del castellano, así éste sea muy precario. Por otra parte, en las zonas rurales donde el idioma nativo es muy fuerte, el aprendizaje del castellano así éste sea "funcional" o precario, requiere de al menos una permanencia en el ciclo básico. Finalmente, el desuso del castellano afecta más a las mujeres que a los hombres incluso a aquellas que han terminado el intermedio y medio. (Albo, Xavier. 1995: 132)

La realidad sociolingüística del país, como lo estamos viendo, ha sufrido cambios importantes en los últimos 20 años, uno de los más significativos es la pérdida, cada vez más marcada en determinadas zonas, del monolingüismo en lengua nativa. Entre los jóvenes, cualquiera que fuera su condición educativa, hay más monolingües castellanos que en las generaciones algo mayores. Las ciudades y las zonas rurales no tradicionales, son los espacios donde más rápidamente se da este proceso de pérdida, pues la “lealtad” a la lengua originaria es muy baja; en las zonas rurales tradicionales la pérdida de la lengua tradicional es más débil; siendo más moderada en la frontera quechua aymara de Cochabamba, La Paz y Oruro. Los factores que inciden en la pérdida de la lengua originaria, en los grupos que no asistieron a la escuela, son imputables a otros factores, ya señalados en anteriores párrafos. La influencia de la escuela en la pérdida de la lengua materna sin embargo, es inobjetable, aunque es preciso reconocer que el grado de escolaridad alcanzado no marca necesariamente la pérdida de la lengua originaria.

En los niños de 6 a 9 años, suelen haber más monolingües castellano entre los que van, respecto de los que no van a la escuela, en los mayores, hasta los 19 años la tendencia es parecida aunque existe algún retroceso a la lengua materna, la correlación entre más escuela, más monolingüismo castellano no es generalizable a todas las situaciones, se da más entre aymaras tradicionales y moxeños; tampoco es visible una evolución lineal en todos los casos; en los adultos de 20 años y más, en tanto, existe más evolución lineal, es decir que a más escuela más monolingüismo castellano, por cierto con matices dependiendo del área, rural o urbana, la pertenencia a zonas rurales más o menos tradicionales, el sexo, etc..(Albo, Xavier. 1995: 136)

Los datos mencionados líneas arriba nos permiten reafirmar, que pese a todos los factores adversos, la persistencia de las lenguas nativas así como sus expresiones culturales correspondientes, permanece, eso sí, cada vez más matizada y abierta al sano intercambio intercultural en esta etapa de reforma educativa que vive Bolivia; por eso creímos oportuno realizar en el primer capítulo de la segunda edición de este trabajo, una síntesis actual de la información sociolingüística, obtenida seguramente en arduas jornadas de trabajo por Xavier Albo, quien también, fue quizá el único investigador que logró rescatar del olvido

homogeneizador la riqueza de la variedad lingüística del país en ocasión del censo de 1976, de cuyos datos se nutre también la primera parte de este trabajo tal como alimentaron, en su tiempo, a las corrientes que postulaban la lucha contra todo tipo de colonialismo y el respeto a la diversidad lingüística y cultural del país.

Al finalizar este capítulo señalamos, algunas proyecciones y visiones en torno a lo que es y será en el futuro la Educación Intercultural Bilingüe EIB.

#### **4.2. La Educación Intercultural Bilingüe y su impacto en el mantenimiento de las lenguas originarias**

De manera general se puede decir que las experiencias concretas de EIB en Bolivia, aún se encuentran en una fase inicial, por lo cual es difícil observar, salvo raras excepciones, un impacto directo de la EIB en el mantenimiento y desarrollo de las lenguas nativas. No obstante, todas las evidencias existentes hasta hoy y el desarrollo de sólidos argumentos técnico pedagógicos y socio-culturales nos permiten reafirmar el valor que tiene y tendrá en el futuro la implementación masiva de la EIB.

La influencia de la EIB en los lugares donde se desarrollan experiencias educativas de alguna magnitud está determinada por las condiciones lingüísticas del entorno así como por la mayor o menor lealtad a la lengua originaria. Se puede ver que en lugares donde la lealtad a la lengua nativa es débil, el efecto de una educación en lengua nativa y castellano como segunda lengua no permite preservar la lengua nativa y sí una adquisición rápida del castellano. Incluso al margen de la influencia directa de la escuela. Cuando la lealtad al idioma nativo es mayor, y el bilingüismo bajo...” el impacto de EIB es mucho más variable. En unos casos tiende a retrasar el conocimiento del castellano, en otros lo adelanta. Pero no es fácil detectar los factores que influyen en una u otra tendencia...“(Albó, Xavier. 1995: 163)

Existe, según Albo, una tercera situación de importancia, en la que se observa alta lealtad al idioma nativo y bilingüismo alto, en estos contextos especialmente aymara y guaraní, es visible el aprendizaje del castellano mejor que las escuelas tradicionales castellanizantes.

Algunas experiencias concretas de EIB han permitido frenar la expansión del monolingüismo castellano, los casos más relevantes son los operados en la región guaraní, a partir de una concepción educativa que además de ser pensada en y desde la realidad cultural y lingüística local, compromete la acción de toda la comunidad organizada.

Si bien por el momento todavía es muy pronto para observar los logros de la EIB, no cabe duda que las condiciones objetivas para su implementación están dadas. Un aspecto demostrativo, es la cada vez más favorable reacción de los profesores a cambiar su práctica en los marcos de esta innovación; asimismo tanto padres de familia como alumnos han comenzado a reconocer las virtudes de EIB, sobre todo quienes han visto los logros obtenidos en su implementación.

Finalmente, el reconocimiento social refrendado por las Leyes de Reforma Educativa, Participación Popular y la propia Constitución Política del Estado, al menos formalmente, le han devuelto a las lenguas y las culturas originarias, el prestigio social que les había arrebatado el Estado y la sociedad segregacionistas. El principal reto del futuro consiste en concretar en acciones los postulados legales, avanzar en la aplicación de las innovaciones pedagógicas que exigen en este campo, precisiones conceptuales que se expresen en materiales de estudio adecuados culturalmente, formación docente, recursos didácticos y otros que permitan su desarrollo, que hoy por hoy parecen estar faltando, salvo en contadas experiencias no necesariamente estatales.

Finalizando, se puede decir a manera de conclusión, que la realidad socio-lingüística de Bolivia ha cambiado notablemente en los últimos 20 años. Los cambios más notables sin embargo, nos permiten un balance optimista, pues pese a la expansión incontrolable del castellano, el bilingüismo también es una realidad, lo que nos muestra un país diverso integrado positivamente.

Por otro lado, las fronteras idiomáticas se han ampliado en la medida que lo han requerido las necesidades de sobrevivencia de las poblaciones rurales y urbanas de las regiones más deprimidas del país, haciendo que el mosaico cultural y lingüístico se exprese aún en

departamentos donde había una marcada adscripción al castellano. El escenario nacional ahora se nutre casi en todos sus confines de migrantes aymaras, quechuas, guaraníes y otros que descubrieron que el país en su conjunto puede ser potencialmente su espacio vital, pese a la persistencia de rasgos segregacionistas en algunos sectores de la sociedad boliviana.

Otra constatación, en esta etapa de cambios, es la persistencia de las lenguas nativas por encima de todas las presiones sociales, políticas y culturales, en las que la escuela juega un papel importante.

El reconocimiento generalizado de que la diversidad es una riqueza potencial, nos ha permitido como país postular una educación que respete nuestra pluralidad, que proyecte las peculiaridades locales en una expresión unitaria de esa diversidad. El reto presente consiste en la plasmación de los aspectos formales en realidades concretas.

## **CAPITULO II**

# **IMPORTANCIA DE LA EDUCACION BILINGUE: APORTES PARA SU COMPRESION**

### **1. DEFICIENCIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO.**

La composición lingüística de una buena parte del territorio nacional, descrita en el capítulo anterior, permite conocer el problema existente de realizar el aspecto cultural con la educación, habida cuenta que los planes oficiales, en su mayoría, no conciben el desarrollo de otras concepciones técnicas y pedagógicas, ni reformas adecuadas en la estructura del sistema que incorporen criterios concordantes con la diversidad lingüística y cultural del país.

La expresión de esta falta de adecuación de la política educativa alas características señaladas, da como resultado tremendas deficiencias y conflictos culturales de los que son víctimas los niños y jóvenes en edad escolar. Javier Albó relacionando los datos del censo de 1976, con la variable educación, señala que: en los pueblos y provincias cuya población es de habla autóctona, la gente apenas aprende a leer y escribir; sabe el castellano por ser la lengua de mayor prestigio y que les permite, además, crear símbolos diferenciales entre los vecinos y los campesinos del entorno. Hace notar que el porcentaje de monolingües es bajo existiendo un número considerable de analfabetos que se castellanizan por la necesidad de incorporarse a las actividades comerciales y por el servicio militar, para tener acceso en definitiva,

a empleos urbanos vinculados al servicio domestico y otras actividades informales mal remuneradas.

Los niveles de escolaridad demuestran que a medida que aumenta el porcentaje de castellano hablantes sube, también aumenta el nivel de escolaridad. Esto muestra la existencia de un fenómeno restrictivo y excluyente en el sistema escolar que privilegia a la población no campesina entre los que abundan los monolingües castellanos. Asimismo, este dato permite corregir otro defecto central del sistema educativo homogeneizador: a medida que la educación castellanizadora se introduce en el campo, se crea un proceso de culturización de la educación impartida y da como resultado una aculturación progresiva con la negación de su origen y su idioma. (Albó, Xavier. 1995: 3-8)

Las presiones que ejerce la cultura dominante en el espacio rural ocasionan un marcado desprestigio de la cultura y lenguas vemaculas, a tal punto que, los habitantes de las ciudades capitales y capitales de provincias, no manifiestan su condición de bilingües, destacando su conocimiento del castellano.

Los diferentes problemas anotados tienen mayor incidencia más entre las mujeres que entre los varones. Los varones, por sus actividades de intercambio y relacionamiento continuo con a ciudad y sus agentes comerciales, tienen más acceso al castellano. En cambio las mujeres, por su rol en el proceso de reproducción de la fuerza de trabajo familiar y su ligazón a la comunidad como eje articulador, están más “relegadas” y por tanto, tienen menos contacto con el castellano; de ahí que los niveles de escolaridad de las mujeres sean aún más bajos, y exista mayor deserción de mujeres que de varones.

## **2. ALGUNOS ASPECTOS DE LA POLITICA EDUCATIVA Y CULTURAL EN BOLIVIA.**

Se ha establecido la existencia de tres importantes posiciones que inspiran las políticas educativas y culturales de los distintos gobiernos, desde principios de siglo en Bolivia. Pedro Plaza las denominaba así:

- a) la discriminación abierta.

- b) La ideología de la incorporación
- c) la revalorización. (Plaza, Pedro. 1988: 353)

Si bien estas acepciones, actitudes y prácticas incorporadas a la educación boliviana se entrelazan y cruzan en algunos períodos históricos, a partir de la Revolución Nacional de 1952, se expresan con criterios incorporadores de las, culturas nacionales, al proyecto Estatal Movimientista.

Plaza destaca la necesidad de establecer un correlato entre las características de la estructura socio-económica del país con la educación que de ellas emerge.

Así la sociedad boliviana estaría conformada jerárquicamente por un grupo reducido en su cúspide, cuyas expresiones culturales son básicamente occidentales y su idioma el castellano; mas abajo está un sector intermedio, predominantemente bilingüe y en la base están los habitantes del área rural, campesinos hablantes de quechua, aymara, chipaya, y otras lenguas minoritarias. “El prestigio y el poder van asociados con la posición que se ocupa en dicha estructura socio-económica”. (Plaza, Pedro. 198.8: 365)

Esta jerarquización orgánica de la sociedad boliviana es consecuente en la implementación de sus políticas educativas para el área rural, como fiel reflejo de sus características excluyentes y selectivas.

En la historia del pensamiento social boliviano y concretamente en lo relativo ala cuestión educativa y cultural, se ha transitado desde concepciones abiertamente racistas y segregacionistas hasta algunas de tipo paternalista que en el fondo buscaban el mismo objetivo: unificar la cultura bajo el promedio de las expresiones extranjerizantes.

Plaza, al argumentar su percepción de las ideologías inmersas en los planteamientos educativos en las distintas etapas, señala la existencia de una actitud discriminatoria muy fuerte antes de la revolución de 1952. La discriminación directa, como la define el autor, “se caracteriza por considerar al indio como inferior y al blanco como superior”, donde la solución al problema lingüístico y cultural es “la

sustitución de lengua y cultura nativas por el castellano y los modos de vida occidentales”...(Plaza, Pedro. 1988: 355)

Las concepciones de las culturas originarias y sus lenguas, desde una perspectiva eurocéntrica predominante en los años anteriores a la Reforma del 52, estaban sustentadas por connotados hombres de letras y políticos cuya expresión cumbre es Alcides Arguedas. Para él las respuestas a la pobreza y la miseria secular de las clases desposeídas del país residía en el atraso de las culturas ancestrales, que habían dado como resultado hombres incapaces de afrontar las tareas de la transformación y dominio de la naturaleza para su beneficio.

Plaza cita textualmente a Vilela, quien escribe:

***“Nuestra raza carece de uniformidad... La raza blanca en escaso porcentaje... es superior en su regimen de vida y en su educación, es el depositario nato de los atributos de la nacionalidad y el Estado.***

***. . .El mestizo tiene un concepto errado y difuso de los deberes cívicos. El indio queda al margen de la ciudadanía y de la vida pública; es una rémora, un peso muerto para el Estado.***

***“...La vida del indio en el campo es una vida pobre y sin historia. Primitiva, pastoril y agrícola... Está en los albores de la civilización o en el estado superior de la barbarie”.***  
***(Vilela, Arturo. 1940:35)***

Asimismo otros anteriores, encontraban en el indio las más diversas tareas que en algunos extremos eran atribuidas a cuestiones de orden biológico que impedían supuestamente, un progreso humano independiente de la tutela blanca.

Las argumentaciones mencionadas, apuntaban alas destrucciones de todo vestigio lingüístico y cultural de los indios en la perspectiva de incorporarlos a la cultura oficial, emergente del regimen feudal predominante en la estructura productiva del país en esa epoca.

En aquel período, la atención a la educación rural era escasa

y deficiente. Hasta 1935 se legaliza el funcionamiento de 16 núcleos escolares en el área rural. En la década de 1941 a 1951, el servicio de educación rural aumenta a 59 núcleos en las tres zonas indígenas del país. En su mayoría, las líneas de acción del proceso de desarrollo educativo en el campo están inspiradas en la necesidad de “incorporar a las clases nativas a la vida del país”, hacia la “incorporación del indio a la civilización”, manteniendo la idea de que la educación en el campo debe ser en castellano, descalificando el uso de la lengua nativa. (Plaza, Pedro. 1988: 357)

Después de la Revolución del 52, se observan algunos progresos en la educación rural, mas en términos cuantitativos que cualitativos. Se multiplican las escuelas y núcleos educativos en el campo, pero subsiste en las definiciones centrales de la política educativa un sentido integracionista e incorporacionista de las mayorías indígenas al proyecto estatal Movimientista, a través del uso de la lengua nativa como vehículo de tránsito hacia la castellanización. Esto se realiza a pesar de las declaraciones oficiales en sentido de que la educación es “democrática, nacional y única”.

La mayoría de los planteamientos educativos del proceso revolucionario, que en 1955 dan como resultado el Código de la Educación Boliviana, no aportan mucho en cuanto a la necesidad de recuperar y revalorizar las culturas y lenguas nativas, como única forma real de sentar las bases de la educación alternativa.

La ideología de la “incorporación supone la inferioridad de lo nativo y la “superioridad” de lo occidental. Ello implica, además, la castellanización y la transmisión de contenidos culturales occidentales.

El uso de la lengua nativa, en este contexto, se concreta a la comunicación entre el maestro y sus alumnos como instrumento de la incorporación del niño al castellano. (Plaza, Pedro. 1988: 357)

La ideología de la incorporación ha pretendido justificar el proceso castellanizador a partir del planteamiento que define lo nativo como inferior. Esta orientación del Sistema Educativo Boliviano ha sido la norma desde la segunda mitad de la década del 50, con excepción de algunas escuelas bilingües, la mayoría creadas por instituciones privadas vinculadas a las iglesias.

Actualmente, se observa un creciente interés de instituciones, personas y grupos sociales ligados a la problemática educativa, por conseguir reformas en el Sistema Educativo y en su inspiración ideológica, a fin de introducir aspectos interculturales y bilingües en la elaboración de los contenidos y en la metodología de la enseñanza.

Sin embargo, aún subsisten prejuicios que impiden un enfoque real de esta problemática. Se dice por ejemplo que: es más difícil escribir y leer en quechua o aymara; que la utilización de las lenguas nativas en la educación significa aislamiento, volver al pasado etc. Como lo señala Plaza M. “todavía la sociedad boliviana se mueve dentro de los marcos de la ideología de homogeneización”. (Plaza, Pedro. 1988: 361)

De todas maneras, los planteamientos de revalorización de las culturas andinas y sus expresiones idiomáticas están influyendo notablemente en la reflexión sobre el grave estado de la educación boliviana.

Los índices de deserción escolar, principalmente en el área rural, son en gran parte demostración de que con los actuales métodos, contenidos y concepciones culturales occidentales no es posible el progreso cognoscitivo del estudiante, habida cuenta de las interferencias culturales y lingüísticas que impone la escuela castellanizadora.

Existen, en estos momentos, diversos esfuerzos investigativos que pretenden aportar con elementos científicos a la implementación de una educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Ello supondrá también, confección de planes, materiales educativos, currículum y otros elementos necesarios para lograr la puesta en marcha de la educación intercultural bilingüe.

### **3. LOS DEBATES Y AVANCES DEL ÚLTIMO TIEMPO**

En los últimos años, la acumulación progresiva de experiencias educativas y las contribuciones teórico- metodológicas de varios actores del proceso educativo han permitido la generación de una conciencia nacional que reivindica la diversidad cultural y lingüística del país.

Desde las esferas gubernamentales se ha generado cierta voluntad política, acorde con el sentimiento social generalizado, que ha permitido avances formales notables en el campo del reconocimiento de la pluralidad lingüística y la diversidad cultural que nos caracteriza como país. La propia Constitución Política del Estado reformada en 1995, reconoce en su artículo Iro., el carácter multiétnico y pluricultural de la República de Bolivia. Este hecho, impensable hace unas décadas, nos muestra que hemos avanzado como país en el reconocimiento de nuestras multifacéticas identidades colectivas que deben sintetizarse, sin perder especificidad y riqueza, en una expresión unitaria.

Quedan, al parecer, como ecos de un oprobioso pasado, aquellos postulados segregacionistas y negadores de nuestra diversidad; así como los esfuerzos homogenizadores que por la vía educativa intentaron, con relativo impacto, borrar las diferencias lingüísticas y culturales de una importante porción de la población boliviana.

El debate actual se centra en las formas más idóneas para enfrentar el reto de educar a las nuevas generaciones a partir de sus características culturales y lingüísticas, articulando la diversidad a través de expresiones comunes, que nos vinculen internamente y también con un mundo cambiante, donde el desarrollo científico y tecnológico alcanzado por los países desarrollados amenaza con acentuar nuestra condición de dependencia y nuevas formas de explotación más sofisticadas, que será necesario enfrentar con una sociedad solventada con buenos niveles educativos, cuya calidad nos permita hacer frente a las arduas tareas del llamado desarrollo humano.

Un paso significativo en este proceso es la puesta en vigencia de la Ley de Reforma Educativa (1994), la que pese a sus imperfecciones, será la norma que rijan la educación boliviana en el próximo milenio. La nueva Ley de Reforma Educativa, en sus Bases y Fines, dice que la educación boliviana, es “intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”. Asimismo, la Ley de Reforma Educativa postula “la construcción de un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación sin discriminación alguna”.

La universalidad del acceso a la educación, si bien era un derecho resguardado por el Código de la Educación de 1955, no estaba consignado con la precisión que expresa la nueva Ley en cuanto se define su carácter intercultural. Este hecho permite democratizar el acceso a la educación; pero a una educación que, basada en las características lingüísticas y culturales de cada grupo étnico, sienta las bases de una amplia participación social en el desarrollo del proceso educativo, con currículum local, desprendido de un tronco común, con materiales educativos cultural y lingüísticamente pertinentes al medio en el que se emplean, con gestión escolar participativa, etc..

Si bien la Ley de Reforma Educativa en vigencia está aún en un proceso de implementación y en algunos casos en proceso de construcción de los instrumentos que permitan su aplicabilidad, sobre todo en lo referente a la educación intercultural bilingüe, el debate sobre los elementos inspiradores de la propuesta intercultural contenida en la Ley ha suscitado controversias que vale la pena mencionar así sea de paso en las líneas que siguen.

### **3.1 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el debate actual.**

Desde diversos ámbitos académicos se han emitido criterios sobre cómo implementar la EIB, partiendo del reconocimiento de un consenso básico alcanzado por todos los sectores sociales del país, en torno a la pertinencia de este tipo de educación en nuestro país. Si bien se reconoce ésta como una coincidencia general que no admite discusión, aspectos conceptuales y operativos enfrentan a las posiciones oficiales con algunas visiones que emergen sobre todo de ámbitos académicos y políticos.

La Universidad Mayor de San Andrés, en algunas de sus Facultades, ha reflexionado sobre el tema. Partiendo de la necesidad de dotar a la EIB de una inspiración liberadora, que parece no ser visible en la propuesta oficial, propone una EIB, que sea: liberadora y por tanto “subversora”, cuyos principios ideológicos y políticos sean los de los pueblos originarios; que implique la revisión histórica y cultural desde la visión de los protagonistas originarios, en el marco de una auténtica participación social.

La propuesta plantea, además, la necesidad de formar a los docentes de la EIB para todos los niveles del sistema educativo siendo imperativo; ya en el plano más lingüístico, un proceso de transformación de la diglosia existente en una glotodiversidad, enmarcada en una política lingüística dirigida prioritariamente a lograr el desarrollo libre de las lenguas originarias, especialmente de su léxico, que garantice también, la aplicación del EIB en todos los niveles del sistema educativo y en todas las lenguas nativas de Bolivia, garantizando una educación bilingüe bidireccional para evitar la discriminación en perjuicio de las lenguas nativas. (Mendoza, José. 1994: 34)

La propuesta surgida de la Universidad de San Andrés, considera que la castellanización tomada en cuenta como "modelo de prestigio y cultura" sigue reproduciéndose en nuestro sistema educativo, pese a las formulaciones de la Ley de Reforma Educativa, y su efecto continúa incidiendo en el deterioro de las lenguas nativas; frente a esto, la nueva EIB tendría que generar una sociedad plural sobre la base de la glotodiversidad y la etnodiversidad, en la cual las lenguas y las etnias no sólo tengan derecho a existir, sino a coexistir con iguales privilegios y oportunidades en "armoniosapluralidad." (Mendoza, José. 1994: 36)

En la percepción de la posición universitaria, el Decreto Supremo 23036 del 28 de enero de 1992, que dispone la institucionalización y generalización de la EIB en Bolivia, no ha tenido aún resultados concretos. Consideran que la formulación de Leyes no es suficiente para movilizar a la población y las instituciones en acciones concretas se impone entonces, sostienen, la necesidad de incorporar en la plasmación de las Leyes, la participación de todos los agentes educativos y de la población en su totalidad. Cierta actitud excluyente de los organismos oficiales en la confección de las leyes ha impedido, dicen, que se enriquezca el debate y no ha recogido el sentir de los protagonistas del cambio: maestros, padres de familia, estudiantes, etc., hecho que impide una verdadera puesta marcha de la EIB. (Mendoza, Jose. 1994: 35-36)

Uno de los planteamientos centrales del programa de gobierno del Presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, es la Reforma Educativa; ésta, como vimos, incorpora la necesidad de implementar la EIB en Bolivia. Aunque el desarrollo conceptual y los instrumentos que los

operativicen aún no están del todo precisados y puestos en ejecución, existen criterios importantes que forman parte del sustento de la visión de la actual gestión gubernamental.

La educación intercultural bilingüe es más que una modalidad de educación, es un enfoque diferente de educación en el que el bilingüismo es sí una modalidad propia del enfoque global intercultural, según sostiene Enrique Ipiña. (Ipiña, Enrique. 1994: 39)

La educación intercultural hace énfasis en la experiencia del educando antes que en la experiencia didáctica del educador; se debe hacer énfasis en las experiencias de autoaprendizaje bajo la orientación del educador, pues solamente a partir de la experiencia se pueden elaborar los mecanismos del pensar lógico basado en el razonamiento hipotético. La nueva educación, sostiene Ipiña, debe pasar de ser una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje; de una educación centrada en la mera repetición, debe pasar a ser una educación centrada en la lógica constructiva a partir de la experiencia, así se sientan las bases de la capacidad creativa. Todo lo anterior no puede ser realizado si no se encara la educación como una actividad que debería ser planteada “lógica y naturalmente en la lengua materna del educando”, pues el bilingüismo es la consecuencia necesaria de la interculturalidad. (Ipiña, Enrique. 1994: 39)

Desde el campo sindical, también se han emitido posiciones en torno a la EIB. En principio, como en todos los casos, se evidencia el convencimiento de la necesidad de implementar este tipo de educación en el marco de la reforma educativa actual. Sin embargo, se plantean discrepancias de orden ideológico-político que tocan solo parcialmente aspectos de tipo técnico-pedagógico. No obstante, es importante conocer algunos rasgos que han definido en los últimos años la posición gremial del decentado en torno a la EIB.

Desde posiciones sindicales moderadas, se sostiene que la EIB es un imperativo histórico que ninguna reforma educativa puede soslayar. La EIB es vista como un freno a la secular marginación de los pueblos originarios, y como un derecho de éstos a recibir educación en su propia lengua para proyectarse luego hacia otras lenguas y culturas. No obstante este reconocimiento explícito de la necesidad

de implementar una EIB, los docentes urbanos de Bolivia, consideran que esta medida debe estar acompañada de otras que tocan el fondo de lo que ellos consideran que es el problema educativo boliviano: se trata de la imposibilidad de generar cambios en ningún sentido si no se reconoce la participación social como un proceso constante y real, distinto al propuesto en la Ley de Participación Popular. Por otro lado, consideran que la educación en un contexto neoliberal está destinada, en el mediano plazo, a su privatización; situación que echaría por la borda cualquier esfuerzo de democratización y búsqueda de la equidad en el acceso y modo de implementar la educación. (Quintanilla, Mario. 1994: 58)

Las expresiones más radicales del magisterio, especialmente las que conducen desde hace diez años atrás al sindicato de maestros de La Paz, sostienen que la educación bilingüe tal como la plantea la Reforma Educativa, es una forma de mantener el colonialismo. Definen al bilingüismo como una mascarada, que solo se reduce, en el actual planteamiento, a un método para la enseñanza de la lecto-escritura.

No obstante la posición expresada líneas arriba, la Federación de Maestros de La Paz considera que la educación en la lengua y cultura de los pueblos originarios es un derecho de éstos. Sostienen asimismo, que la verdadera problemática de los pueblos originarios y la educación para ser auténticamente afrontada, debe considerar la incorporación de los niños al proceso de producción social, porque afirman que es en ese ámbito donde efectivamente se produce la síntesis entre práctica y teoría, en ella se visualiza con claridad que el uso de la lengua originaria debe contribuir al conocimiento de la forma como se produce y se distribuye.

Existe un impedimento básico para el éxito escolar en los niños de origen **aymara**, quechua, guaraní y de otras etnias, es el que se plantea en la escuela castellanizante, pues el niño debe hacer un doble esfuerzo para comprender los contenidos escolares, pasando primero por intentar comprender la forma como se los imparte; es por ello que la educación debe cambiar pero no quedarse sólo en la parte formal, sino que la sociedad y el Estado boliviano deben otorgar el derecho a la autodeterminación de los pueblos originarios; éstos deberían elegir el tipo de gobierno que convenga a sus intereses

históricos. Esta sería la demostración, según los maestros de la Federación de La Paz, de una verdadera voluntad de respeto a las culturas y las lenguas de los pueblos originarios. (Alvares, Jose Luis. 1994: 74-75)

La incorporación de elementos de orden político en la reflexión en torno a la EIB, no es solamente un fenómeno que se plantea en los ámbitos sindicales. Se han realizado consideraciones importantes desde otros sectores sociales, particularmente expresados por los intelectuales provenientes de los pueblos indígenas.

Para que la EIB no sea un pretexto que garantice la continuidad de una política homogeneizadora de la sociedad boliviana, se insiste, desde la perspectiva de los intelectuales indígenas, en la necesidad de la autodeterminación de los pueblos originarios como condición para una auténtica educación liberadora que toque las esferas políticas institucionales. La reforma educativa basada en la interculturalidad y el bilingüismo debe ser “sometida a la consideración de los propios aymaras, quechuas, guaraníes y otros que defienden su identidad étnica y su derecho de autodeterminación”. (Choque, Roberto. 1994: 84)

La EIB no debe ser un mecanismo que, disfrazado de indigenismo, acabe con la identidad de los pueblos originarios; por el contrario la EIB” concebida para reconocer a las identidades culturales, incluyendo la lengua, supone promocionar valores ancestrales sin imponer ni excluirlos de los programas de estudio escolares. “(Choque, Roberto. 1994: 84)

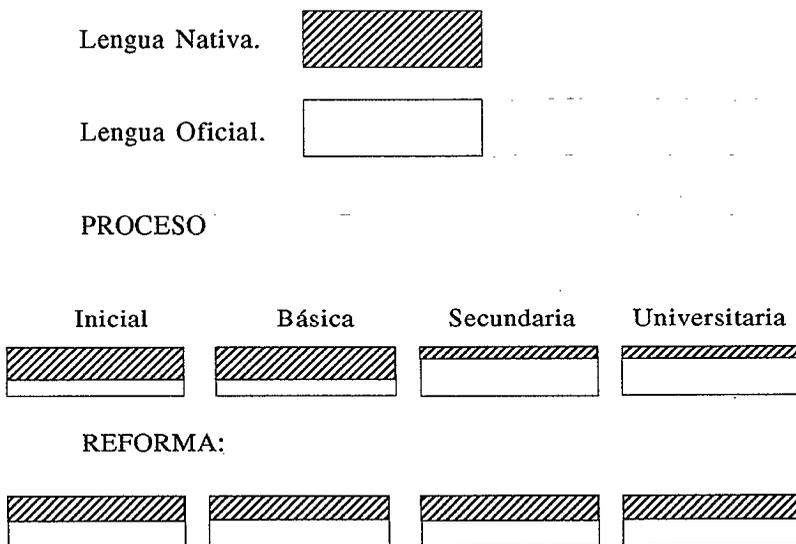
Los campesinos agrupados en la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, tienen en esta temática una opinión privilegiada, habida cuenta de que en última instancia cualquier cambio educativo que toque precisamente los aspectos culturales y lingüísticos, les afecta de manera directa.

Los campesinos organizados en su Confederación, han reivindicado de manera permanente, en los últimos cinco congresos del sector, la necesidad de implementar la EIB en Bolivia como un hecho que revierta la secular segregación cultural y lingüística de los pueblos originarios. En gran parte, la persistente acción sindical de los

campesinos ha contribuido a la toma de conciencia de la sociedad boliviana y de las estructuras jurídico-políticas para la plasmación de la EIB a partir de la Reforma Educativa puesta en marcha desde 1994.

La propuesta de la CSUTCB, se sustenta en cinco puntos básicos: En la educación inicial deben desarrollarse las actividades de aprestamiento en la lecto-escritura del niño campesino usando el idioma materno, sin descuidar la iniciación al aprendizaje del idioma oficial, castellano; en la educación primaria o básica, se debe impartir enseñanza en todas las materias en la lengua materna, usando el castellano como materia; en lo referente a la secundaria, en la fase pre-reforma se debe continuar con el castellano enseñando el idioma materno como materia, en el proceso de reforma, ya se debe cumplir el proceso educativo de manera bilingüe al igual que en la educación superior.(Pérez, Henry. 1994: 140-141)

El siguiente cuadro grafica muy bien la propuesta de la CSUTCB.



(Pérez, Henry. 1994: 143)

Con las visiones recogidas en las líneas precedentes, creemos haber expuesto, por cierto muy sintéticamente, los elementos más relevantes de la discusión que genera, en los días que corren, la problemática de la EIB y sus múltiples connotaciones.

Nos hubiese gustado, sin embargo, incorporar la propuesta oficial de Educación Intercultural Bilingüe, que se viene trabajando en los organismos técnicos del sector educativo del gobierno. Pese a todo en la mitad del año 96 -que por cierto fue declarado el "año de la Reforma Educativa"- no están todavía disponibles los elementos técnicos, pedagógicos y conceptuales de lo que la Reforma Educativa considera que será la EIB implementada.

Creemos que este capítulo actualizado, con los aportes de diversos sectores sociales y académicos surgidos en los últimos años, permite establecer los avances tanto conceptuales como operativos que se han dado en torno al EIB. Un consenso básico general, expresado por casi todos los agentes educativos, es la necesidad de implementar la EIB como una necesidad ineludible para el desarrollo del país.

#### 4.- **ASPECTOS QUE JUSTIFICAN LA IMPLEMENTACION DE LA EDUCACION BILINGUE.**

Se ha mencionado, con frecuencia, que las sociedades cuya conformación étnica, cultural y lingüística es heterogénea, enfrentan serios problemas de unidad en el campo de su conformación nacional. Pero además, tienen dificultades muy importantes para lograr estructurar sistemas de intercambio e interacción social que permitan un desarrollo armónico y óptimo de sus instituciones.

Estas dificultades surgen de la supremacía económica, social, política, cultural y lingüística que ejercen los grupos dominantes.

Una de las repercusiones más importantes de este orden de cosas es, sin duda, el fracaso escolar al que se exponen los niños que, perteneciendo a otras culturas con una lengua materna distinta a la oficial, deben enfrentar una educación que no sólo no responde a sus expresiones culturales propias, su forma de concebir el mundo y su

entorno familiar, sino que es transmitida en una lengua que desconocen y cuya estructura gramatical y sintáctica es completamente diferente a la suya propia. A pesar de esto, la política educativa estatal, siempre estuvo orientada a forzar la castellanización desde el ciclo básico.

Andrew W. Miracle, Jr. sostiene que el fracaso de los niños aymaras en el sistema de educación “hispanico” se debe, en parte, a la interferencia de su propia percepción cultural.

La experiencia escolar en el contexto actual, es el instrumento más importante a través del cual se busca cambio cultural en la perspectiva de “integración nacional”. Sin embargo, su accionar ha tenido relativo éxito. (Miracle, Andrew. s/f: 1)

Autores como M. J. H. de Bautista consideran que el lenguaje es el vehículo principal, a través del cual se expresa el “espíritu humano”, además de ser el elemento que da la forma a lo que es la esencia del espíritu. La autora parte de estas consideraciones para afirmar que existe una enorme ventaja en una persona que habla dos lenguajes, pues tiene dos vehículos para expresarse y ver el mundo desde varios puntos de vista.

La “muerte de una lengua”, entonces, es una pérdida irreparable. Si esta muere, muere también la cultura y si esto acontece, muere un pueblo. Todo esto, a decir de la autora, no elimina la necesidad de tener un lenguaje franco en el que se puedan comunicar todos. Por eso es importante una educación bilingüe. (Bautista de Hardman, M.J.. 1979: 1)

La Dra. Hardman, considera que una verdadera educación bilingüe es aquella en la que se aprende la segunda lengua con métodos lingüísticos que permitan entenderla y en la que se da amplio espacio para el desarrollo de los poderes de expresión dentro de la primera lengua.

Un programa delineado en base a la reflexión anterior, ha de permitir:

1. **La conservación y el desarrollo de un recurso nacional.**

2. La expresión del espíritu nacional.
3. La mayor comprensión entre los distintos grupos culturales.
4. La integración nacional.
5. El abrir las puertas a la juventud donde haya verdadera oportunidad para que cada individuo realice sus posibilidades humanas mediante una educación integrante y respetuosa de los valores culturales.
6. El abrir un canal de comunicación para que la sociedad entera pueda gozar de los recursos humanos que la componen que, en último caso, es lo que existe” (Bautista de Hardman, M.J..1979: 2)

Propuestas similares han realizado varios lingüistas y educadores reunidos en dos seminarios sobre “educación y lenguas nativas” que bajo el auspicio del Centro Pedagógico y Cultural de Portales, se realizó en Cochabamba en los años 70.

A continuación extractamos las resoluciones más importantes emanadas del Seminario Nacional de educación y Lenguas Nativas realizado en 1973:

Organizar centros experimentales y pilotos en las áreas rurales de Cochabamba, Oruro y La Paz que tengan en cuenta los elementos culturales y lingüísticos.

Elaborar un análisis contrastivo entre el castellano y las lenguas quechua y aymara.

Prepara textos para la enseñanza en los medios rurales y formar maestros rurales, en las Normales, concedores de las técnicas de enseñanza bilingüe.

Preparar textos de enseñanza oral del castellano como segunda lengua, así como incentivar la creación de espacios en lenguas nativas en los diferentes órganos periodísticos... (Centro Pedagógico Portales. 1973)

A pesar de estas recomendaciones, poco se ha avanzado en este terreno en los últimos 5 años por el desinterés de los Gobiernos que no incorporaron en sus políticas educativas ninguna de las sugerencias anotadas.

En la actualidad, el cuadro crítico de la educación boliviana muestra una lamentable situación de abandono, acentuada progresivamente en el transcurso de la última década.

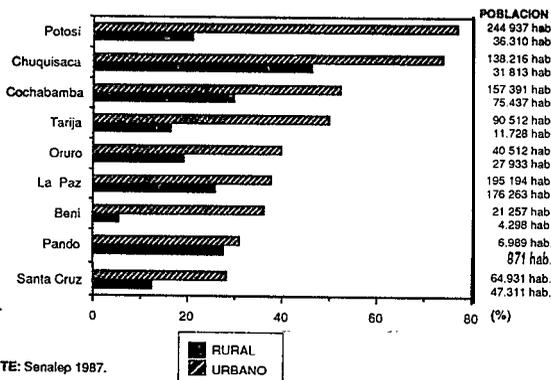
Se observó un abandono precoz del niño aymara o quechua del sistema educativo, habiendo pocos niños que llegan a alfabetizarse como resultado de su asistencia a la escuela.

Miracle sostiene que el analfabetismo (de personas de 15 o más años) en Bolivia -en la década del 70 llega al 60%. El porcentaje en las áreas rurales asciende al 85% y en las urbanas es del 117%. Esta cifra denota la enorme brecha que separa la educación rural de la urbana, evidenciando asimismo, que los niños de origen aymara, quechua o tupi guaraní son definitivamente las “víctimas” principales de las deficiencias del sistema educativo imperante.

En los años 80 no ha variado sustancialmente esta situación. Se informa, en un documento publicado por SENALEP el año 87, que 6 de cada 10 bolivianos no saben leer ni escribir, siendo también el area rural donde existe más población analfabeta.

El cuadro que a continuación presentamos, detalla la situación mencionada (cuadro N° 3).

(%) PORCENTAJE DE POBLACION ANALFABETA URBANA Y RURAL (Proyeccion 1985)



FUENTE: Senalep 1987.

Además de lo expuesto, el cuadro muestra un elevado índice de deserción escolar. En las áreas rurales aproximadamente el 50% de los niños entre 6 y 14 años no van a la escuela. Pero del 44% restante, -de los que sí van a la escuela- solo el 8% termina el cuarto año, y únicamente el 2% termina el ciclo básico. (Miracle, Andrew. s/f: 12)

La situación arriba descrita obliga a pensar en la existencia de una falla estructural en el Sistema Educativo Boliviano.

## **5. IDENTIFICACION DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL Y LINGUISTICO.**

Es fundamental empezar reconociendo las peculiaridades de la percepción cultural andina respecto del espacio, el tiempo, las relaciones humanas, su cosmovisión y el origen del choque con la cultura occidental.

Según Andrew W. Miracle, la comunidad aymara asume características “antropomórficas y supra-individuales”. Este ser adquiere una personalidad propia comunitaria que la hace entidad capaz de asumir el modo unitario y el reto de vivir, con sus consiguientes momentos de realización o frustración colectiva.

El autor destaca la percepción de la comunidad respecto de las demás, de donde se desprenden dos grandes códigos de conducta con: Los de adentro “(amigos)” y los de afuera “(extranjeros)”.

Esta forma de percibir la comunidad está definitivamente ligada al espacio, al entorno geográfico y al lugar de origen por el cual sienten una enorme lealtad.

En el lenguaje, existen dos niveles importantes a tomarse en cuenta: la distinción Humano - no Humano. Mezclarlos resulta ofensivo en la cultura aymara. Así por ejemplo, según Miracle, es ofensivo cuando un hablante de español usa “este” o “esta” para referirse a una persona. Estas distinciones Humano/no Humano se encuentran en todos los niveles del uso y de la estructura del lenguaje aymara.

La categoría Jaqi (persona) en su complejidad tiene varias dimensiones: El lugar de origen “Jiwasax Jaqiktanwa” “(nosotros -somos-gente-de aquí-no-más)” se refiere al lugar de origen geográfico. Otra dimensión señala la discriminación entre lo que se sabe o no personalmente. Finalmente cuando se usa el termino **como** pronombre, hace referencia a un hombre “cuando no se conoce su nombre o cuando no se lo reconoce”. (Miracle, Andrew. s/f: 3)

Otro aspecto importante es el énfasis que en el lenguaje **aymara** tiene la segunda persona en el sistema de los verbos interaccionales. En cada acción o estado se involucran dos o más personas, existiendo 4 personas sin distinción de género y número.

Las concepciones de Tiempo y Espacio, Forma, Conocimiento Personal y No Personal en la cultura y el idioma aymara son diferentes a las de la cultura dominante de origen hispano. Por esta razón es difícil cuando no injusto, pretender que niños cuya raíz cultural es aymara quechua (o Tupi Guaraní) ingresen y permanezcan en una escuela ajena a sus raíces culturales.

‘Miracle sugiere un cambio de actitud partiendo de los maestros, quienes deberían reconocer y asimilar la “ética de cortesía” que pasa por el reconocimiento de las bases culturales y lingüísticas del niño, a fin de no violentar la relación desde el principio.

El aprendizaje de diferentes concepciones sobre el tiempo, las formas de verbos y los conceptos de espacio es difícil, y requiere de una reorientación básica en la cognición.

Es imposible hacerlo de manera no traumática sin que los niños adquieran el dominio de la lecto-escritura en su propia lengua y en base a referencias a su propia cultura.

El autor sugiere, también, que los textos escolares y los mismos maestros no caigan en actitudes ridículas e increíbles al transmitir contenidos de los cuales no proporcionan el origen de la información comunicada, enunciándola como verdad sin comprobar y sin proporcionar criterios de certeza (Miracle, Andrew. s/f: 7)

## **6. APORTES METODOLOGICOS.**

A través de varios estudios, ensayos e investigaciones se han planteado algunas alternativas para enfrentar el problema lingüístico y cultural de la educación boliviana.

El prestigio de un idioma, en un contexto social determinado, existe cuando la familia del niño pertenece a una clase social privilegiada. Allí el niño no sufre problemas al ser “sumergido” en un sistema educativo monolingüe y en un idioma distinto a su idioma nativo. La familia de este niño actúa como “reproductora” de elementos culturales y lingüísticos propios llegando a desarrollar un bilingüismo “equilibrado”. Para Luccy Briggs, quien parte del anterior razonamiento, ocurre lo contrario en el caso del niño aymara, o quechua hablante en Bolivia. Aquí no solo existe un idioma diferente al oficial, sino que este es desprestigiado y pertenece a una “capa social inferior”. Por tanto, todos los impedimentos de desarrollo cultural y lingüístico están presentes en la escolarización del niño indígena boliviano.

Briggs, al hacer un recuento de las distintas actitudes que asumen los maestros en relación a este problema, destaca aquel que sugiere la “sumersión” del niño en el idioma oficial dejando a un lado su idioma materno. Esta alternativa ha fracasado, como comentamos en otro acápite- pero, además, ha sentado las bases de conflictos culturales y emocionales, como alienación contra su propia herencia cultural. ( Briggs, Lucy. 1980: 1-2)

Reconociendo la experiencia educativa de otros países que tienen características culturales y lingüísticas parecidas a las de Bolivia, Lucy Briggs sugiere una enseñanza en ambos idiomas: Que se valore tanto lo propio y nativo como lo oficial y estandarizado. Esta forma de enseñanza no solo se justifica porque evita la pérdida de los valores culturales ancestrales y asimila los adquiridos, sino, y sobre todo, porque es un eficaz método didáctico. “El niño que estudia su propia cultura e idioma en la escuela cobra seguridad en sí, adquiere las habilidades cognitivas necesarias para su crecimiento intelectual equilibrado. Conociendo la gramática de su propia lengua y los valores de su cultura, avanza con seguridad en el aprendizaje de un segundo idioma y cultura, llegando así, a compartir lo mejor

de ambos mundos que están a su alcance”. (Briggs, Lucy. 1980: 2)

### 6.1. Aportes críticos del último tiempo

No obstante, el reconocimiento general del avance que ha logrado la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia en los últimos años, existen aún aspectos que esta modalidad educativa no ha podido definir, lo que pone en riesgo, según la visión de algunos especialistas, el éxito de esta empresa en el marco de la Reforma Educativa en vigencia.

Si bien existen experiencias de EIB desarrolladas en algunos puntos del país, estas no pueden pasar de la etapa de experimentación a la de generalización por diversas razones entre las que habría que destacar en principio, la verticalidad con la que se orienta el proceso.

Según el investigador y lingüista Juan de Dios Yapita, la ausencia de logros de la EIB, se explica porque está orientada de “arriba hacia abajo”, y en éste sentido no se diferencia de la educación liberal del siglo pasado que tenía en la escuela un instrumento civilizador del indio. “El ciudadano quiere educar al indio rural hacia la civilización.” (Yapita, Juan de Dios. 1994: 179-180)

Uno de los rasgos **más** notables de esta suerte de verticalismo existente en la implementación de la EIB, es la supremacía de técnicos nacionales y extranjeros que intervienen en la formulación de sus aspectos técnicos y conceptuales. En algunos casos los técnicos no conocen las lenguas originarias y menos aún las hablan cotidianamente. Este aspecto sumado a una cierta subalternización del aporte de los técnicos aymaras y quechuas, hace que el proceso de construcción teórico-conceptual, así como de los aspectos técnico-pedagógicos y lingüísticos no sea una tarea participativa con presencia protagónica de los actores centrales de la educación intercultural bilingüe.

Por otro lado, Yapita encuentra que los materiales de enseñanza en lengua aymara, por ejemplo, imponen una serie de rasgos lingüísticos muy propios de la región paceña, a otras regiones que siendo **aymaras** tienen sus peculiaridades lingüísticas. “Los materiales no funcionan en su integridad en otra área aymara”. (Yapita, Juan de Dios. 1994: 179-180)

A las anteriores deficiencias se debe añadir una deficiencia reconocida por distintos investigadores, y que está referida a la carencia de un personal docente verdaderamente entrenado para enfrentar una de las tareas **más** complejas de la actual Reforma Educativa, **como** es la implementación de la EIB.

En el plano lingüístico, Juan de Dios Yapita, hace una fuerte crítica, sobre todo a los materiales educativos realizados en idioma **aymara**. Sostiene que éstos tienen inconsistencias lingüísticas **muy** peligrosas, pues mas parecen lecturas pensadas en castellano y traducidas al **aymara** que textos pensados y estructurados a partir de unavisión genuinamente aymara; estas deficiencias técnicas y conceptuales, como es lógico, interfieren en la comprensión del lector,

La falta de precisión en la construcción semantica de los textos en aymara, la dominación implícita de **aymara** paceño sobre las otras variables dialectales, el mal **uso** de los verbos **aymaras**, los problemas de traducción de textos castellanos al **aymara** sin respetar las reglas gramaticales de este último son las importantes inconsistencias que se encuentran en los materiales educativos de la EIB, las que sumadas a la verticalidad de su puesta en ejecución, así **como** en sus definiciones conceptuales y técnicas, muestran un situación de fragilidad en la Educación Intercultural Bilingüe que es necesario superar. “ No podemos llevar adelante un programa de educación intercultural bilingüe sin programas de mejor capacitación, sin programas de entrenamiento intensivo en traducción, tomando en cuenta los estudios actuales en la lingüística, la antropología etc. Y no se puede llevar adelante este programa sin un verdadero diálogo con los aymara hablantes, para aprender **cómo** hablar el aymara, **cómo** respetar la ciencia y la tecnología andina y, entender algo más de la cultura de las varias sociedades que constituimos Bolivia.”(Yapita, Juan de Dios. 1994: 193-194)

La visión crítica de la EIB, que plantea Juan de Dios Yapita, al parecer se centra más en las experiencias desarrolladas en el area aymara del país, y aunque las que se desarrollaron en el area quechua y guaraní, atraviesan algunas dificultades similares, han logrado avanzar y resolver algunos de los problemas mencionados con bastante exito, como lo veremos en el capítulo que sigue.

## **CAPITULO III**

# **EL FACTOR ETNICO CULTURAL Y LINGUISTICO EN EL PROCESO ESCOLAR**

En este apartado sintetizaremos algunos aportes que describen elementos del rendimiento escolar de niños cuya cultura y lenguas son distintas a la impartida por la escuela oficial. Asimismo, se sugieren pautas de acción que permitan, en un futuro, implementar ajustes a nivel del Sistema Educativo para superar sus graves deficiencias.

Caracterizando la variedad cultural y lingüística de Bolivia y la condición básicamente agrícola del país, los aportes de investigación, apuntan al diseño de lo que debería ser la educación boliviana, para convertirse en un soporte del desarrollo y la integración nacionales.

### **1. APORTES CONCEPTUALES.**

En principio es conveniente situarse en la dimensión conceptual de lo que es el bilingüismo.

Teresa Doria Medina, intenta una aproximación conceptual para establecer que es bilingüismo. Citando a varios autores, concluye observando que la mayoría de las definiciones carecen de precisión. No se establece cuándo se produce la adquisición de la segunda lengua, ni que niveles de dominio de las lenguas permiten catalogar

el biligüismo. Se adhiere a los criterios propuestos por Pieron y Tokouret-Keller, quienes definen el biligüismo “como la posesión de dos idiomas adquiridos simultáneamente” que implica “un estudio multidimensional, que cubriera la situación socio-cultural en que se genera el análisis de los hábitos adquiridos”. La adquisición del segundo idioma o sistema lingüístico debe corresponder, señala la autora, a la colocación en su lugar de nuevos conceptos y mensajes organizados a partir de elementos fonéticos, lexicales, sintáxicos diferentes y arbitrarios. (Doria Medina, Teresa. 1982: 72)

La autora señala, que el nivel o dominio de una lengua varía según los individuos, en función de los diferentes aspectos de la comunicación, expresión oral, expresión escrita, comprensión escrita y comprensión oral.

Para definir a un bilingüe es importante tomar en cuenta todas las variables ligadas a los aspectos genéticos, sociales y culturales, porque el lenguaje “proporciona los instrumentos para gran parte del pensamiento: influye sobre el tipo de distinciones y discriminaciones que hacemos en la observación de lo que nos rodea”. En suma, lo que advertimos en nuestro medio ambiente y aquello que pasamos por alto depende de nuestro sistema lingüístico particular”. (Doria Medina, Teresa. 1982: 76)

Luego de una exposición con abundantes aportes teóricos-conceptuales de la cual extractamos algunos elementos, la autora pasa a describir la realidad de la educación bilingüe en Bolivia, de manera coincidente con los antecedentes que hemos reseñado en otros acápite. Luego expone el resultado de un estudio experimental con niños aymara hablantes de barrios urbano-marginales de la ciudad de La Paz.

Para el análisis, parte de la premisa de que el problema lingüístico y de la educación bilingüe, no puede ser planteado en términos exclusivamente lingüísticos, como si el único aspecto que estuviera implicado fuera el del aprendizaje de una lengua. Es del todo necesario considerar a la lengua en su relación con la cultura y la sociedad. Donde la cultura, en tanto conjunto de conocimientos, normas y valores propios de un grupo humano, no puede concebirse desarticulada de la sociedad; siendo ésta donde se establecen las

relaciones entre individuos, grupos y clases sociales, las que a su vez definen el tipo y funcionamiento de una sociedad.

El objetivo del trabajo experimental de Doria Medina es “comprobar que los niños aymara hablantes que viven en los barrios urbano -marginales de la ciudad de La Paz tienen mejor comprensión y menos problemas adicionales en su aprendizaje, si se les presentan los textos de cultura y de las operaciones matemáticas en su lengua materna”. (Doria Medina, Teresa. 1982: 91-119)

A los niños estudiados, se les aplicaron pruebas de comprensión (lectura) y las de las operaciones matemáticas (sustracción, adición, multiplicación y división) para establecer el grado de aprovechamiento en condiciones diferentes a partir del uso de materiales en castellano y aymara.

### **1.2. Análisis de datos y conclusiones**

Inicialmente se estableció que la edad de los niños en cuarto año del ciclo básico oscilaba entre dos extremos significativos (9 - 15 años) prueba de la gran retención en el mismo curso de varios niños entre otros, por los factores lingüísticos.

Los niños aymaras tienen mayor grado de comprensión si los textos son presentados en lenguas maternas que si lo son en castellano, lengua en la cual se realiza generalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los niños aymara hablantes realizan mejor las operaciones aritméticas si éstas son planteadas en aymara. La realización de las operaciones en castellano producen un fenómeno opuesto.

Estas son algunas de las conclusiones más importantes a las que arriva la autora en su investigación. Esto es demostrativo de la importancia que tiene incorporar el idioma materno en la enseñanza inicial de los niños, para un progresivo desarrollo de su lengua y cultura propias, introduciendo el castellano, luego como segunda lengua.

En palabras de la autora, se debería “escolarizar en lengua

materna, porque el uso del idioma materno motiva el interés de aprender, contribuye a disminuir las tasas de deserción y promueve el orgullo de la cultura tradicional y literatura oral". (Doria Medina, Teresa. 1982: 205-206)

Concordantes con el estudio que comentamos en las líneas precedentes, con algunas variantes en lo referente al espacio geográfico y lapoblación estudiada, presentamos a continuación otras investigaciones que sugieren la necesidad del cambio cultural hacia el bilingüismo y la interculturalidad en la educación boliviana.

## **2. CONFLICTO CULTURAL Y ESCUELA**

No solo se trata de la introducción de la lengua materna en la enseñanza de lecto-escritura para posteriormente incorporar el idioma castellano como segunda lengua, sino también introducir reformas curriculares y de contenido que rescaten las culturas nativas y su contexto ecológico.

El conflicto del niño aymara, quechua o tupi guaraní en la escuela formal, comienza, como se ha mencionado reiteradas veces, con el idioma; pero este se complica cuando descubre que la escuela no está organizada en función de sus necesidades familiares, de trabajo, de organización familiar, de la producción, etc... La escuela no contiene una expresión de su realidad ni su cultura pues esta pensada con una lógica urbana que ni siquiera toma en cuenta el ciclo de la producción agrícola y su calendario, siendo el laboreo de la tierra la actividad central que debe cumplir la familia campesina.

Las condiciones anteriores sumadas a las ya mencionadas interferencias del lenguaje son, como lo señalaban varios investigadores, el principal motivo de la deserción escolar. (Barrera, Susana. 1989: 9)

En el Área rural, estas limitaciones actúan de un modo determinante; en el urbano, si bien desaparecen los problemas del ciclo agrario - en parte-, subsisten los lingüísticos y culturales descritos.

## **2.1. Los padres de familia y la escuela**

Diversos estudios coinciden en señalar que el padre de familia ve en la escuela el vehículo de “superación” de sus hijos, en los planos social y económico.

Según las observaciones realizadas por Susana Barrera, en una escuela rural del altiplano paceño, los padres esperan que la ambientación del ciclo básico se refleje en enseñarles a sus hijos a expresarse bien y relacionarse con los demás, pero el aprendizaje del castellano es su principal motivación.

La inquietud castellanizante de los padres de familia está estrechamente asociada a las manifiestas aspiraciones que abrigan para con sus hijos. Así como ellos desearon ser calificados en algún oficio, transmiten semejantes deseos a sus hijos...” (Barrera, Susana. 1989: 10)

La perspectiva de los padres de familia respecto de la implementación de la educación bilingüe es, por consiguiente, reticente. Observan el hecho de que cuando sus hijos mantienen su lengua materna y no saben leer y escribir o expresarse correctamente en castellano, están actuando en desmedro de su posibilidad de ascenso social y económico, habida cuenta de las condiciones de miseria y marginación en las que viven.

La propia expectativa de conseguir empleo urbano, mediante migración, se esfuma si los jóvenes y niños desconocen el habla oficial. Es por tanto, indispensable, para la puesta en práctica de un modelo de educación bilingüe, una revalorización de las culturas nativas y el otorgamiento del prestigio necesario tanto de la lengua como de los usos y costumbres.

Si sumamos el marginamiento cultural y la explotación en el ámbito de lo económico y social, no es posible mejorar la visión que tienen los padres de familia acerca de la educación bilingüe. Como tarea inmediata, sin embargo, sugieren varios autores, la incorporación del padre de familia al proceso educativo de manera activa, y una campaña de difusión de las verdaderas ventajas de ese tipo de educación.

El estudio realizado por Susana Barrera, cuyos objetivos fueron incursionar en el primer contacto formal del niño campesino con el sistema educativo y analizar su vínculo con la realidad socio-económica y lingüística en la que se desenvuelve, busca identificar las situaciones de conflicto que se le crean al educando a partir de su ingreso al ciclo pre-básico rural y al confrontar dos tipos de situaciones educativas: La una proveniente de la familia, con una fuerte raíz aymara, y la otra correa transmisora de patrones urbanos que hacen abstracción de la primera.

Luego de consideraciones referidas al contexto socio-económico, étnico, cultural y lingüístico, así como a las relaciones interpersonales, familiares y escolares, del niño y el padre de familia, llegó a las conclusiones que a continuación exponemos, básicamente en lo referente a los aspectos de aprendizaje del niño. (Barrera, Susana. 1989: 11-12)

En general observa la presencia activa del niño campesino en las tareas productivas de la familia. Su permanencia en la escuela está definida, por tanto, por las demandas familiares de su tiempo para contribuir al trabajo agrícola.

En este plano, también se descubre, un doble esfuerzo del niño, pues no solo debe cumplir un trabajo que exige sus energías, sino que debe, también, concurrir a la escuela, actividad que suma a sus tareas agrícolas y pecuarias.

La mayoría de los padres de familia, consideran importante la asistencia de sus hijos a la escuela, siempre que ésta no les prive de contar con la contribución del niño al trabajo. Por su parte, el maestro considera que la doble función del niño: la educacional y el trabajo de la tierra, es una causa de la deserción escolar. Ellos no están de acuerdo con el trabajo de los niños porque desarrolla un trabajo muchas veces superior a sus fuerzas y en esas condiciones no puede aprender.

La autora descubre, por otro lado, que las familias campesinas hacen uso del aymara para la comunicación con sus hijos, pero el interés más notorio del padre de familia es que su hijo hable correctamente el castellano, sin perder su lengua materna.

El castellano constituye, para los padres de familia, el “instrumento facilitador” de las futuras relaciones sociales de sus hijos, pero siempre destacan el valor de su propia lengua como parte de la conservación de su propia identidad.

Por su parte, el maestro utiliza con más frecuencia el castellano, en su trabajo aúlico y solo en ocasiones, se apoya en algunas palabras aymaras para ayudar a la comprensión de los niños.

Al comienzo del año lectivo, sin embargo, el maestro utiliza más aymara. Posteriormente está práctica va desapareciendo dejando lugar al castellano.

Según la investigación, el principal obstáculo que dicen tener los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el pre-básico, para un buen desarrollo de su materia, es la lengua **aymara**. Las presiones del Sistema Educativo de orientación urbana y las expectativas castellanizantes de los padres de familia, al parecer obligan a emplear el castellano prioritariamente y a categorizarlo como un problema de aprendizaje. ( Barrera, Susana. 1989: 107)

En general se afirma, en la investigación que comentamos, que el “biligiüismo” que el maestro práctica se resume en la utilización auxiliar del aymara en caso de que los alumnos no lleguen a entender su exposición en castellano.

Por otro lado, la autora analiza los contenidos de programas educativos para el área rural, encontrando en éstos un marcado alejamiento de la realidad campesina, “ningún programa vigente releva en sus objetivos generales el tratamiento de las materias agropecuarias”. Solo se concretan a explicitar criterios vagos sobre “el amor a las plantas y animales” que debe ser inculcado a los niños (II).

En el contexto rural, la participación de la comunidad en la tarea educativa, con todos sus defectos y limitaciones es un hecho relevante. La autora lo reconoce destacando los niveles de solidaridad, compromiso de la comunidad y trabajo coordinado para el logro de la infraestructura mínima para el funcionamiento de la escuela.

## **2.2. Principales contrastes culturales**

Las contradicciones culturales que interfieren el diálogo fluido entre la escuela y la comunidad, son expresadas en la investigación de Susana Barrera, partiendo inicialmente de los rasgos individualistas del programa de enseñanza-aprendizaje, contrastante con las pautas de solidaridad y colaboración mutua de la comunidad.

Esta tendencia individualista se manifiesta en un trabajo personal, repetitivo e imitativo del alumno, bajo la impositiva dirección del maestro. El alumno que no rinde según los requerimientos del profesor, sin consideración de las dificultades lingüísticas y culturales, es castigado, ridiculizado y maltratado.

En relación al profesor, la investigación destaca: El objetivo del profesor del ciclo pre-básico es castellanizar; por el lado de los padres también se busca el castellano como medio de “superación social” (oficio calificado).

La autora, luego de las consideraciones anteriores recomienda, haciendo la advertencia del carácter explorativo de su trabajo, que por lo menos en Santiago de Huata, lugar donde se hizo la investigación, se debe impulsar programas de salud y alimentación en el marco de una educación integral.

A nivel del planteamiento curricular, sugiere que la Jefatura de Escuelas Normales diseñe un programa experimental del ciclo pre-básico con asiento en la realidad campesina, como modo de establecer un puente entre el técnico, el docente formador, el maestro en formación, el agente educativo y la realidad en procura de construir un instrumento que responda a las necesidades e intereses del niño campesino para lo cual se deberían tomar en cuenta los siguientes puntos:

“Articular la continuidad del ambiente familiar, la comunidad y el ambiente escolar.

Valorar los elementos propios de la cultura aymara y apropiar otros bajo una connotación biculturalista.

Crear una estrategia bilingüista respaldada con textos y material didáctico adecuado, previo entrenamiento técnico de los educadores del pre-básico.

Sentar bases administrativas para que esta experiencia tenga continuidad en los cursos superiores.

Bajo el impulso de educación permanente, recuperar la participación de los padres de familia a través del impulso de programas de educación popular, en tanto ellos, de un lado, son transmisores de una tradición cultural y que al mismo tiempo necesitan continuar su propia formación y de otros, su tácita influencia formativa en la educación integral de sus hijos”.(Barrera, Susana. 1989: 114-115)

### **3. EL CONFLICTO EN EL CONTEXTO URBANO-POPULAR.**

#### **3.1. Un estudio con niños migrantes de la ciudad de El Alto de La Paz**

Un enfoque del conflicto cultural de los niños aymaras en la escuela actual, pero en el ámbito urbano, es el presentado por María Luisa Talavera en su trabajo “Escolarización y descalificación cultural: El Caso de la Escuela Urbano-Popular”.

La autora nos dice que su trabajo pretende mostrar que los niños aymaras de origen rural, se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones desventajosas dado que la escuela no tiene sus características culturales. El choque cultural origina, que el niño no pueda asimilar conocimientos como la lectura, escritura y otros.

En el contexto de la cultura oficial, se produce una estigmatización de la cultura originaria por parte de la cultura escolar, lo que denomina la autora: “Descalificación cultural, la que contribuye a crear mayores dificultades y confusión en el niño, quien interioriza experiencias que lo ponen en contacto con una cultura que no le es propia”, desvalorando las costumbres, hábitos, usos, etc., adquiridos en el proceso de socialización familiar.

Pese a los enormes perjuicios en el desarrollo armónico del

niño de origen **aymara**, la escuela le proporciona algunos instrumentos para desenvolverse en la ciudad con mayores posibilidades que sus padres, aunque de todas maneras sus expectativas de ocupación productiva siguen siendo remotas, por la contracción del mercado de trabajo urbano. Se puede afirmar entonces, que la escuela urbana contribuye a que el niño “aprenda a manejarse en la cultura dominante pero al precio de descalificar su cultura originaria”. (Talavera, María Luisa. 1989:7)

El propósito de la investigación realizada por Marra Luisa Talavera es resumido en dos puntos centrales:

1. “Analizar elementos de la cultura popular urbana marginal que se mantiene en el proceso escolar”.
2. “Identificar los principales elementos del Sistema Escolar que influyen en la cultura popular”.

En los primeros capítulos, la investigación contextualiza la observación en el marco de los aspectos socio-económicos de la zona Villa Pacajes, de la ciudad de El Alto de La Paz, ciudad emergente que confronta más agudas carencias de infraestructura urbana, con fuertes niveles de pobreza al ser espacio receptor de las corrientes migratorias tanto intradepartamentales **como** interdepartamentales, básicamente de origen rural.

Luego reseña la función de la escuela en el contexto de la familia y el barrio, para posteriormente a explorar sobre los niños de villa Pacajes y su relación con la escuela.

Al final explica la función de la escuela en el contexto de una cultura de resistencia: El mundo escolar y el proceso de dominación y resistencia. (Talavera, María Luisa. 1989: 29)

### **3:2. Aspectos valorativos por parte de las familias y los niños**

En general, igual que en el caso de los padres de familia del área rural, los de Villa Pacajes, estudiados por María Luisa Talavera, encuentran en la escuela la respuesta para sus angustias en relación

con el futuro de sus hijos. Al aprender a leer y escribir y en algunos casos mayores conocimientos, sus hijos -de acuerdo con su percepción- tendrán facilidades para sobrevivir en la urbe, al menos, para no sufrir las “humillaciones” que sufren ellos mismos diariamente cuando se enfrentan a los habitantes mestizos de las ciudades.

En cuanto al apoyo de los padres en la tarea educativa de sus hijos, la autora reconoce que ésta es muy relativa. Los padres de familia no tienen demasiado tiempo para ocuparse de manera directa en la educación de sus hijos; de ahí su poca asistencia a la escuela, el poco seguimiento a las tareas escolares, etc. Sin embargo, es conveniente señalar que la mayoría de los padres de familia de los niños de la zona son analfabetos, por tanto no pueden coadyuvar en la tarea de seguimiento, pues desconocen los rudimentos de la lectura y la escritura.

Otro aspecto digno de tomarse en cuenta, es la actitud de la familia respecto de la necesidad de incorporar el esfuerzo productivo del niño para contribuir al sostenimiento de la familia. Aunque las opiniones están divididas en este punto, los padres de familia reconocen que la ayuda de sus hijos en las estrategias de sobrevivencia es importante; sin embargo, creen también que hay que hacer “cualquier sacrificio” para sostener al niño en la escuela.

Los niños son los que reciben el impacto de “vivir entre dos mundos”, según el resultado de las pruebas aplicadas por el equipo de investigadores que trabajaron con la autora. Las reminiscencias a la experiencia campesina de la primera infancia del niño migrante, se plantean en la ciudad, como signo de la resistencia de sus expresiones culturales respecto de las impuestas por la escuela. Siempre hacen referencia a su pueblo, sus animales, sus parajes, sus costumbres. A la ciudad no la sienten suya, está distante, es hostil, por eso resisten a sumergirse en este espacio ajeno a sus tradiciones y costumbres.

“La escuela no toma en cuenta, en definitiva, la referencia cultural de los niños, tiene poca relación con los **temas** de las lecciones que enseñan los maestros y que presentan los libros de lectura”. En resumen, se puede señalar que el “referente cultural de los niños en cuestión es básicamente rural” a pesar de que su vida actual transcurre en la ciudad.

No obstante que los niños desconocen el mundo que les presenta la escuela, algunos logran manejar conocimientos como lecto-escritura pero, según la autora, la mayoría se queda en la parte formal del proceso, pronuncian los sonidos de las palabras pero no las entienden, las escriben pero tampoco saben su significado”. (Talavera, María Luisa. 1989: 29-33)

La autora concluye señalando que la escuela cumple una función ideológica a través de la descalificación de la cultura originaria de los niños. Esta descalificación se expresa en:

1. Las formas de trato de los alumnos.
2. Las formas en las que se conduce el proceso escolar.
3. Los contenidos programáticos. ( Talavera, María Luisa. 1989: 67-69)

La descalificación cultural del niño aymara ocasiona importantes interferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje al no incorporar los rasgos culturales y lingüísticos así como las expectativas educativas de los niños aymaras y sus familias.

#### **4. UN ESTUDIO CON NIÑOS MIGRANTES QUECHUAS Y AYMARAS EN LA CIUDAD DE COCHABAMBA.**

La ciudad de Cochabamba ha sido y es receptora de fuertes corrientes migratorias de habitantes de las áreas rurales de La Paz, Cochabamba, Oruro y Centros Mineros, que van en busca de alguna ocupación que les permita sobrevivir a la actual política de ajuste económico que, con un alto costo social, fue implementada por el gobierno de Paz Estenssoro a partir del año 85.

Estas migraciones, atraídas por el crecimiento de la economía subterránea en esa región, fueron conformando lugares de asentamiento urbano carentes de los más indispensables servicios básicos. Dieron origen, asimismo, a barrios donde conviven quechuas, aymaras y mestizos en una interrelación cultural muy importante.

Una investigación realizada por Teresa Marzana en el barrio Hayra Khassa (Buenas Nuevas) de la ciudad de Cochabamba, proporciona valiosos elementos para la comprensión del problema de la adaptación

al ambiente escolar y el rendimiento de los alumnos en el aprendizaje de la lecto-escritura en las condiciones mencionadas. ( Marzana, Teresa. 1988: 65)

La autora investigó con carácter exploratorio los elementos que intervienen en el rendimiento escolar, tomando en cuenta los factores: Orgánico-cerebrales, psicológico, lingüístico, antropológico, las condiciones del Sistema de Educación Formal frente a los grupos de procedencia étnica diversa, el lenguaje normativo que plantea la escuela al niño frente al lenguaje que emplea éste cotidianamente, y las características del contexto familiar aymara quechua y mestizo desde un enfoque de permanencia y transformación cultural.

Por ser este un trabajo que pretende sintetizar los aportes a la comprensión del problema lingüístico y cultural en la educación y las posibles vías de solución en la perspectiva de implementación de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia, no transcribiremos los hallazgos de la investigación en relación a todas las variables estudiadas por la autora. Concentraremos nuestra atención en los aspectos considerados pertinentes al carácter de este trabajo.

#### **4.1. Aspectos étnico-familiares**

La investigadora aplicó pruebas para establecer el grado de aculturación resultante de la adaptabilidad de las familias al contexto cultural occidental.

El resultado de las pruebas aplicadas demuestra que las familias de origen aymara conservan más que las otras, sus rasgos culturales propios, tienen más estabilidad en sus relaciones de pareja y demuestran una fuerte cohesión e inclinación a mantener en el mundo urbano sus formas de vida tradicionales. En las familias de origen quechua, en cambio, no existe tendencias comunes, sino dispersión “derivada de un proceso acelerado de adopción de formas de vida, normas y valores occidentales”:La autora encuentra algunas similitudes entre los dos grupos, en cuanto a sus condiciones de subsistencia ocupación y diferencias en el nivel de ingresos (mayor en los de origen quechua y menor en los de aymara). Sin embargo las diferencias centrales anotadas la principio son las más importantes y se explican, en parte, por la historia diferenciada que vivieron tanto los pueblos andinos como sus instituciones.

“Entre los aymaras y quechuas las diferencias se dan a nivel de cohesión y participación étnica. Los **aymaras** están básicamente unificados por su participación en normas tradicionales, no ha habido en ellos una desvinculación de la matriz indígena-colla; en cambio en los quechuas esa participación se ha modificado a partir de políticas incaicas, coloniales y estatales republicanas que aceleraron un proceso de mestizaje que determina una mayor integración en diferentes niveles de la vida nacional y simultáneamente la pérdida de la identidad étnica.” (Marazana, Teresa. 1988: 65)

Se puede concluir entonces, de acuerdo con la investigadora, que los rasgos unificadores y el enraizamiento de la familia aymara a las pautas tradicionales en el contexto urbano, responde a la cohesión de la etnia aymara en los lugares de origen. Acontece lo contrario con las familias quechuas cuya propensión a asimilar rasgos culturales extraños es más evidente, debido a la desestructuración del grupo étnico en su lugar de origen.

Estos factores tienen relación directa con el grado de aceptación y adaptación de los niños a la escuela formal, no obstante los niños aymaras, según la investigación demuestran un alto grado de apertura a los códigos urbanos y capacidad para el pensamiento conceptual, siendo superior al de los niños mestizos y en último término están los de origen quechua aunque también, salvo excepciones de tipo orgánico, los niños quechuas muestran un desarrollo adecuado de la formación de conceptos verbales” (Marzana, Teresa. 1988: 67)

#### **4.2. Aspectos lingüísticos**

Un aspecto de principal interés desarrollado en la investigación, es el relativo al lenguaje que utiliza la escuela en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La autora caracteriza el lenguaje de la población de la periferia urbana denominándolo castellano popular, variante resultante del aprendizaje del castellano por parte de los migrantes de habla nativa: quechua o aymara.

Esta forma de expresión, no sigue las normas sintácticas ni las distinciones fonéticas del castellano denominado “culto” empleado

por el grupo social dominante. Se articula, más bien, reproduciendo las estructuras de la lengua nativa, en este caso el quechua.

La constitución irregular de esta variante del castellano, según la autora, es, por una parte, “el resultado de la ineficacia del Sistema Educativo para enseñar a leer y escribir en castellano a la población campesina, debido al desconocimiento de su realidad cultural y lingüística y por otro lado, es el efecto de la forma asistemática en la que el usuario se apropia del castellano”. (Marzana, Teresa. 1988: 69)

La estructura del quechua ejerce su influencia en la construcción del “castellano popular” en el plano fonético, morfológico y sintáctico. En el primer caso se producen interferencias cuando el hablante de quechua identifica los fonemas del castellano con los de su lengua materna; “y así dirá midico en lugar de médico, siñura en lugar de señora”, etc., debido a que el sistema vocálico quechua solo reconoce dos grados de abertura cerrada y abierta i-u/a-o/a; en el segundo caso denota la influencia morfológica del quechua pues éste produce oraciones donde no existe concordancia de número entre “adjetivo y sustantivo, entre sujeto y verbo, se prescinde del género gramatical, entre otras características”. Por ejemplo “las mesas sucio está” o “viene los vecinos”, “la asiento”, “el palos”, etc.

En lo referente a la sintaxis se producen copias de las estructuras quechuas que dan como resultado importantes alteraciones en el ordenamiento secuencial de las unidades de oración. Ejemplo: “de lo que está durmiendo se levantó”.

Teresa Marzana, luego de explicar los elementos propios de la emergencia de una forma híbrida de expresión lingüística, señala (citando a Michenot) que esta es una forma de resistencia al dominio cultural y lingüístico que expresa la escuela y la sociedad urbana en general, afirmando que este (el castellano popular) “es fruto de una situación cultural compleja, de dominación y afirmación cultural a la vez; podríamos decir que constituye un valor refugio de las formas de pensamiento autóctono, una manera de lograr la legitimidad que el quechua no ha logrado como lengua”. (Michenot, E. 1984: 53)

La imposición del castellano “culto” complica el proceso de

aprendizaje del niño, el esfuerzo que debe realizar se duplica, pues tiene que realizar dos aprendizajes simultáneos: No solo de la lecto-escritura, sino también, del castellano “culto”: que desconoce, pues usa oralmente el castellano popular.

### **4.3. El aprendizaje escolar**

La investigación que comentamos, hace importantes puntualizaciones, para caracterizar el grado de aprendizaje de los niños estudiados.

De modo general, sostiene que los problemas lingüísticos y culturales que enfrentan los niños son los de mayor influencia en el rendimiento escolar. La escuela ignora la realidad cultural de los niños y les impone pautas de comunicación y percepción de la realidad ajenas a sus intereses.

Existen algunas materias del currículum escolar que son las que plantean mayores dificultades de aprendizaje en los niños migrantes, según los datos obtenidos por Teresa Marzana. En las asignaturas de lectura, escritura, lenguaje y Matemáticas se encuentran más aplazos; no así, en: Ciencias Naturales, Estudios Sociales. Actividades Manuales y las denominadas ramas técnicas en las cuales los aplazos son inexistentes. Estos resultados tienen algún grado de variabilidad de acuerdo al grado específico. No obstante, es una tendencia marcada, la dificultad que tienen los niños de origen quechua o aymara, de aprender a leer y escribir en una lengua extraña.

### **4.4. Grado de aprendizaje y factor étnico**

El grupo de niños de origen aymara, según la investigación, tiene más facilidad para enfrentar la experiencia de la escuela urbana, se adaptan mejor a ella, aventajando en este sentido al grupo de niños quechuas. La autora atribuye tales ventajas a la “lógica migratoria” del grupo aymara, que posee una mayor cohesión familiar, persistencia de valores culturales propios, en suma consistencia de su identidad étnica no obstante la lejanía de su entorno natural. Ello permite un mayor equilibrio en el niño, que le ofrece la posibilidad de adquirir códigos nuevos y diversos. Sin embargo ello no anula las interferencias y problemas de aprendizaje ya comentados.

En el grupo quechua ocurre lo contrario, su experiencia escolar es más conflictiva. Se aprecia en ellos, según la autora, una “capacidad precaria para adecuarse al mundo escolar y escasa disponibilidad para asimilar los contenidos de la enseñanza”, explicable, por la inestabilidad psíquica que caracteriza al grupo, el 62% de estos niños sufren trastornos afectivos”.

Este hecho expresa la existencia en el grupo de un proceso de asimilación de modos de vida y valores de la sociedad dominante resultante de la vulnerabilidad de sus valores culturales propios al perder su cohesión étnica por la mayor exposición a la cultura occidental. (Marzana, Teresa. 1988: 74-76)

Los niños mestizos no tienen problemas de adaptabilidad a los otros grupos, y se acomodan bien a la escuela. El nivel de su rendimiento está determinado por las limitaciones pedagógicas y didácticas de la escuela y por algunos factores subjetivos.

La autora concluye señalando la existencia de una interrelación entre los aspectos: Orgánicos-cerebrales, psicológicos, lingüísticos y antropológicos en el aprendizaje. Todos estos elementos nos aproximan a comprender la complejidad de la experiencia escolar de niños migrantes a las periferias urbanas “provenientes de grupos étnicos y sociales diversos”. (Marzana, Teresa. 1988: 76)

## **5. AVANCES CONCEPTUALES ACTUALES EN TORNO A LA EIB**

En los últimos años, pese al incremento de información referente a la influencia de los aspectos étnico-culturales y lingüísticos, en el proceso escolar no se aprecian argumentos muy novedosos. Al parecer, todos los temas mencionados líneas arriba, aún son la base de la justificación pedagógica, socio-cultural y lingüística de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En lo referente a los ajustes que debe sufrir la educación en el contexto de la Reforma Educativa vigente, buscando la implementación práctica de la EIB o su perfeccionamiento, es decir, la operacionalización de la norma prevista en la Ley de Reforma Educativa, como en la propia Constitución Política del Estado recientemente reformada, se

han planteado sugerencias muy valiosas, particularmente en la obra de Xavier Albo. (Albo, Xavier. 1995: 228)

Albo, plantea varias recomendaciones para cualificar el proceso de implementación de EIB en Bolivia, las que de manera resumida enunciaremos en este punto:

La planificación de la educación bilingüe en determinadas regiones deberá hacerse tomando en cuenta al Censo de 1992 y al Mapa Educativo de 1993. Ambas fuentes pueden ser coincidentes o complementarias.

“Definir unidades comunes de análisis y planificación, a través de comisiones intersectoriales que incorporen a todos los grupos interesados en una determinada región o municipio”.

Antes del censo del año 2000 confeccionar listados únicos y comunes de comunidades, de acuerdo entre instituciones, organizaciones comunales, instancias educativas y otros grupos interesados.

“Contribuir a que las nuevas jurisdicciones de municipios, distritos municipales y las mancomunidades de municipios formen unidades con coherencia cultural y lingüística”.

En el proceso de implementación de la Reforma Educativa, debe irse juntando la distribución de núcleos y asesorías pedagógicas, tanto a los nuevos municipios como a las unidades que tengan similitudes culturales y lingüísticas.

En cada región, construir comisiones de especialistas para la normalización de nombres de lugares coherentemente con sus raíces lingüísticas y los usos actuales.

Aplicar la EIB en los grupos rurales tradicionales de habla quechua y **aymara**.

Realizar en esos grupos, esfuerzos complementarios para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

En las áreas más bilingües, hay que reconocer cuál es la lengua primera o la más usada en el hogar y en la comunidad. Solo se aplicarán los criterios del grupo rural tradicional, cuando esta siga siendo la lengua materna. Pero en ese caso-se podrá acelerar la enseñanza escrita del castellano, evitando que sea desde el principio.

” En áreas muy bilingües, el sistema educativo debe enfatizar la importancia de la propia lengua y cultura, en riesgo de pérdida y abandono. Implica reforzar este aspecto también en los niveles educativos superiores.”

En áreas muy bilingües y de baja lealtad a la lengua materna, la educación debe iniciarse en la lengua más hablada en el hogar, y la lengua originaria como segunda lengua.

En los contextos de baja lealtad a la lengua materna, hay que priorizar la motivación a los alumnos y padres de familia sobre la importancia de la lengua y la cultura, en riesgo de pérdida.

También deben reforzarse las lenguas originarias en los niveles educativos superiores en estas áreas de baja lealtad a la lengua originaria.

En las áreas de alto bilingüismo en lenguas originarias, se debe analizar con los comunarios, cuál es la primera lengua de los niños para empezar en ella la enseñanza escolar. La otra lengua podrá ser incorporada como segunda, si la comunidad así lo desea.

En los lugares de mayor pérdida de la lengua originaria, remarcar la importancia de la lengua **como** elemento motivador de la educación intercultural bilingüe.(Albó, Xavier. 1995: 228-232)

Las recomendaciones formuladas por Albo, concuerdan con las opiniones de varios investigadores del **tema**, particularmente en lo referente a la necesidad de involucrar a la comunidad en la definición del alcance y las modalidades de implementación de la EIB. Por otra parte, una buena cantidad de las críticas que se hacen a la EIB actual,

compartidas por varios autores, es la poca o ninguna coherencia que ésta demuestra para definir, organizar y llevara cabo sus presupuestos básicos, desde los mismos sectores sociales interesados.

Además de las recomendaciones hechas para implementar exitosamente la EIB en el area rural, Albó, también sugiere algunos criterios que deben ser considerados en el contexto urbano. En estos ámbitos es importante priorizar la interculturalidad. De la misma manera, es importante apoyar la lengua originaria que utilizan algunos grupos del alumnado, para lo cual se debe precisar el porcentaje lingüístico de los diversos barrios. Otra prioridad destacada por Albó, en el kea urbana, es la incorporación de la lengua originaria de la región en el plan de estudios del nivel secundario.

El personal que debe conducir el proceso de EIB, debe ser atendido de manera preferencial, tanto en la parte de formación y capacitación cuanto en la asignación racional de maestros que saben la lengua originaria en el lugar donde ésta se habla. Es necesario fomentar la permanencia de los docentes en una zona por un buen tiempo, así como en el mediano plazo; sería de alta significación pedagógica y socio-cultural, el surgimiento de profesores originarios que enseñen en sus lugares de nacimiento a partir de sus propias vivencias culturales y lingüísticas. Asimismo, conviene fomentar, como lo señala Albo, la capacitación de mujeres, que en el futuro serán las profesoras de la comunidad, en especial en el área aymara y guaraní.(Albó. Xavier. 1995: 233-237)

Con estos elementos creemos que se puede redondear la visión actual que se tiene de la EIB en relación a los aspectos de orden etnico cultural y lingüístico en el proceso escolar, asumiendo que, además de los elementos expuestos en este capítulo se complementan con los mencionados en los precedentes donde de una u otra forma se consignan avances conceptuales, metodolbgicos así como referencias contextuales que mejoran nuestra percepción en tomo a la marcha de la EIB en Bolivia.

Esta visión se complementará en los dos capitulos siguientes, cuando reseñemos, añadidas a las pioneras, las nuevas experiencias de EIB que se operaron en el país, tanto por iniciativa estatal como de organismos privados de desarrollo, entidades educativas privadas, o grupos sociales de base.

## **CAPITULO IV**

# **ALGUNAS EXPERIENCIAS ESTATALES DE EDUCACION BILINGUE**

Durante los últimos años, más concretamente la última década, se han intensificado las iniciativas de incorporar en el Sistema Educativo Boliviano, reformas y enfoques renovados respecto de la problemática lingüística y cultural en la educación. Sin embargo, la década anterior parece ser importante como referente de este proceso, pues es en los años setenta en los que diversos eventos, contribuciones institucionales y estudios realizados por investigadores bolivianos y extranjeros se pone en discusión, a distintos niveles, la problemática lingüística y cultural que debe ser considerada como elemento de primera importancia en la formulación de planes y políticas educativas nacionales.

Para Massimo Arnadio y Madelaine Zúñiga, Bolivia se encuentra en un momento de singular importancia en términos de las decisiones que hay que tomar en relación a esta problemática, debido a que las experiencias de educación intercultural y bilingüe han sido muy puntuales y no han tenido el seguimiento y continuidad necesarias para apreciar cambios importantes. Además se observa un incremento de aportes teóricos en los últimos años, que no tienen su correlato en una voluntad política que si bien los asume, no hace mucho por implementar-los dentro de un marco de ponderación de los aspectos organizativos, técnicos y metodológicos sugeridos. Se observa asimismo,

en lamayoría de las experiencias oficiales, tendencias homogenizadoras al plantear la utilización de la lengua materna en la enseñanza básica como lengua de transición hacia la castellanización. (Amadio y Zuñiga. 1989: 7)

## 1. PROYECTO INTEGRADO DEL ALTIPLANO

Este programa implementado durante tres años, fue aplicado en tres escuelas de primer grado, en las siguientes provincias del departamento de La Paz: Ornasuyos, Manco Kapac, Los Andes e Ingavi.

Se trata de un proyecto puesto en marcha mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia y el Banco Mundial (BIRF). El proyecto integrado del Altiplano tenía como objetivo principal “experimentar” la enseñanza básica del Proyecto, apoyada por programas radiales y programas móviles de acción. (Amadio y Zuñiga. 1989: 33)

El modelo de educación bilingüe planteado por el Proyecto integrado del Altiplano (PIA) busca el tránsito hacia el castellano luego de tres primeros años de enseñanza en lengua **aymara y castellano**. El modelo, para su implementación, propone la conformación de un equipo interdisciplinario, que contenga entre sus miembros a lingüistas, expertos en ciencias sociales, profesores asesores experimentados en educación bilingüe, a fin de cubrir las distintas etapas del proceso con personal idóneo. Se plantean como tareas principales: el diseño y experimentación del programa de educación bilingüe; la enseñanza del castellano como segunda lengua; la preparación de materiales educativos; las posibilidades del uso de la radio y la implementación del currículo.

Lamentablemente, gran parte de los planteamientos iniciales, incluyendo los requerimientos técnicos necesarios, no fueron atendidos por el gobierno de la época, lo que privó al proyecto de un proceso inicial de investigación que permita validar los presupuestos técnicos y pedagógicos con la efectiva asistencia del personal entendido en las distintas especialidades requeridas.

Con las limitaciones señaladas se obtienen, el año 78, los

primeros aportes para la realización de la experiencia, elaborándose el texto de lectura para el primer grado en aymara, y los de segundo y tercer grado en castellano. La metodología utilizada para la enseñanza de la lecto-escritura con esos textos se expresa en tres momentos:

1. Lectura mecánica y comprensiva de las palabras básicas en **aymara**: Achacu, yapusa, imilla, jiliki, viajja, kañawa, nina y su derivados.
2. Descomposición y generalización de las palabras básicas en aymara y castellano.
3. Pronunciación clara de las cinco vocales del castellano al generalizar las palabras básicas desde la primera palabra.
4. Expresar en castellano y aymara, en forma oral y escrita sus ideas en oraciones cortas, utilizando las palabras cortas.

Este método de enseñanza, según lo señala Luccy Briggs, citada por Amadio y Zúñiga, era la menos indicada. Adolecía de serias fallas y desconocimiento de las técnicas de enseñanza de las lenguas. Existía una confusión de los niveles oral y escrito de una lengua; la enseñanza del castellano se orientaba por el mismo folleto en que se explicaban los ejercicios para la lecto-escritura en aymara.

“A nivel escrito, intentar leer y escribir en castellano utilizando palabras aymaras no es beneficioso para ninguna de las lenguas, el alfabeto aymara escogido por el proyecto no fue el indicado porque priman en el los criterios de la escritura en castellano para escribir aymara; emplean cinco vocales cuando el aymara tiene 3, y las grafías c, qu, k para el sonido k, aunque k también puede representar el fonema”q”. (Amadio y Zuñiga. 1989: 33)

Según el criterio de Amadio y Zúñiga, el libro de lectura presentado por los responsables del proyecto, tenía serias deficiencias, no obstante fue un aporte novedoso desde el punto de vista sociolingüístico y cultural.

En 1979, conformado un equipo de **maestros** que recibió

adiestramiento, se elaboraron otros textos, al parecer más ajustados a la “idiosincracia del medio”, superando en parte las limitaciones de la primera experiencia. Lamentablemente, según lo señalan los autores consultados, si bien se incorporaron criterios instruccionales aprendidos en la capacitación, no lograron realizar un tratamiento efectivo del castellano como segunda lengua, no habiendo “ejercicios en castellano oral ni tampoco una iniciación en la práctica de la escritura productiva o creativa”.(Amadio y Zuñiga. 1989: 33)

En terminos generales, la apreciación de Amadio y Zúñiga, respecto de los textos elaborados en 1979, en el marco del Proyecto integrado del Altiplano señala que, pueden ser rescatados, previo analisis, y selección de los ejercicios que sirven de ejemplo para la elaboración de nuevos materiales. Se deben hacer algunas correcciones a fin de lograr una cuidadosa selección del lenguaje, mejorar el orden de la presentación de las letras del alfabeto, separar las lenguas aymara y castellano y una diagramación más apropiada.

Se señalan, además, otros obstaculos que impidieron la consecución de los objetivos propuestos por el Proyecto Integrado: la falta de apoyo estatal, la carencia de profesionales experimentados en el campo. La evaluación que Luccy Briggs hizo del proyecto invalidó el programa por sus deficiencias técnicas.

## **2. PROYECTO EDUCATIVO RURAL 1**

El proyecto Educativo Rural 1 Cochabamba (PER 1) ejecutado mediante convenio de Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia y US AID firmado el año 1975 y autorizado mediante Decreto Supremo 13472 del 6 de mayo de 1976, es probablemente uno de los que contó con mejores recursos presupuestarios y asesoramiento técnico a cargo de la Universidad Norteamericana de Nuevo México.

El proyecto se proponía la reforma curricular y la preparación de materiales educativos para los ocho primeros grados de-la escuela básica, en la perspectiva de aplicarlos en veinte núcleos escolares del departamento de Cochabamba, región de habla quechua.

Propone la enseñanza del castellano como segunda lengua en un proceso didáctico en cuya primera etapa se ensene estrictamente

en quechua en el primer grado básico; esta primera etapa de iniciación y aprestamiento contempla el aprendizaje de ocho palabras básicas. En la segunda etapa se introduce el libro de lectura SATUKU; en la tercera y cuarta etapas se utilizan los textos SATUKU 1 y SATUKU II respectivamente.

“El texto empleado en las distintas etapas, aparentemente utiliza un método ecléctico de lectura global silábica, según la cual los niños aprenden a leer sintéticamente una oración o palabra clave que luego se descompone en sílabas que contienen la vocal o la consonante que es el objetivo de la lección”.

Para los autores que citamos, los textos “SATUKU” en sus tres versiones contienen un análisis silábico muy poco aprovechado, convirtiendo el texto en uno de lectura global casi pura, pues los textos de reforzamiento se dedican a reproducir las palabras presentadas globalmente en las oraciones iniciales -o texto generador- en textos con pocas variaciones con respecto al original”. (Amadio y Zúfiiga. 1989: 26-27)

Dirigido a niños quechuas monolingües, el Proyecto Educativo Rural 1 propone un modelo de transición en los primeros grados de las escuelas rurales centrales y seccionales del departamento del Cochabamba. Aspira a una cobertura de 22 núcleos escolares y 200 escuelas seccionales.

Las hipótesis principales que pretendía validar el Proyecto en el transcurso de las diferentes fases previstas eran principalmente.

- A) “Un currículum incluyendo métodos adecuados en conjunción con un entrenamiento apropiado logrará:
1. acelerar la castellanización,
  2. disminuir la deserción escolar,
  3. aumentar el aprovechamiento de la escuela por la comunidad rural para los niños en edad escolar,
  4. disminuir el impacto alienante de la escuela rural,

5. mejorar el dominio de la lecto escritura,
  6. mejorar la autoimagen del educando campesino de la lengua vernácula,
  7. revitalizar las lenguas vernáculas”.
- B) Programas, métodos, materiales y entrenamiento de personal en la educación de la comunidad lograra:
1. Mayor involucramiento de la comunidad en la educación formal,
  2. mejorar la preparación del educando campesino para la escuela a través de la educación que recibe en el hogar.
  3. mejoramiento en la valoración que los alumnos, padres de familia y profesores de la escuela tienen la lengua y la cultura autóctona. (Amadio y Zúñiga. 1989: 23)

A partir de las hipótesis citadas, el programa buscaba implementar un modelo experimental de educación bilingüe “de transición en los tres primeros grados de las escuelas rurales centrales y seccionales en Cochabamba”. (Amadio y Zúñiga. 189: 23)

En líneas generales, de acuerdo con la evaluación realizada por Amadio y Zúñiga, quienes centran su preocupación en el modelo experimental en sí, se deduce que el proyecto no fue evaluado en base a las hipótesis de investigación propuestas, ni al modelo de educación bilingüe de transición a una enseñanza exclusiva del castellano.

Los autores, señalan que algunas de las hipótesis están en contraposición al modelo. Si el objetivo final es el abandono del quechua en la escuela para usar únicamente el castellano como lengua instrumental, como es posible mejorar la autoimagen del educando campesino de lengua nativa o lograr “mayor involucramiento de la comunidad en la educación formal” o el “mejoramiento de la valoración que los alumnos, padres de familia y profesores de la escuela tienen de la lengua y cultura autóctonas”. Por otro lado, la presenciade un producto lingüístico híbrido denominado “quechuañol”

según los autores, no es precisamente un buen camino hacia la revitalización de la lengua vernácula. Asimismo es deficiente la calidad de los materiales y las acciones tendientes a garantizar una óptima transición de una enseñanza bilingüe quechua-castellano a una monolingüe castellano.

Con estos antecedentes es poco probable que, al cabo de tres años de escolaridad, los niños del PERI en Cochabamba estuvieran preparados para esa transición.(Amadio y Zúñiga. 1989: 30-31)

Las experiencias estatales de educación bilingüe, que han sido comentadas líneas arriba, pese a su carencia de definiciones claras, son las más importantes realizadas en los años 70. Cabe hacer referencia sin embargo, a las últimas innovaciones que desde la perspectiva oficial se han ido estructurando, con avances importantes en la concepción y operativización técnica y administrativa de una autentica educación intercultural y bilingüe en Bolivia. No obstante ello, se observa en la práctica la ausencia de una voluntad política que viabilice las reformas sugeridas, superando las limitaciones económicas y las trabas burocráticas de los aparatos estatales, que no permiten, a corto plazo, visualizar mejoras en este campo.

### 3. PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACION Y EDUCACION POPULAR ELIZARDO PEREZ (SENALEP)

El año 1983 Decreto Supremo No. 19453 el gobierno del Dr. Hernán Siles Zuazo autoriza, previa aprobación, el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Prof. Elizardo Perez” creando poco tiempo después el ente encargado de ejecutar las acciones propuestas en el Plan, denominándolo: Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP). En ese mismo año se aprueban, también, importantes planes de reestructuración del Sistema de Educación Rural efectuado por la Confederación de Maestros Rurales, y el Ministerio de Educación y Cultura pública el Plan Nacional de acción Educativa. Estos documentos, ajuicio de varios investigadores y trabajadores de la educación, incorporan la problemática de la educación intercultural y bilingüe en forma nunca antes expresada en ningún plan educativo, hecho que denota la preocupación nacional por resolver los problemas centrales de la educación boliviana.

El Pan Nacional de acción Educativa de Bolivia intenta sentar las bases fundamentales para la futura educación del país, las que permitirán interpretar los “anhelos, intereses y necesidades de las grandes mayorías campesinas: aymaras, quechuas y tupi guaraníes”.

Según Pedro Plaza Martínez, éste es el primer documento oficial que plantea concretamente la educación intercultural bilingüe en el país.

El Pan Nacional, que contiene un programa de alfabetización y educación popular, plantea la necesidad de prestar mayor atención a las comunidades étnicas más deprimidas reafirmando y potenciando sus culturas autoctonas y su efectiva participación en la vida económica social y política del país. Define como sus objetivos en lo que respecta a la educación intercultural y bilingüe los siguientes:

Determinar una política educativa que revalorice las culturas de las nacionalidades indígenas mayoritarias (aymara, quechua y tupi guaraní) y que responda al pluralismo cultural y lingüístico del país.

La implementación del Pan Nacional de Alfabetización por medio de una institución creada para ese efecto: SENALEP. Entre las acciones significativas se proponen llevar a cabo seminarios para permitir el debate y la participación de instituciones, personas y organizaciones de base, la coordinación interinstitucional con participación de la Central Obrera y la Confederación de la Central Única de Campesinos.

Cursos de capacitación de líderes de educación popular y la impresión, con la ayuda de UNICEF, de cartillas quechua, aymara y castellano popular.

La aprobación de un alfabeto único para los idiomas quechua y aymara.

La promulgación de una Resolución Ministerial que establezca la enseñanza de lenguas nativas en los establecimientos secundarios fiscales. (Amadio y Zúñiga. 1989: 43)

### 3.1. Propuesta técnica

El SENALEP propone una franca revalorización de las culturas nativas y su participación activa e inserción autónomas en la vida nacional, partiendo de una estrategia que posibilite a cada étnia su dinamización como tal, en la perspectiva de construir un modelo de vida colectivo que articule las diversas nacionalidades.

Adopta como estrategia de acción “un enfoque intercultural bilingüe: la utilización de la lengua materna en la comunicación oral y escrita para la población alfabetizada asegurará una mejor comprensión, de los mensajes educativos. La alfabetización se realizará primeramente en la lengua materna para la población, monolingüe, comenzando el aprendizaje del castellano como segunda lengua, hasta que su dominio oral asegure una alfabetización en lengua española”.

“La enseñanza - aprendizaje se hará en forma simultánea, o sea, lecto-escritura en lengua materna y, paralelamente, lecto-escritura en castellano, sólo que tendrá cuidado de dar una leve prioridad a la lengua de mayor uso en el grupo.” ( Plaza, Pedro. 1988: 363)

Tanto los objetivos como la propuesta técnica del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular, ajuicio de varios entendidos en la problemática de la educación bilingüe intercultural, representan un significativo avance. No obstante nuevamente se tropieza con dificultades administrativas y presupuestarias que impiden el desarrollo del proceso en sus distintas fases corto, mediano y largo plazo.

El Plan, pretendía la cobertura de alrededor del 80%, aproximadamente 1.5 millones de personas de los analfabetos nacionales, entre 1984 y 1986. Sin embargo, según el investigador Jorge Rivera, citado por Amadio y Zúñiga, hacia 1987, se hablaba que de un total aproximado de 60.000 alfabetizados, 29.000 eran de origen rural.

Rivera, señala además de la poca correspondencia entre los objetivos cuantitativos propuestos y los obtenidos, otras deficiencias que contribuyeron a acentuar la debilidad del plan. Se refiere a la falta de incorporación activa de las autoridades educativas, escuelas y maestros como eje articulador del plan; esta limitación le restó fuerza a la dinámica emprendida. (Rivera, Jorge. 1988: 43)

Se destacan, también, los logros obtenidos por el Plan, en lo relacionado con el esfuerzo de unificación y oficialización de los alfabetos aymara, quechua y guaraní. Asimismo es importante el avance en la búsqueda de una definición de la política lingüística educativa que tome en cuenta las culturas nativas para la elaboración de materiales y metodologías; y la preparación de educadores bilingües como el planteamiento de la unidad en la diversidad, aspectos que proponen la articulación de una sociedad basada en el conocimiento y respeto de la variedad cultural y lingüística, un proceso de participación en el nuevo Estado “plurinacional, pluricultural y plurilingüístico, partiendo de la creación propia en lo cultural, lo lingüístico y aún lo organizativo y tecnológico”. Tales las apreciaciones, de Pedro Plaza y Xavier Albo citadas por Amadio y Zúñiga, sobre el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular (Amadio y Zúñiga. 1989: 45)

#### **4. LIBRO ROSADO**

Durante la pasada gestión gubernamental presidida por el Dr. Victor Paz Estenssoro, se hicieron públicas varias propuestas de reforma de la Educación Boliviana. El producto final de una serie de documentos de trabajo realizado por los técnicos del MEC es el Libro Rosado, el mismo que contiene el proyecto de Reforma del Sistema Educativo.

En lo que se refiere a la educación intercultural bilingüe, objeto del presente trabajo, el Libro Rosado considera necesario recuperar experiencias de países vecinos que recomiendan que la enseñanza de la lectura-escritura del español se inicie con la lengua materna durante los tres primeros años de la escuela básica, continuándose luego en las dos lenguas.

Los técnicos del MEC, sostienen que pedagógicamente, se ha demostrado que “comenzar a aprender en dos lenguas” toma más tiempo como parte de las políticas de curriculum. Será importante estimular en la escuela el uso del lenguaje oral como base para el aprendizaje de la lectura - escritura en castellano. (MEC. 1985: 187)

Al final del acápite destinado a la educación bilingüe, el Libro Rosado destaca como prioridad la formación de especialistas para la preparación de los materiales educativos en las distintas lenguas.

## **5. LOS PARTIDOS Y SU POSICION EN TORNO A LA EDUCACION BILINGUE.**

Las propuestas educativas de los principales partidós políticos que intervinieron en las elecciones nacionales de mayo del presente año, tienen diversos enfoques en torno a la educación intercultural bilingüe, aunque todos coinciden en la necesidad de introducir en la política educativa los aspectos culturales y lingüísticos propios de nuestra diversidad.

Se podría decir, en líneas generales, que existen dos tendencias principales en las posiciones partidarias: La primera, que esta sustentada por las expresiones conservadoras (ADN, MNR, principalmente) que si bien reconocen “el mosaico de nacionalidades, etnias y lenguas” vigentes en el país y la situación de dependencia de modelos externos aplicados a la educación, no admiten que el problema es parte de una situación de opresión, cultural y social interna. Su propuesta traduce, en esencia, el sentido de la “incorporación” en la perspectiva de modernización de la sociedad boliviana”, rescatando los modos de vida de antaño.

Reconocen la necesidad de “conservar las lenguas nativas, enseñando a los niños aymaras y quechuas a utilizarlas y respetarlas a fin de no perderla”. No obstante su planteamiento sugiere el establecimiento de fronteras o reductos donde los idiomas y culturas ancestrales se expresen y tengan un uso restringido. (Martínez, Juan Luis. 1989: 67)

La tendencia conservadora que comentamos, afirma que la “cultura de los pueblos debe ser conocida allí donde mora el habitante boliviano”, esto es, “regionalizar el ámbito pedagógico”. No considera una existencia activa y proporcional a su importancia, una presencia de las culturas nativas en el ámbito del Estado, si no, como dijimos, en un reducido espacio, el que de todos modos estaría subordinado a las expresiones culturales dominantes como hasta ahora. (Martínez, Juan Luis. 1989: 67)

El Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), ha hecho conocer una propuesta global de Reforma Educativa durante su última gestión gubernamental, la misma que está contenida en el Libro

Rosado, del que ya nos ocupamos en otro acápite. Sin embargo, en las elecciones pasadas, difundieron un programa de gobierno con algunas consideraciones en torno al problema cultural en la educación, de donde se desprenden consideraciones que, nuevamente ponen en evidencia la postura integracionista de las culturas nativas ala “cultura boliviana”. Esta integración, como lo señalan, debe ser “dinámica y respetuosa” basada en la enseñanza básica en lengua materna y la alfabetización como estrategias interdependientes para el logro del objetivo principal.

Se puede afirmar que, pese a los interesantes avances planteados en los documentos oficiales respecto de la educación bilingüe, aún subsiste en esta propuesta un propósito homogeneizante integracionista como objetivo central.

Otra tendencia que plantea la necesidad de implantar la educación bilingüe incorporando contenidos y métodos que rescaten las características culturales, regionales y sociales del país es el Movimiento de la Izquierda Revolucionaria (MIR). Sin embargo no hace precisiones de los mecanismos técnicos ni institucionales que llevarán a cabo tal propósito.

La segunda tendencia, que contiene probablemente las propuestas más estructuradas entorno a la problemática intercultural y bilingüe en la educación boliviana, es la que postulan la Izquierda Unida (IU) y el Movimiento Revolucionario Tupac Katari del Liberación (MRTKL), organizaciones que han hecho del planteamiento educativo eje de las reformas en las estructuras educativo-culturales del país. La IU se propone “estructurar un Sistema Educativo de la República de Bolivia que respete y articule el carácter multinacional y pluricultural de la sociedad boliviana con los intereses de las clases populares y culturales regionales”. Este objetivo traduce en una “educación pluricultural y bilingüe, que exige, además, conformaciones escolares y pedagógicas propias.

El Sistema Educativo propuesto estaría conformado por cuatro subsistemas Nacionales de Educación Intercultural bilingües: aymara castellano; quechua castellano, guaraní castellano; moxeño castellano. Es una forma de fortalecer las etnias y nacionalidades, su fuerza y su riqueza”. (Martínez, Juan Luis. 1989: 70)

La educación que propone MBL (partido integrante de IU) para Bolivia está ampliamente expuesta en el documento “Propuesta de Alternativa Educativa”. Sostiene la necesidad de implementar la educación intercultural bilingüe que parte de un curriculum intercultural bilingüe que responda a cada una de las regiones.

Se busca, con este tipo de educación, articular la heterogeneidad para transformar el Estado y la Sociedad y construir una Bolivia soberana democrática, plurinacional.

El objetivo de implementar una educación intercultural y bilingüe, sin embargo, no sería atrayente ni significativo, si no es reconocido ni legitimado por el conjunto de la sociedad. Se trata, según el documento, de universalizar este tipo de educación que pase del reconocimiento de la existencia de culturas nacionales, a la democratización de las exigencias sociales obligan a los “qaras” y los “karai” a hablarles y respetar el idioma y las costumbres de las otras nacionalidades.

Finalmente, sostienen que la educación intercultural y bilingüe sea universal al “posibilitar en el futuro la integración recíproca de los ciudadanos de la República hacia la consecución del objetivo final, que es la Formación de un Hombre Plurinacional”. (Movimiento Bolivia Libre. 1989: 545-547)

Una posición muy próxima a la mencionada anteriormente, aunque más radical en su propósito de revalorización y rescate de las culturas y lenguas nativas, la tiene el MRTKL.

En principio esta agrupación política de raigambres campesinas, considera que el problema educativo está directamente relacionado con el carácter del Estado, que es actualmente, desde su óptica, un Estado colonial que ejerce su dominio basado en un “colonialismo interno” que no permite la presencia de las culturas y lenguas nativas en su seno.

El “Estado colonial” no admite tampoco la diversidad cultural existente en Bolivia, y se ha encargado de borrarla a través del Código de la Educación Boliviana, pues éste reflejaría la intención de acabar

con las diferencias culturales buscando la homogeneización (Art. 115 del Código de la Educación Boliviana).

Enjuicia los intentos realizados por estructurar una educación bilingüe en el país, porque ésta solo utilizaría este proceso como estrategia de tránsito hacia la castellanización, pues se pretende enseñar en “lengua nativa pero los contenidos son castellanos”. Entonces no contribuiría a la solución efectiva de los problemas de la educación actual.

Creo, por otro lado, que existe una segregación cultural en la sociedad boliviana, pues las víctimas de las deficiencias del Sistema Educativo, son precisamente los niños de origen aymara, quechua y tupi-guaraní. Demostrando las estadísticas que los más altos índices de deserción y dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pertenecen a los grupos étnicos mencionados.

El MRTIU, sostiene que no se puede resolver la crisis educativa boliviana si no se resuelve, antes, el problema nacional. Lo que corresponde, señala, es “cambiar la estructura colonial y su lógica, luego desarrollar la imaginación para concretar la variedad cultural, lingüística, regional y ecológica del país en un Sistema Educativo Nacional que tenga cierta unidad pero basada en una tremenda diversidad”.(Martínez, Juan Luis. 1989: 71)

De alguna manera la visión de los partidos políticos acerca de la necesidad de implementar la educación intercultural y bilingüe en el país no ha cambiado pese a las transformaciones que ha sufrido el sistema político desde 1990 a la fecha. Las alianzas, los pactos que han sido una forma de garantizar la gobernabilidad de la democracia boliviana en la última década han reacomodado en el espectro político a los partidos en ubicaciones que hasta hace unos diez años no hubiese sido posible admitir. Con todo, los cambios políticos han favorecido el proceso, que se nota en la voluntad política de implementar la EIB formulando leyes, revisando viejas maneras de concebir la educación en Bolivia. Lo que sí falta en esta época es un verdadero esfuerzo por materializar las Leyes y reglamentos en hechos reales y tangibles.

## 6.- **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE IMPULSADA DESDE EL ESTADO: UNA VISIÓN ACTUALIZADA.**

Los criterios favorables a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe EIB, sustentados en base a argumentos de índole pedagógico, socio-político, cultural, étnico y político durante la década de los años ochenta, adquieren plasmación concreta, al menos formalmente, con la oficialización, mediante el Decreto Supremo No. 23036, del 28 de enero de 1992, de la educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, como una reivindicación que más allá de ser estrictamente técnico pedagógica, pretende dar respuesta estatal, a las reivindicaciones étnico-culturales de una importante porción de la población del país. Quizá por esa connotación, el Decreto Supremo 23036, haya sido firmado en la localidad de Ivo, lugar donde el Pueblo Guarani libró la histórica batalla de Kuruyuki por la defensa de sus derechos hace más de 100 años.

De alguna manera, ha llegado la hora de que toda la acumulación de experiencias parciales y puntuales de EIB, que se desarrollaron en Bolivia en los últimos años deba convertirse en parte de la política educativa. Es decir, pasar de la experiencia a la generalización, y es en ese proceso que nos encontramos, como país, en el momento actual.

Hacia 1992, según un documento Gubernamental, alrededor de 6 mil quinientos niños y niñas quechuas, aymaras y guaraníes, de los tres primeros grados del ciclo básico han asistido a escuelas que han adoptado la EIB. En este mismo año, ya son 144 las escuelas que desarrollan la EIB incorporando progresivamente un nuevo grado en la medida que el grupo que inició el proceso asciende de grado. Se han formado cerca de 350 personas, entre supervisores, directores y maestros e impreso más de 100 textos escolares y materiales de apoyo en lenguas originarias y castellano. (ETARE. 1993: 4)

Si bien el grado de cobertura de la EIB aún ahora es muy bajo, el paso que dio el Estado Boliviano para enmendar, parcialmente, una injusta marginación socio-cultural y lingüística existente en el interior de la sociedad boliviana es altamente positivo. En los meses que corren, luego de la aprobación y puesta en vigencia de la Ley de Reforma Educativa, aún que no se cuenta con fuentes de verificación

ni documentos pertinentes que muestren el grado de avance de EIB; asumimos sin embargo, que la EIB ha ampliado el universo poblacional que atiende, así como se ha incrementado el material y las consideraciones de orden técnico y metodológico que generalicen, allí donde sea necesario, la EIB.

No obstante ese vacío informativo, en torno a la situación actual de la EIB promovida desde el Estado, consideramos importante referir algunas experiencias que ya temen un cierto grado de realización hace unos cuatro años, lo que nos permitirá formar un criterio sobre sus virtudes y defectos, teniendo en cuenta que muchos juicios de valor en relación a lo que tratamos, ya han sido recogidos en los capítulos precedentes.

### **6.1. El proyecto de Educación intercultural bilingüe del Ex Ministerio de Educación. PEIB-MEC.**

En el año 1990, con el auspicio del entonces Ministerio de Educación y Cultura, se inicia la experiencia de educación intercultural y bilingüe más importante que se haya realizado desde el Estado. El Proyecto tuvo que prever, de manera inicial, la formación de los recursos necesarios para su implementación en la Universidad de Puno, dado que en el país la carencia de recursos humanos capacitados en esta modalidad educativa es generalizada.

Hacia 1993, el PEIB del MEC, bajo la dependencia de la Dirección General de Educación Rural, había implementado acciones en 12 núcleos en la zona andina y 22 centros educativos en el área guaraní, en el marco de una creciente demanda de otras regiones del país que requieren la implementación de la EIB en sus escuelas.

Con el PEIB se pretende romper la tradicional manera de enfrentar el reto de la educación rural, cuyas características alienantes eran - todavía lo son en gran medida - un obstáculo para el logro de los más esenciales objetivos educativos.

El PEIB organizó su trabajo en base a cinco estrategias, las cuales resumiremos en las líneas que siguen, con el propósito de establecer: cómo la experiencia educativa intercultural y bilingüe recoge y acoge toda la acumulación teórica, conceptual y empírica

que se acumuló en experiencias educativas de este tipo, realizadas por instituciones no estatales.

Una de las primeras estrategias, según lo señalan los documentos oficiales, fue la capitalización de experiencias nacionales e internacionales que sirvieron de base para la formulación de planes de capacitación docente, elaboración de materiales educativos e investigación sociolingüística. Se firmaron convenios con instituciones nacionales y extranjeras, entre las que destacan, algunas universidades, como la Puno en Perú; la Iglesia Católica, el Instituto Lingüístico de Verano y otros.

Otra estrategia del PEIB, consistió' en la estructuración de mecanismos de coordinación entre entidades 'que están vinculadas al quehacer educativo por su condición de organizaciones comunitarias, sindicales campesinas, organizaciones de base como la Asamblea del Pueblo Guaraní, Confederación de Maestros Rurales, con quienes se suscribieron convenios de interacción buscando articular acciones educativas entre el Estado y la sociedad civil.

La elaboración de materiales unificados para cada área lingüística en la perspectiva de lograr la normalización de las lenguas ágrafas; así como la aplicación y constante perfeccionamiento del curriculum de la EIB fueron otras estrategias diseñadas para el desarrollo del PEIB.

Finalmente la capacitación de docentes, capaces de desarrollar el proyecto se convirtió en una de las estrategias principales de la puesta en ejecución del PEIB. (ETARE. 1993: 12)

Al observar las principales estrategias del PEIB, se puede inferir la existencia de un propósito articulador entre los sectores sociales que de una u otra manera intervienen en el proceso educativo. Es importante el intento por incorporar a la comunidad en el proceso escolar, aunque con excepción de lo acontecido en la experiencia educativa guaraní, se cuentan con muchas dificultades en otras áreas lingüísticas. Tampoco son visibles, al menos por ahora, resultados expansivos del desarrollo del proyecto, probablemente porque las dificultades son mayores que los logros en esta etapa inicial del proyecto; sin embargo, hay que reconocer que en los días que transcurren, el tema de la educación intercultural y bilingüe ya no

es solo un problema de orden académico, es ya una realidad que debe ser transformada día a día entre todos quienes están involucrados en la educación, en el **marco** de un abierto debate que recoja el sentir de los verdaderos actores del proceso educativo.

En los capítulos precedentes, se han mencionado una serie de criterios que de alguna manera implican juicios sobre algunos aspectos del PEIB, en lo concerniente a los materiales educativos, la normalización de lenguas, la formación de maestros etc.; todos reconociendo el valor del esfuerzo pero criticando la poca participación de las comunidades que hasta ahora se ha logrado en la puesta en marcha de la PEIB. No obstante las limitaciones señaladas, en la actualidad se cuenta con una evaluación del proceso que vale la pena puntualizar para observar con claridad los aciertos y dificultades del PEIB.

La evaluación del PEIB realizada en 1992, destaca la confirmación de la hipótesis del mayor rendimiento de los niños de las escuelas experimentales del Área andina. En lo referente al castellano oral gracias a la metodología de segunda lengua; la lecto-escritura en castellano, debido a la transferencia de destrezas adquiridas en la alfabetización en segunda lengua; y en matemáticas porque los contenidos son compartidos en lengua materna. (MEC-UNICEF. 1992: 92-93)

Los niños de las escuelas experimentales, según la evaluación, muestran ventajas en todas las asignaturas respecto de sus pares de control, estando los del área quechua más aventajados que los niños **aymaras**.

En otro orden de cosas, en los niños del PEIB, se nota un cambio positivo en la parte lingüística, mucho menor es la operada en la parte cultural, valorativa, de su entorno comunitario. Sin embargo el grado de desarrollo afectivo en estos niños revela mayor autovaloración que la de sus pares no pertenecientes al proyecto. (MEC-UNICEF. 1992: 93)

En general la evaluación muestra avances importantes que se han logrado en la primera etapa del proceso, quizá esa debilidad mostrada en relación a la insuficiente incorporación de los valores culturales de su comunidad sea imputable a la pobre articulación entre

la escuela y la comunidad, situación que reiterativamente se ha mostrado como una debilidad del PEIB.

Según el criterio de Victor Hugo Cardenas, la EIB aún no cuenta con un pleno respaldo popular quizá porque solo se ha considerado un problema atingente a los indígenas y no así a la sociedad boliviana en su conjunto, por lo que se hace necesaria una concertación entre indígenas y no indígenas.

Los maestros del PEIB son los menos afectados favorablemente por el proyecto, según lo revela la evaluación. El grado de motivación de los docentes ha decrecido a medida que se observó que la capacitación ofrecida solo llegó a unos pocos. Los docentes fueron clasificados por su actitud frente al EIB como seguros, inseguros y encubridores, tomando en consideración su grado de compromiso y convencimiento de las virtudes de esta modalidad educativa. De cualquier manera, dada la importancia que tiene el docente en el proceso de cambio, se hace necesario, como lo señalaron varios investigadores a lo largo de este trabajo, incrementar los espacios de capacitación, formación y motivación de los profesores a fin de lograr los resultados esperados.

Otro aspecto que requiere ser superado para la marcha exitosa de la EIB, según Cardenas, que se suma a la ya mencionada participación de los padres de familia y la comunidad en la gestión escolar, es el tratamiento profundo y detenido de la interculturalidad, teniendo en cuenta que éste es un tema central, tiene escaso desarrollo teórico-conceptual y metodológico en la mayoría de las experiencias educativas de este tipo. (MEC-UNICEF. 1993: 34-35)

Concluyendo este acápite se puede decir que, en los últimos años, ya en el marco de la Reforma Educativa, se ha avanzado bastante en las experiencias de EIB impulsadas desde el Estado. Por dificultades de acceso a información más actual y porque consideramos que el proceso está aún en una fase muy inicial, creemos que los elementos que hemos señalado en torno al PEIB son un insumo básico para comprender el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

Si bien por ahora no son visibles los impactos de la EIB, por lo menos a escala nacional, es evidente que, al existir el reconocimiento

estatal formalizado en Leyes y reglamentos y un trabajo técnico y metodológico con un avance alentador, la plasmación de la EIB tendrá un desarrollo significativo a mediano plazo, siempre y cuando a lo anterior se añada la participación social, activa y protagónica de los actores educativos, situación que aún parece estar relegada a segundo plano.

## **CAPITULO V**

# **APORTES INSTITUCIONALES A LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE**

### **1. LA IGLESIA CATOLICA**

La Iglesia Católica, a través de la Comisión Episcopal de Educación, ha elaborado y ejecutado proyectos de educación bilingüe en el área rural, los mismos que constituyen un avance de la educación intercultural y bilingüe en el país.

El proyecto CETHA (Centro de Estudios Tecnicos Humanísticos Agropecuarios) es una versión rural del Sistema de Bachillerato Acelerado para Adultos (CEMA) urbano, dependiente del MEC. Funciona desde 1978 en la población de Jesús de Machaca, con oficinas en Qorpa, Provincia Ingavi, del Departamento de La Paz.

Este proyecto, destinado a los campesinos principalmente aymaras, brinda un servicio educativo humanístico-técnico agropecuario, con especial énfasis en la educación agropecuaria. Ha sido concebido, intentando rescatar y respetar las costumbres y el ritmo de vida que predomina en las zonas rurales, partiendo de la estructura de un calendario lectivo acorde con el ciclo agrícola, lo que evita interferencias entre las actividades productivas del campesino y las labores educativas, lográndose de ese modo una asistencia y permanencia regular del alumno en el proceso educativo.

El proyecto prevé la educación bilingüe, en un proceso que contempla tres etapas o caminos: 1o. Jiska Thakhi = corto; 2o. Taypi thakhi = medio; 3o. Locha Thathi = grande. En cada uno de ellos, el campesino indígena es capacitado de acuerdo a sus expectativas. (Piérola, Virginia. 1983: 26)

La experiencia de CETHA, se ha extendido a otras zonas del país. En el valle de Cochabamba se halla el CETHA quechua en la población de Tiraque, provincia Arani, del Departamento de Cochabamba. Su centro de operaciones está ubicado en TORALAPA donde funciona desde el 10 de enero de 1985. Asimismo en la región yungueña del departamento de La Paz se halla ubicado el CETHA Carmen Pampa que atiende a diez poblaciones aledañas.

En cada caso, la Comisión Episcopal desarrolla un trabajo educativo con adultos, con similares características, introduciendo los rasgos culturales y lingüísticos característicos de la zona, bajo la inspiración central de los documentos de Puebla de la Iglesia latinoamericana que privilegian el trabajo con y por los pobres.

### **1.1. Proyecto “Texto Rural Bilingüe” (TRB)**

Otro aporte rescatable de la Iglesia Católica a la educación bilingüe, es el proyecto “Texto Rural Bilingüe”, que inicia sus actividades en el mes de julio de 1981.

Su objetivo principal es “elaborar textos bilingües aymara-castellano de Educación Rural”, resultando su área de acción central la región altiplánica y algunas cabeceras del valle del Departamento de La Paz, donde se concentra una buena parte de la población aymara de Bolivia.

El proyecto se inicia con una etapa de experimentación del texto y lametodología, abarcando ocho escuelas rurales.(Comisión Episcopal de Educación. 1988: 30-31)

### **1.2. Metodología y contenido**

Se utiliza la metodología participativa, a través del método de “Educación bilingüe de mantenimiento” consistente en la “preservación”

del uso de la lengua materna en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje como primera lengua, y el castellano como segunda.

Este método está basado en el criterio que sostiene la necesidad de aprender a leer y escribir en la lengua propia para poder aprender, luego, en una segunda lengua. Se han elaborado cinco textos correspondientes a cada grado del ciclo básico, en cada uno de los cuales se ha referido al contexto geográfico, socio-histórico y económico de la zona que habita el niño aymara. Posteriormente y a medida que adquieren cierto grado de complejidad, los textos incorporan contenidos relacionados con las características del Departamento, culminando con **temas** que aportan al conocimiento del país en su expresión global.

Se da especial énfasis a la utilización de un enfoque desde la perspectiva de la “Cultura Nacional” para tratar los contenidos resultantes de la ciencia universal, detectando su incidencia y su presencia en la vida nacional. (Comisión Episcopal de Educación. 1988: 32)

### 1.3. Resultados observados

Según lo expresan los documentos de la Comisión Episcopal de Educación, el texto Rural Bilingüe (TRB) y la experiencia de su aplicación han aportado, en principio, a develar el mito de que la educación bilingüe era perjudicial e innecesaria, criterio que primaba y prima aún en algunas autoridades educativas y entre algunos maestros rurales.

Este avance se explica por el nuevo enfoque que se dió en el proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe en el proyecto del TRB, porque éste no es un experimento de educación bilingüe transicional (como lo eran los proyectos oficiales realizados la década pasada), que tenían **como** principal característica la utilización de la lengua materna **como** puente hacia la castellanización. Por el contrario es un modelo de “educación bilingüe de mantenimiento” o sea, “dar a la lengua **materna** el lugar de privilegio que debe tener con relación a la lengua de “prestigio”, lo que implica la iniciación de un proceso de revalorización de la cultura propia”. (Comisión Episcopal de Educación. 1988: 33)

También se lograron significativos logros, según la CEE, en el terreno científico, notándose mejores niveles de aprendizaje y aprovechamiento de los contenidos impartidos a través del método empleado. Porque la falta de asimilación por parte del niño campesino no se debe a ninguna incapacidad personal, “sino al hecho de que se le está hablando en un código desconocido. Así se descubre que el aprovechamiento y la lengua van estrechamente ligados”. (Comisión Episcopal de Educación. 1988: 33)

Las dificultades para aprender, comprender y comunicarse que la mayoría de los niños campesinos tienen son producto del tipo de escuela que se les impone. “Un alumno sometido a un proceso de enseñanza en lengua extranjera a la suya propia no sólo no puede aprender, si no que se obstruyen sus posibilidades de comunicación. Su vacilación y temor de expresarse en otra lengua impide incluso el desarrollo de su lengua madre, planteándose de ese modo “traumas con repercusiones en su desarrollo individual y social”.

“La educación bilingüe de mantenimiento, evita estos problemas, porque el niño escribirá y se expresará, con solvencia en su lengua”. Esto permite, una participación activa del individuo en una sociedad nacional, donde se entiende la diversidad cultural y las identidades colectivas.

Las anteriores reflexiones, expresadas en líneas generales, reflejan en parte los criterios de la CEE, para justificar y establecer los logros obtenidos en su proyecto del “Texto Rural Bilingüe”. (Comisión Episcopal de Educación. 1988: 34)

Algunos investigadores sostienen, en relación a la experiencia anotada, que esta se constituye en el “único intento de implementación de una enseñanza bilingüe para las materias instrumentales, naturales y sociales, técnicas y agropecuarias. No obstante, se señala que la experiencia del TRB se interrumpió uno a dos años después de haberse iniciado, principalmente, por los cambios continuos del plantel docente y “la escasa comprensión acerca del modelo propuesto por parte de las comunidades y maestros”.

Amadio y Zúñiga señalan la existencia de otras dificultades del proyecto como ser: La investigación de apoyo al proyecto se

concretó al ámbito bibliográfico exclusivamente; y no se tomaron en cuenta la necesidad de investigar, de estudiar la evolución del lenguaje infantil ni del universo vocabulario ni las variaciones dialectales de las comunidades; faltó una investigación de base para sustentar el uso y desarrollo de la lengua materna; también se observó, a criterio de algunos maestros, un deficiente adiestramiento, pese a los programas de capacitación previstos. (Amadio y Zuffíga. 1989: 36)

Con relación al contenido de los textos, los autores citados, afirman que fueron seleccionados en base a los programas curriculares oficiales de 1976-1980 lo cual permitió un proceso de adecuación y ajuste, pero impidió la formulación de objetivos curriculares específicos y la adecuación de estos al modelo de educación bilingüe adoptado.

También se hacen críticas a la metodología de la enseñanza de la lecto-escritura. Se dice al respecto que falta claridad metodológica, pues se usa combinación de métodos de palabras normales con el fonémico para el aymara y para el castellano se ha utilizado el método de palabras generadoras.

Asimismo existe ausencia de una metodología para la enseñanza de la segunda lengua, que se expresa también en el contenido.

Pese a los errores del proyecto, y las dificultades externas que tuvo que enfrentar por el escaso apoyo oficial y la falta de comprensión de algunos maestros, hecho que es demostrativo en el poco énfasis que se dio en la concretización y preparación de la comunidad educativa respecto del proyecto, se puede afirmar que ésta es una experiencia importante que da pautas para el desarrollo de la educación bilingüe en Bolivia, superando las limitaciones conceptuales y la falta de previsión técnica.

Una reciente evaluación del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la Comisión Episcopal de Educación (CEE), llevada a cabo en escuelas bilingües de Tiraque del departamento de Cochabamba, señala que las escuelas del proyecto están delante de las escuelas tradicionales de la zona en lo que respecta a las habilidades escolares de tipo creativo y comprensivo, hecho que justifica en términos pedagógicos, psicológicos y didácticos, las experiencias de EIB. (ETARE. 1993: 63)

La CEE, sin embargo considera la necesidad de realizar ajustes que permitan la generalización de EIB, así como la validación de los textos escolares, las guías didácticas y encarar de manera más efectiva la capacitación docente.

A manera de sugerencia, la CEE sostiene la necesidad de que la EIB sea ampliada a los ciclos intermedio y medio, para no caer que el enfoque de transición que parece corresponder con la aplicación de esta modalidad educativa solo en el ciclo básico. (ETARE. 1993: 63)

La CEE, en los últimos años a encarado de manera frontal algunos de éstos problemas, sobre todo el de la capacitación docente en educación intercultural bilingüe. Para este fin se ha desarrollado un curso de capacitación a distancia en EIB para capacitar docentes en todas las disciplinas con un enfoque intercultural. Los textos de apoyo a la formación docente publicados en 1994 por la CEE, son un logro importante en este camino ascendente pero no exento de obstáculos de la materialización generalizada de EIB en Bolivia,

## **2. PROYECTO EDUCATIVO POPULAR DE LA CENTRAL OBRERA BOLIVIANA (COB)**

### **2.1. La educación intercultural bilingüe: Propuesta**

La Central Obrera Boliviana (COB) hizo público en mayo de 1989, su propuesta educativa Popular, la que surge como resultado del Congreso Nacional de Educación, convocado por la COB y celebrado entre el 26 y 30 de septiembre de 1988.

El documento plantea en líneas generales, no solo la superación de las obsolescencias del Sistema educativo en el orden pedagógico y estructural, sino, fundamentalmente, la neutralización de concepciones educativas capitalistas (el culto al individualismo, al existencialismo, amoralismo y consumismo) y, a la liquidación de los resabios de concepciones educativas de tipo colonial, el menosprecio hacia nuestras mayorías indígenas y sus valores culturales, y la subestimación de nuestra propia Patria como país de mayoría autóctona". (Central Obrera Boliviana. 1989: 2)

Asimismo el proyecto busca fortalecer la identidad nacional a través del rescate y potenciamiento de los valores ancestrales para proyectarlos al año 2000.

Se define además, como un proyecto que enfrenta al modelo neoliberal, implementado por el último gobierno del Dr. Víctor Paz Estenssoro y en vías de consolidación por la gestión gubernamental actual.

En lo referente a la educación Intercultural Bilingüe, el proyecto sostiene la necesidad de su implementación para enfrentar a la “educación colonizadora” de negociación de la identidad y valores culturales de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos.

Propone una Educación Intercultural Bilingüe, destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas para así finalizar la identidad étnica y desarrollar la conciencia de las clases explotadas de las mayorías autóctonas para fortalecer la identidad nacional del país.

Adopta como modelo de implementación de la educación bilingüe, el mantenimiento total y el desarrollo de las lenguas y culturas nacionales, paralelo al aprendizaje y desarrollo de la “lengua de comunicación nacional y la cultura universal”.

El documento no define claramente los mecanismos técnicos pedagógicos a través de los cuales se debe implementar el tipo de educación bilingüe que postula.

Su precisión, no obstante, es mayor al señalar los objetivos históricos políticos y culturales inmediatos de su propuesta señalando como tales a:

1. El rescate, uso y desarrollo de las lenguas nativas.
2. la revalorización, estudio y potenciamiento de las culturas autóctonas;
3. el fortalecimiento de la identidad étnica y conciencia de clase de los pueblos indígenas;

4. el autodesarrollo económico, social y político de todas nuestras nacionalidades:
5. fortalecimiento de nuestra identidad nacional, como país de mayorías indígenas.

A manera de crítica y diferenciación de los modelos de educación bilingüe planteados por el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y otras instituciones, el Proyecto sostiene la necesidad de evitar las deformaciones que privilegian el aspecto lingüístico, en desmedro del aspecto cultural; la separación del problema cultural de los problemas socio-económicos y políticos; y la exaltación de lo étnico como contrapuesto a lo social y político; “la lucha social **como** sustituto de la lucha de clases”. (Central Obrera Boliviana, 1989: 69)

De ese modo, el Proyecto pretende diferenciarse de los extremos conceptuales propios de las tendencias homogenizadoras y las “eticistas”, privilegiando el aspecto social-económico y político, o al menos ubicándolo en el mismo nivel cultural.

### 3. APORTES DE OTRAS INSTITUCIONES

Existen en el país, varias instituciones dedicadas a la investigación lingüística vinculada a la educación, así como a la problemática étnico-cultural, interesadas en rescatar y sistematizar los rasgos culturales aymaras, quechuas y tupi guaraníes, en la perspectiva de contribuir a su desarrollo en el marco de las transformaciones estructurales del Sistema Educativo boliviano.

En el año 1972, obtiene su reconocimiento oficial el Instituto de Lenguas y Cultura Aymara (ILCA), el mismo que cuenta entre sus miembros a distinguidos lingüistas como: Juan de Dios Yapita, Mauricio Mamani, Román Crespo y Félix Laime entre otros. Su principal objetivo es la promoción y la investigación de los idiomas nativos.

Entre sus objetivos están también, la dinamización de la lengua aymara; la revalorización de cultura **aymara** y la participación de la cultura aymara en el quehacer de la nación boliviana con personalidad propia. (Piérola, Virginia. 1989: 33)

El ILCA ha desarrollado un proyecto para enseñar a leer en **aymara** en la misma estructura sirviéndose del sistema formal, en cuatro provincias del Departamento de La Paz. El proyecto prevé la capacitación del personal docente encargado de realzar la experiencia, buscando romper los anacronismos y obstáculos conceptuales y técnicos, enraizados en experiencias de la educación bilingüe anteriores, pues consideran que la educación bilingüe llevada como hasta ahora se hizo no conducirá a la reivindicación de las lenguas nativas.

No contamos con mayor información referida al desarrollo del proyecto, por eso citamos los rasgos generales y no sus detalles técnicos ni evaluativos.

Desde 1968, funciona en Cochabamba, el Centro Pedagógico y Cultural de Portales, creado con el objeto de contribuir al desarrollo pedagógico, mejorar la enseñanza, y estimular las actividades culturales en Bolivia. Cuenta con el apoyo de la Fundación Patiño con sede en Ginebra (Suiza) y de entidades nacionales.

Este Centro cuenta con un departamento de lingüística cuyo objetivo es: “Contribuir al mejoramiento de la comunicación entre los diversos grupos lingüísticos existentes en el país”. En este sentido, implementa diversos espacios de capacitación y reflexión sobre la problemática educativa, cultural y lingüística. Tal vez uno de los principales aportes en este sentido, sean los Congresos de Lenguas Nacionales y los Encuentros de Estudios Bolivianos, que periódicamente organiza el Centro.

Los resultados de estos eventos son difundidos tanto a nivel nacional como internacional. El Centro Cultural y Pedagógico de Portales, intenta promover o desarrollar el estudio sobre los aspectos lingüísticos y los problemas complejos resultantes de la heterogeneidad étnica, socio-económica y cultural de la población boliviana.

Estimula y coordina los trabajos, investigaciones encuestas y experiencias relacionadas con el plurilingüismo en el país. Ha contribuido al análisis científico de las lenguas usuales, elaboración de gramáticas comprensivas, métodos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas maternas y extranjeras y estudios de los problemas ocasionados por la alfabetización y la educación en el medio

intercultural y plurilingüe. (Pierola, Virginia. 1983: 33)

### **3.1. Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL)**

El Sistema Educación Radiofónica, implementado por ERBOL, es otra experiencia importante de educación bilingüe, esta vez haciendo uso de un medio de comunicación de masas que por su alcance, principalmente en el area rural, es el óptimo para el desarrollo de tareas educativas no formales.

Las Escuelas Radiofónicas de Bolivia son el resultado de un esfuerzo de varias emisoras de radio e instituciones no gubernamentales vinculadas a la Iglesia Católica, entre las que figuran: Radio San Gabriel, ACLO, San Rafael, Esperanza, Ceamos, Pio XII, Santa Clara, Yungas, Fides, Qhana, CEBIAE.

ERBOL, según Villegas, citado por Virginia Pierola, pretende desarrollar un intercambio igualitario de bienes materiales y espirituales entre el campo y la ciudad, en un clima de dialogo intercultural y de reivindicaciones de los valores autóctonos.(Pierola, Virginia. 1983: 35)

El bilingüismo en los programas educativos de las Escuelas Radiofónicas se ha incorporado de acuerdo con las características de las regiones de influencia de las afiliadas.

El sistema de educación radiofónica implementado por ERBOL tiene tres niveles de acción:

- a) La comunicación educativa para una audiencia abierta. Esta dirigida a personas que sin tener que organizar un centro educativo se sirven del programa elaborado para acceder a la educación a distancia. Esta comunicación suele difundirse en forma bilingüe, repitiendo el mensaje en castellano y en la lengua materna de los radioescuchas.
- b) Comunicación educativa para una audiencia controlada. Esta modalidad supone un conjunto de personas que utiliza los programas sujetándose a las exigencias de los centros educativos que se deben crear para participar en la selección de los

programas, el seguimiento de los educandos, la retroalimentación y la evaluación permanente.

- c) Comunicación alternativa para una audiencia semi-controlada. En este nivel las personas se sirven selectivamente de los programas educativos con la exigencia de retroalimentación y evaluarlos suficientemente. (Piérola, Virginia. 1983: 35)

De todas las afiliadas a ERBOL, seis realizan alfabetización bilingüe. Entre ellas existen dos formas de encarar el bilingüismo.

- 1) Enseñar a leer y escribir el castellano, usando la lengua nativa como vehículo de comunicación con la audiencia y mecanismo de la explicación de las dificultades de comprensión de la nueva lengua. “Posteriormente se llega a la lectura y escritura en la lengua nativa, sobre las bases técnicas empleadas a tiempo de aprender el castellano”.
- 2) Enseñar a leer y escribir en la lengua nativa usando la misma como medio de explicación de las dificultades de comprensión cuando se introduce la enseñanza del castellano como segunda lengua.

La metodología empleada está inspirada, en la necesidad de introducir las lenguas nativas y la cultura andina en contenidos educativos, como forma de presentar y apuntalar el diálogo intercultural.

Estas formas de educación alternativa a las formales, realizadas por las Escuelas Radiofónicas, están siempre expuestas a la evaluación interna y en a medida de las necesidades, a los cambios que optimicen su aplicación, Es así, que la primera modalidad adoptada en la enseñanza bilingüe, ha sido objeto de una reflexión sobre su pertinencia. El enseñara leer y escribir en castellano al principio y luego en lengua nativa, podría ser contraproducente, según se afirma en ERBOL, pues, pese a sus facilidades de aplicación, esta modalidad podría derivar en una sobreestima del castellano y los valores que éste expresa, se puede quitar valor a lo autóctono planteando por consiguiente, la alienación. En tanto que la segunda modalidad, aparece como más efectiva para implementarla con niños campesinos pues permite el mantenimiento de los aspectos culturales y valorativos propios de la comunidad. (Pikrola, Virginia. 1983: 35)

El trabajo de ERBOL tiene una significación educativa y cultural que puede ser rescatada en la perspectiva de estructurar y ampliar esta modalidad educativa a distancia.

Tanto las propuestas como las múltiples experiencias reseñadas en el presente trabajo, son demostrativas del gran interés de investigadores y estudiosos de la problemática educativa por la educación bilingüe como para superar el cuadro de crisis de la educación bilingüe, solo resta demandar mayor atención, de las autoridades del ramo, a fin de lograr en el corto plazo, estructurar una educación que recoja las expectativas del desarrollo de las culturas nativas, en el contexto del desarrollo nacional basado en la diversidad e inspirado en nuestra herencia cultural andino-amazónica.

### **3.2 El Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. CEBIAE. y su experiencia educativa intercultural en el área urbana:**

El CEBIAE desde mediados de la década de los ochenta, comienza a meditar sobre la necesidad de incorporar en la reflexión educativa, la problemática de la interculturalidad, tras haber constatado que la variable cultural interfería seriamente en el éxito escolar debido a las “prácticas escolares descalificadoras” que se había constatado existían en el sistema educativo boliviano. La constatación surgió de una investigación que realizada en la ciudad de El Alto, por María Luisa Talavera, permitió determinar que esta realidad era una característica central de la educación boliviana. (Talavera, María Luisa. 1996: 12)

Para buscar respuestas a esta problemática, el CEBIAE impulsa la creación del Centro Educativo Intercultural en la escuela de Villa Juliana, de la ciudad de El Alto. El principal objetivo de este Centro Educativo es mejorar la calidad de la educación escolar a través de la “revalorización cultural, buscando revertir prácticas escolares descalificadoras que habíamos encontrado”. (Talavera, María Luisa. 1996:3 y Talavera, M.L. 1991: 125-130)

La experiencia educativa en la escuela de Villa Juliana, tuvo entre uno de sus planteamientos centrales, la valoración positiva de la cultura de los niños, que casi en su totalidad eran migrantes

campesinos o hijos de éstos. En este contexto el docente cumplía un rol significativo, pues debía “ adecuar su trabajo a la realidad de los niños, rescatando elementos de su cultura e incorporándolos a las prácticas escolares”.(Talavera, María Luisa. 1996: 6)

Entre los principales problemas que se presentaron en esta fase inicial de la experiencia de Villa Juliana, hay que señalar el lento convencimiento de los padres de familia sobre las virtudes de las innovaciones del trabajo escolar, sobre todo la poca aceptación inicial del material de lectura que se utilizó en el proceso, cuya adecuación al medio era su rasgo principal. Esta visión, era resultante precisamente de la descalificación cultural del medio urbano a las expresiones culturales de raigambre indígena, que habían calado hondo en la percepción de los migrantes aymaras, que más bien valoraban una escuela que se asemeje más a las urbanas clásicas y que les permita incorporarse en ese contexto adverso.

Los profesores por su parte además de sufrir de alguna manera el proceso, impulsaron con entusiasmo, el cambio, probando” metodos activos de enseñanza tratando de asumir su función de facilitadores del aprendizaje, promoviendo el juego como recurso didáctico. Las relaciones entre alumnos y maestros cambiaron progresivamente, dándose en los hechos un cierto grado de horizontalidad que revalorizaba el rol de ambos sujetos del proceso educativo.

Talavera señala que en Villa Juliana se tuvo que resolver una contradicción central, planteada entre las exigencias y aspiraciones de los padres de familia, que estaban inclinados hacia la cultura citadina, y los presupuestos del proyecto que buscaban calidad de la educación a traves de la valoracion positiva de la cultura de los migrantes aymaras.

La aparente contradicción fue siendo superada una vez que la escuela por iniciativa de los maestros se abrió a la comunidad, a los padres de familia, al barrio, a sus organizaciones vecinales. Los maestros construyeron progresivamente el escenario de la construcción colectiva al reflexionar y tomar en consideración las visiones, las expectativas y criterios de los padres de familia, acerca de la marcha de la escuela, pasando de una participación instrumental, solo en trabajos de mejoramiento del local y otras tareas insignificantes a la

reflexión colectiva. “ Así se inició una experiencia educativa comunitaria que impulsó la creación de un proyecto escolar con alcances formativos también para los padres de familia”.(Talavera, María Luisa. 1996: 6)

Poco a poco esta visión impregnada de un razonable escepticismo dio paso a una actitud de corresponsabilidad y apoyo al proceso, que motivó a los profesores a incrementar la búsqueda de recursos para responder a sus expectativas de una educación de calidad para sus hijos.

“ El respeto y la valoración de la cultura de los niños así como la incorporación de contenidos curriculares que remitan a la historia no era suficiente para elevar la calidad de la educación. Si bien se apuntaba a que los niños egresen del ciclo básico con un sentido de autovaloración y respeto hacia ellos mismos, sus padres y su entorno cultural, se trata de hacer esfuerzos para responder a las expectativas de las familias que aspiran que sus hijos se apropien del conocimiento que les permita vivir con dignidad en el mundo urbano sin dejar de ser ellos mismos.” (Talavera, María Luisa. 1996: 7)

### **3.3.- El libro INTI, un primer paso hacia la interculturalidad en la escuela urbana.**

El proceso de reconversión de la clásica verticalidad de la escuela tradicional hacia formas participativas más horizontales, dejó como resultado la conformación de un equipo docente cuya tarea principal era la búsqueda de consensos en el accionar cotidiano de la escuela. Incorporados en este proceso alumnos y padres de familia, maestros e investigadores, recogiendo todos, en el marco de un diálogo de culturas, las visiones particulares colectivas del entorno y de la sociedad global, es que surgen los esbozos de lo que sería el currículum intercultural.

En ese proceso de intercambio colectivo, surge el proceso de valoración del Libro INTI, que tuvo que ser paulatinamente apropiado por los sujetos activos del proceso educativo: niños padres de familia, y maestros a fin de que en el marco de una aceptación general se convierta en el texto de lectura que guíe el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura.

El libro INTI, elaborado por docentes y técnicos vinculados al CEBIAE, contiene lecturas que recupera la cotidianidad de los migrantes; sus valores culturales, su historia, sus manifestaciones culturales, etc.. Incorpora, en el contexto de la ciudad de El Alto, rasgos propios de las expresiones lingüísticas utilizadas en la vida cotidiana de sus pobladores, sin ser un material bilingüe, recupera palabras, canciones y **textos en aymara** que permiten revalorizar la cultura de los niños y hacer más efectivo el proceso de familiarización con la lectura.

La aproximación de los contenidos del libro a los elementos mencionados, así **como** la valoración de las prácticas culturales andinas, como la Ch'alla, la rutucha, etc.,; los símbolos y el calendario histórico andino y otros elementos, dan la pauta y proporcionan los elementos, que han hecho del libro INTI, un texto de lectura valorado y apreciado por los niños y padres que lo utilizan cada vez **más** escuelas de El Alto, La Paz, Oruro y Potosí. (Laimé, Melva. 1996: 8-9)

El proceso de generalización de la experiencia de Villa Juliana está en vías de concreción como una Propuesta de Innovación Educativa en Escuelas Píee. El CEBIAE busca con la propuesta pensada para la región andina de Bolivia, aportar al proceso de reforma educativa que vive el país, tratando de operacionalizar la interculturalidad en las escuelas urbano- populares.

#### **4.- Algunas propuestas y experiencias de EIB surgidas desde organizaciones de base.**

Quizá la experiencia más notable de educación intercultural bilingüe que se haya realizado en el país sea la que surgió como iniciativa del Pueblo Guaraní.

Desde los primeros años de la década de los ochenta, es visible un movimiento reivindicativo de los guaraníes que poco después adquiere concreción entre otras conquistas, en la plasmación de una educación que responda a su cultura, sus expectativas y su realidad.

El diagnóstico que precede a la formulación de los primeros esbozos de lo que luego sería la experiencia educativa del Pueblo

Guarani, es dramático. Sólo cinco de cada cien niños que ingresan, completa la escuela básica; Más de la mitad de los niños en edad escolar, no tienen acceso a la educación; la calidad de la educación que se imparte en esas regiones es pesima, solo favorece al desarraigo y despersonalización de la juventud campesina guaraní.(ETARE. 1993: 43-44)

En ese contexto surge la EIB guaraní que cuenta con un importante apoyo del pueblo guarani en su conjunto. No es una mera adecuación técnica ni metodológica es una conquista social que se ha logrado con el esfuerzo y el compromiso del pueblo en todos sus niveles.

La EIB, a varios años de su puesta en marcha, según lo señalan sus impulsores, ha permitido comprender la realidad del pueblo guaraní y establecer que la escuela es un instrumento que apropiado por la comunidad sirve para mejorar sus condiciones de vida y para establecer mejor su relación con el mundo castellano.

El éxito de la experiencia educativa guarani radica en que esta introdujo la lengua y la cultura guaraní en el aula: así los padres de familia, comenzaron a entender a la escuela y a sentirse parte de ella. Esto permitió la participación orgánica de la Asamblea del Pueblo Guarani, su principal instancia organizativa.

Los resultados educativos positivos fueron reforzando el convencimiento del Pueblo Guarani sobre EIB. El mayor grado de dominio de los niños en lecto-escritura en lengua materna y castellano como segunda lengua, su desenvolvimiento social y afectivo mejorado y otros factores, hicieron que la experiencia sea cada vez más valorada por la comunidad.

Para el proceso de consolidación de la EIB guarani, la Asamblea del Pueblo Guarani, desarrolla una serie de acciones educativas que buscan ampliar y perfeccionar el proceso, entre ellas se está planteando: escuelas vocacionales bilingües, campañas de alfabetización en guaraní, refacción y construcción de locales escolares, becas de profesionalización, modificación del currículo de formación docente de la Norma de Char-agua, cursos de reforzamiento y el establecimiento de una sola estrategia de educación intercultural y bilingüe.

En síntesis se podría decir que: “ la Asamblea del Pueblo Guaraní se ha apropiado de la educación bilingüe como parte de una estrategia general de desarrollo que incluye las áreas de salud, infraestructura, producción y tierra-territorio. El desarrollo se concibe como la construcción de bases materiales mínimas que permitan un nivel de vida aceptable y decente y de una organización consciente de sus objetivos, derechos y deberes.”(ETARE. 1993: 46)

Al finalizar este acápite conviene decir que en los últimos años, varias organizaciones de base han desarrollado propuestas que vayan a mejorar la EIB, en el marco de la más amplia participación social y democrática de los pueblos originarios. Los campesinos organizados, los maestros rurales y urbanos, entre otras instituciones han formulado sus inquietudes y visiones. Lo que falta por ahora es recoger con un alto grado de amplitud democrática, desde las esferas gubernamentales, todas estas valiosas sugerencias expresadas, a fin de invertir la percepción casi generalizada de que la EIB impulsada desde el Estado tiene un fuerte componente de imposición.

## **A MANERA DE CONCLUSIONES**

Una conclusión que emerge de todo lo expuesto, está relacionada con la certidumbre de que así como está estructurado el Sistema Educativo Boliviano, con sus anacronismos conceptuales en lo cultural y lingüístico, la educación rural en particular y la totalidad del sistema en general, no podrán salir del cuadro de crisis en el que se encuentran.

En Bolivia, país con una gran diversidad cultural y lingüística, es necesario implementar una política educativa y cultural, que haga eficaz la enseñanza del castellano como segunda lengua como mecanismo articulador de la nación, reconociendo, al mismo tiempo, el respeto, la valoración y el desarrollo que merecen las culturas y lenguas nativas.

Las opciones de superación en la educación boliviana están determinadas por los avances en el terreno de la educación intercultural bilingüe. Está demostrado por diversos estudios, que es posible elevar el nivel de rendimiento y aprovechamiento

escolar de los niños indígenas con esta forma de educación.

Se puede, también, concluir que la mayoría de las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que enfrentan los niños de origen aymara, quechua y tupi-guaraní, son las interferencias y obstáculos lingüísticos y culturales que plantea la escuela actual, asentada sobre criterios básicamente occidentalizantes.

La mayoría de las investigaciones, sondeos exploratorios y observaciones realizadas por los investigadores, sostienen la necesidad de mejorar la educación incorporando criterios lingüísticos y culturales que respondan a la realidad cultural del país. Señalan que la recuperación y valorización de nuestros rasgos culturales ancestrales, aportará al conjunto de la sociedad nacional, pues se trata de valores humanos que el mundo occidental está pretendiendo o no ha alcanzado aún.

Los niños del campo y los migrantes de ese origen a las ciudades son las víctimas de estas limitaciones del Sistema Educativo, pues el aprender en lengua distinta a la suya, les priva de entender los contenidos, tienen dificultades para ascender en el grado de escolaridad y no pueden contar con las mismas oportunidades de educación superior a la que tienen acceso los que superan las limitaciones idiomáticas y los niños de origen urbano de habla castellana.

Las tendencias de la educación bilingüe son diversas, siendo las más importantes, por lo menos a nivel nacional, las que plantean un bilingüismo de sustitución y las que sostienen la necesidad de una educación bilingüe de mantenimiento.

Una permite el mantenimiento y el desarrollo de la lengua materna incorporando elementos culturales propios en los contenidos y la otra, en realidad, busca la extinción por agotamiento de la lengua materna como un paso menos directo a la castellanización total.

Casi todas las políticas educativas implementadas en el país, han desconocido la cultura y el idioma de las naciones aymara, quechua y tupi guaraníes, no han incorporado, sino de manera

declarativa, mejoras en' las líneas de acción en relación a la educación bilingüe, mucho menos los criterios de interculturalidad en la elaboración de los currícula, programas y contenidos.

Las experiencias estatales de educación bilingüe pese a contar con importantes apoyos financieros, no han sido satisfactorias. Son muy pocas las experiencias que partiendo del Estado o estando bajo su control tuvieron éxito, debido principalmente a la falta de apoyo a la educación bilingüe por parte de los funcionarios del ramo educativo.

Los partidos políticos han recuperado para sus propuestas educativas la problemática del Bilingüismo y la interculturalidad. No obstante, aún no se ha visto mucho interés por participar en la implementación de reformas a nivel de la estructura y los contenidos de la educación boliviana.

La Iglesia Católica y otras instituciones han aportado con importantes elementos a la práctica de la educación bilingüe, siendo con otras experiencias, de origen no gubernamental las más preocupadas por este problema.

Se requiere incorporar al "pensum" de estudios en las Normales, contenidos y técnicas apropiadas para desarrollar la educación bilingüe. Asimismo es importante capacitar a los maestros en la elaboración de materiales educativos que hagan posible la implementación de programas educativos bilingües.

Es necesario reconocer que la problemática cultural y lingüística en la educación, trasciende el espacio netamente educativo, para llegar a convertirse en un problema estructural de la sociedad boliviana, lo que exige un compromiso de todos los sectores sociales que luchen por la justicia y el respeto a las culturas y lenguas nativas, para el cambio.

Vistos los avances de los últimos años, se puede observar un notable avance tanto en los aspectos técnico pedagógicos cuanto en las formulaciones conceptuales acerca de la EIB. A esto se añade un reconocimiento generalizado de bastos sectores poblacionales de que la mejor forma de precautelar

el patrimonio cultural y lingüístico del país así como su diversidad, es hacerlo a través de la Educación Intercultural Bilingüe.

Otra constatación importante es que el castellano pese a ser el idioma más hablado por los bolivianos, no ha desterrado el uso de las lenguas nativas. Muy por el contrario, se puede ver una nueva configuración lingüística que matiza más la diversidad nacional, la hace más expandida y compleja a la vez que vital.

Las leyes recientemente aprobadas tanto la de Reforma Educativa como la de Participación Popular, sientan las bases formales de la expansión de la EIB; se hace necesario plasmarlas en realidades tangibles en el marco de una auténtica participación social en la educación hasta ahora ausente.

Finalmente, podemos decir que, si este trabajo en su primera edición solo parecía reseñar buenas intenciones de hombres y mujeres que pensaban en la necesidad de cambiar la educación de manera que sea coherente con nuestra diversidad cultural y lingüística, en su segunda versión recoge experiencias y concreciones importantes, ejecutadas también por hombres y mujeres con una profunda convicción democrática. En el balance final podemos decir que hemos avanzado como país en la tarea de hacer realidad la EIB, esa es una constatación gratificante, aunque falte mucho camino por andar.

## **BIBLIOGRAFIA CITADA**

- ALBO, Xavier (1976)  
Lengua y Sociedad en Bolivia; Instituto Nacional de Estadística (INE). La Paz
- ALBO, Xavier. (1995)  
Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores. Volumen 1 y 2, Cuadernos de investigación CIPCA, UNICEF, 1995, La Paz.
- AMADIO, Massio y ZUÑIGA, Madelaine (1989)  
La Educación Intercultural y el Bilingüismo en Bolivia Experiencias y Propuestas; Serie Bolivia pluricultural y multilingüe. UNESCO-MEC, La Paz
- BARRERA M. Susana (1985)  
La educación campesina: Testimonio de un conflicto cultural UNICEF, La Paz.
- BOLIVIA: Ministerio de Planeamiento y Coordinación, Instituto Nacional de Estadística. INE. (1993)  
Censo Nacional de Población y Vivienda 1992. Resultados Finales. INE, La Paz.

- BOLIVIA: Ministerio de Educación y Cultura, UNICEF. (1992)  
Informe de Evaluación Test. de salida del 1er grado Area Andina. Proyecto de Educación intercultural Bilingüe. MEC. UNICEF., La Paz.
- BRIGGS, Luccy (1980)  
Educación Lenguas Nativas y Castellanización Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Proyecto Integrado del Altiplano. MEC-UNICEF, La Paz.
- CENTRAL OBRERA BOLIVIANA (COB) (1989)  
Proyecto Educativo Popular. COB, La Paz.
- CENTRO PEDAGOGICO Y CULTURAL DE PORTALES (1973)  
Recomendaciones del Seminario Nacional sobre Educación y Lenguas Nativas. CPCP, Cochabamba.
- COMISION EPISCOPAL DE EDUCACION (CEE) (1988)  
Educación y Transformación Social. CEE, La Paz.
- CHOQUE Canqui, Roberto. (1994)  
La educación y la Identidad étnica. En: La Propuesta de la Interculturalidad bilingüe en el contexto de la reforma educativa. Facultad de Humanidades, UMSA., La Paz.
- DORIA MEDINA, Teresa (1982)  
El niño aymara frente a la Educación Castellanizante, Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andres.UMSA. La Paz.
- EQUIPO TECNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA. ETARE.(1993)  
La educación intercultural bilingüe. Seminario Taller. Cuadernos de la Reforma. ETARE, UNICEF., La Paz. Bolivia Intima. Biblioteca Indoamericana, La Paz.
- HARDMAN, M.J. Bautista de (1979)  
Resumen de la conferencia que dictó la Dra. Hardman, profesora

de la Universidad de Florida Geinsville EE.UU. en el Museo de Etnografía. Mimeo, La Paz.

IPIÑA Melgar, Enrique. (1994)

Fundamentos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. En : La propuesta de la Interculturalidad bilingüe en el contexto de la reforma educativa. Facultad de

LAIME, Melva. (1996)

Villa Juliana espacio de aprendizaje comunitario e intercultural. En: Nuevas Palabras No. 23-24- Mayo-Junio de 1996- CEBIAE, La Paz.

MARTINEZ, Juan Luis (1989)

Propuestas políticas en Educación. Elecciones nacionales 1989. En Luchando por la hegemonía en la Educación Boliviana. CEBIAE, La Paz.

MARAZANA, Teresa (1984)

Dimensiones étnicas y actualización escolar, Síntesis de la investigación realizada como trabajo de tesis. En Runayay, publicación trimestral del instituto de investigaciones de la Facultad de Humanidades. UMSS, La Paz.

MENDOZA, Jose. (1994)

La escuela intercultural bilingüe: consenso y disenso. En: La Propuesta de la Interculturalidad bilingüe en el contexto de la reforma educativa. Facultad de Humanidades, UMSA. La Paz.

MICHENOT. E. (1984)

Bilingüismo y Educación En : Boletín Faces No. 5, Taller de tesis, Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (MEC) (1988)

Libro Rosado. Reforma de la Educación Boliviana. MEC. La Paz.

MIRACLE, Andrew W. Jr. (s/f)

Patrones de Percepción y Conducta en un ambiente bicultural:

Un estudio de alumnos aymaras en escuelas donde se habla español. Resumen de Ruth Paradise. Mexico DF. Mimeo.

**MOVIMIENTO BOLIVIA LIBRE (MBL) (1989)**

Propuesta de alternativa educativa, Documento de trabajo. La Paz.

**PERES Rivera, Henry. (1994)**

La Propuesta campesina de la educación intercultural bilingüe. En: La Propuesta de la interculturalidad bilingüe en el contexto de la reforma educativa. Facultad de Humanidades. UMSA., La Paz.

**PIEROLA, Virginia (1988)**

Aportes sobre educación bilingüe 1952 - 1982. Serie de Cuadernos Educativos No.3, CEBIAE, La Paz.

**PLAZA Martínez, Pedro (1988)**

Hacia una Caracterización de la Política educativo Cultural Boliviana. En: Pesquisas en lingüística Andina Luis Enrique López, ED., Universidad Nacional del Altiplano, Puno.

**QUINTANILLA, Mario. (1994)**

Crisis y Reforma Educativa. En : La propuesta de la interculturalidad bilingüe en el contexto de la reforma educativa. Facultad de Humanidades, UMSA, La Paz.

**RIVERA, Jorge**

Alfabetización y Educación Popular desde la perspectiva de las Culturas Nacionales. La experiencia boliviana, 1987.

**SERVICIO NACIONAL DE ALFABETIZACION Y EDUCACION POPULAR (SENALEP) (1978)**

Alternativas Educativas: UNESCO-UNICEF, La Paz.

**TALAVERA, María Luisa (1989)**

Escolarización y descalificación cultural. CEBIAE, La Paz.

**TALAVERA, María Luisa (1996)**

Aproximaciones a la interculturalidad en las escuelas :

Apuntes desde la reflexión sobre una experiencia innovadora.  
En: Nuevas Palabras, No. 23-24, Mayo-Junio 1996, CEBIAE,  
La Paz.

TALAVERA, María Luisa. (1991)

La Experiencia de CEBIAE en educación formal y la demanda  
de calidad educativa en el proyecto escolar intercultural.  
Ponencia. En: Memoria del Quinto encuentro-taller:  
Investigación y educación indígena. Medios y técnicas  
educativas en el medio indígena. TDRRC, CAAP., La Paz.

VILELA, Arturo (1940)

Bolivia Intima. Biblioteca Indoamericana, La Paz.

YAPITA, Juan de Dios. (1994)

Hacia una educación bilingüe en Bolivia: Un repaso del  
estado actual. En : La Propuesta de interculturalidad  
bilingüe en el contexto de la reforma educativa. Facultad  
de Humanidades, UMSA., La Paz.

La presente edición se terminó de imprimir,  
en el mes de julio de 1996 en los Talleres de  
Artes Gráficas Editorial "Garza Azul"  
Teléfono 232414 - Casilla 11828  
La Paz - Bolivia