

**Programa de Formación en Educación Intercultural  
Bilingüe para los Países Andinos  
PROEIB Andes**

**Logros y retos de la Educación Intercultural  
para Todos en Bolivia**

Equipo de Investigadores:  
**Inge Sichra,  
Soledad Guzmán,  
Cristina Terán  
Ida García**

**Cochabamba, Junio 2007**

## INDICE

Introducción	3
<b>Capítulo I</b>	
- Situación sociocultural de Bolivia	5
- Hitos históricos y políticos en la configuración sociocultural en Bolivia	7
- Surgimiento de los actores indígenas	9
<b>Capítulo II</b>	
Marco legal de la educación intercultural para todos en Bolivia	13
<b>Capítulo III</b>	
- La interculturalidad en el currículo nacional de primaria y materiales didácticos	19
- Los Módulos de la Reforma Educativa	22
- Los textos escolares comerciales	22
<b>Capítulo IV</b>	
Formación docente y educación intercultural	25
<b>Capítulo V</b>	
- Interculturalidad y enseñanza de quechua en colegios particulares en Cochabamba	28
- El quechua en aulas de dos colegios particulares	29
- La ruralidad del quechua	30
- El estereotipo del hablante quechua	31
- El molde castellano en el quechua	34
- Los alumnos frente a la lengua indígena	35
- Alicientes para aprender el quechua	37
Conclusiones	42
Bibliografía	44

*Así, con un palo, nostálgico de las aberraciones feudo coloniales,  
sale el cavernario urbano a pegar indios,  
como una ignominia que afianza a su capital simbólico  
su extrañado status de dominante macho alfa*

*Anaya (2007:11)*

## INTRODUCCIÓN

Destaca como una característica singular de Bolivia la fuerza de sus movimientos sociales para cuestionar la configuración sociopolítica del país. Con movilizaciones y levantamientos en todo el país, las organizaciones indígenas y campesinas han sido protagonistas fundamentales de los cambios en Bolivia en los últimos cinco años<sup>1</sup>, logrando rescisiones de contratos con empresas transnacionales, la renuncia de dos presidentes e imponiendo una agenda política de refundación del país con la elección de Evo Morales como presidente en diciembre de 2005 y la instalación de la Asamblea Constitucional en agosto de 2006. En el transcurso de un año, se suscitaron acontecimientos impensables para muchos, probablemente también temidos por sectores hegemónicos de la sociedad boliviana. “La otra Bolivia” con la que se ven confrontados sectores tradicionalmente dominantes criollo/mestizos está generando amplias discusiones y reflexiones en espacios políticos sobre la conformación nacional y la identidad ciudadana. A la conclusión de tres semanas de convulsiones sociales que provocaron la renuncia del Presidente Mesa en junio de 2005, varios analistas sostuvieron que “lo que ha explotado en este momento es aquello que estaba escondido, callado y silenciado: el mundo indígena, que siempre ha estado subalternizado”, como lo formula Ana María Romero de Campero (2005:5), exdefensora del Pueblo.

Durante la redacción final de este trabajo, dirigido a sondear las bases y prácticas de una educación intercultural para todos, justamente estalló un nuevo suceso de cuestionamiento de estructuras de poder tradicionales, llegándose a un enfrentamiento físico entre la Bolivia criolla y aquella otra Bolivia subalternizada tradicionalmente pero ahora representada en el gobierno. Con dos muertos, un campesino de la región productora de coca y un adolescente del sector acomodado de la ciudad, culminó en Cochabamba el 11 de enero de 2007 una verdadera batalla campal en la cual mestizos ciudadanos demandaban con bates y también armas el retorno a “sus lugares de origen” de mujeres y hombres de diversas organizaciones sindicales, cocaleras, sociales, indígenas, pobladores de zonas periféricas de la ciudad, de provincia y del área rural. Estos protestaban con marchas, vigiliadas y bloqueos contra el prefecto del departamento por propiciar una política separatista del departamento, tal como lo hacen sus colegas de la región baja de Bolivia donde se concentran ricos yacimientos gasíferos. Esta “otra” Cochabamba reclamaba, por su parte también con acciones violentas, su participación y decisión en asuntos de gobierno departamental que los autodenominados “cívicos”, ciudadanos de clase media, consideran propios. La polarización de la sociedad boliviana (racial, étnica, social, cultural, geográfica, política e ideológica) tuvo su más radical expresión en la urbe cochabambina. En juego estuvieron relaciones de poder expresadas en categorías raciales, dirigidas al control del espacio urbano, definido por el sector hegemónico tradicional como su feudo de civismo y de ciudadanía.<sup>2</sup>

Todavía bajo el estremecimiento de los sucesos, nuestro aporte boliviano a la investigación regional El para todos cobra una relevancia aún mayor de la alguna vez

---

<sup>1</sup> En el último lustro, las convulsiones sociales en el país (abril 2001, febrero y octubre 2003 y junio 2005, entre las más destacadas) tuvieron escenarios urbanos de las regiones de valle y altiplánica, en especial en Cochabamba, La Paz y El Alto.

<sup>2</sup> En el necrológico del joven muerto en las calles durante los enfrentamientos, éste es llamado “hijo de esta tierra”, “héroe y mártir”, “defensor de la población cochabambina”. Rubrica el aviso “el pueblo de Cochabamba”.

imaginada cuando encaramos inicialmente el trabajo. A la luz de la catarsis civil registrada con máximo detalle por televisión y radio y difundida al mundo entero, por lo menos la interculturalidad como tal en los hechos, en la sociedad, en la cotidianeidad y más allá de la educación en Bolivia parece una utopía. Quizás habría que decir que tanto se habla de ella porque tan poco existe. Como anota Marinkovic (2007:8)

Parece que se pretende creer aún en la tolerancia como presupuesto fundamental para la construcción de una cultura de la democracia, sobre la base de una reflexión profunda en torno al reconocimiento del otro y al respeto por la diferencia. Sin embargo, hoy en Cochabamba nuestra interculturalidad –eternamente asociada a problemas de comunicación deficiente, a situaciones de asimetría entre grupos étnicos o culturales distintos y a problemas relacionados con la discriminación a grupos raciales diversos – ha mostrado una situación de franca erosión.

Hoy más que nunca, el contexto de tensiones y dinámicas sociales exige del Estado la generación y aplicación de políticas educativas que promuevan la comprensión, aceptación y participación de diversos pueblos, razas, culturas, clases y la convivencia en un país que es de todos los que habitan en él. Si bien nuestro trabajo se concentra en el análisis de los lineamientos y prácticas de la educación intercultural para todos en el marco de la Reforma Educativa instituida en 1994 y vigente aún a principios de 2007, mencionamos en la medida de nuestro conocimiento las nuevas disposiciones que el gobierno de Evo Morales está elaborando para el sector educativo. Así por ejemplo, el proyecto de la Nueva ley de la educación boliviana establece en el artículo 2 “desarrollar la intraculturalidad, *interculturalidad* y plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano y la conformación de una sociedad armónica”.

Como veremos a continuación, los fundamentos legales que sustentan la educación actualmente no son menos contundentes. Al contrario, son muy profusos en su utilización de la noción de interculturalidad. Los capítulos sobre el marco legal, el currículo de educación primaria y el currículo de formación docente dan cuenta de ello. A la luz de la realidad áulica y de los sucesos ocurridos, no es suficiente el cuerpo normativo para transformar la educación ni una sociedad comunicada y excluyente. La práctica pedagógica en la educación en área urbana, donde se concentra el tradicional sector hegemónico criollo, se resiste a permearse de novedosos abordajes conceptuales y metodológicos que propiciarían la ruptura de estructuras sociales coloniales en Bolivia acompañando la ruptura política que significó la elección mayoritaria de un presidente de origen indígena y extracción campesina. La voluntad política y el convencimiento de los actores involucrados en la puesta en práctica de la letra sancionada como leyes, reglamentos, planes y programas curriculares, pasar del discurso a la acción, todavía parecen muy muy lejanos.

# CAPÍTULO I

## SITUACIÓN SOCIOCULTURAL DE BOLIVIA

Según los datos del Censo Nacional realizado el año 2001, Bolivia está compuesta por una población de 8,2 millones de habitantes. El 70,5% del total de la población boliviana se encuentra concentrada en tres de los nueve departamentos; por consiguiente, La Paz acoge a 2,3 millones de habitantes, Santa Cruz a 2 millones de habitantes y Cochabamba a 1,4 millones de habitantes.

Por las cifras que nos muestra el Censo Nacional, Bolivia puede ser considerada como un país sumamente joven, ya que 4 millones de bolivianos, entre hombres y mujeres, se encontrarían en el grupo etéreo de 0 a 19 años de edad; es decir, el 50% de toda la población boliviana tendría 19 o menos años de edad; en contraste con el 7% que constituirían las personas de 60 y más años.

Tabla N°1

Número de habitantes según grupo de edades y sexo

EDADES	MUJERES	HOMBRES	TOTALES
0-9 años	1'055.223	1'115.775	2'170.998
10-19 años	93.7850	962.123	1'899.973
20-29 años	710.974	680.985	1'391.959
30-39 años	509.631	482.490	992.121
40-49 años	379.695	370.905	750.600
50-59 años	246.041	243.269	489.310
60-69 años	161.855	148.018	309.873
70-79 años	106.692	88.986	195.678
80-89 años	34.167	25.484	59.651
90-98 años	8.311	5.851	14.162
TOTALES	4'150.439	4'123.886	8'274.325

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística rescatados en el Censo Nacional del 2001

Por otra parte, un dato muy importante es el que nos indica el mismo Censo con referencia a la concentración de la población en áreas urbanas y rurales del país. Los datos nos muestran que la mayor concentración de población se encuentra en las distintas áreas urbanas, de esta forma, tenemos 62,4% del total de la población boliviana asentada en dichas áreas, en cambio, el 37,6% estaría asentada en las áreas rurales.

Tabla N°2

Número de habitantes según concentración poblacional por departamentos

DEPARTAMENTOS	POBLACION	AREA URBANA	AREA RURAL
Chuquisaca	531.522	218.126	313.396
La Paz	2.350.466	1'552.146	798.320
Cochabamba	1.455.711	856.409	599.302

Oruro	391.870	236.110	155.760
Potosí	709.013	239.083	469.930
Tarija	391.226	247.736	143.490
Santa Cruz	2.029.471	1'545.648	483.823
Beni	362.521	249.152	113.369
Pando	52.525	20.820	31.705
<b>TOTALES</b>	<b>8'274.325</b>	<b>5'165.230</b>	<b>3'109.095</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística rescatados del Censo Nacional del 2001

Estas cifras denotan una evidente migración interna campo-ciudad, ella se explica por “la falta de políticas de desarrollo en el área rural, la pobreza, la falta de servicios básicos y la falta de tierras, además de las expectativas que despiertan las nuevas ciudades” (Iriarte 2000: 352). Según Iriarte, los migrantes son provenientes de las regiones más deprimidas del país, de comunidades o poblados de los valles y el altiplano e incluso de zonas más carenciadas al interior de las mismas ciudades; la dirección de tales migraciones resultan ser los principales centros urbanos o las ciudades intermedias (íbid).

Este fenómeno, sin duda provoca varios otros de orden social, familiar, laboral, económico, y cultural principalmente. La migración campo-ciudad ocasiona

nuevas zonas de marginalidad humana, cinturones de pobreza en los centros urbanos, mendicidad, marginación, explotación, delincuencia, exclusión y desempleo. Rompe las relaciones sociales que los migrantes tenían en su ambiente de origen o comunidad. Se rompen los lazos familiares y se dividen las familias, además de la consecuente pérdida de identidad y autoestima. (íbid)

De la misma forma, se observa altos índices de migración externa, los principales países de destino serían Argentina, Brasil, Chile y Estados Unidos (op.cit.: 235); aunque, en los últimos años se ha identificado países europeos como España e Italia, como lugares preferidos para la migración de población boliviana.

Tabla N°3

Número de personas migrantes al exterior del país

PAIS	SEGUN CEPAS <sup>3</sup> (1995)	SEGÚN UMSA <sup>4</sup> (1997)
Argentina	1'800.000	1'200.000
Brasil	400.000	400.000
Chile	200.000	140.000
Estados Unidos	200.000*	800.000
<b>TOTALES</b>	<b>2'600.000</b>	<b>2'540.000</b>
		*Cepas, 1997

<sup>3</sup> CEPAS = Comisión Episcopal de Pastoral Social

<sup>4</sup> UMSA = Universidad Mayor de San Andrés

Fuente: Tabla extraída de Iriarte (2000: 235).

Tanto la migración interna como la migración externa operan por razones fundamentalmente económicas, de esta manera resulta importante revisar los índices de pobreza que muestra Bolivia. Desde el punto de vista económico, se considera la pobreza como la falta de satisfacción de necesidades, la insuficiencia de consumo de bienes y servicios a nivel público y privado (Iriarte 2000: 355).

Según la información que presenta Iriarte (op.cit.: 356), quien rescata los resultados del Censo Nacional realizado el año 1992, el 70,5% de los bolivianos es pobre, además, señala que las condiciones de vida de la población son, en general, de mala calidad. Por su parte, Nucinkis (2006: 31) indica que “aunque hubo mejoras desde 1992, al reducirse el total de población pobre de 71% a 58,6%, los niveles más altos de pobreza se mantienen en el área rural (80% en condición de pobreza, 60% en pobreza extrema) y se concentran en los departamentos con mayor presencia indígena”. Al respecto, Albó (1999: 93) menciona que lo económico, lo social y lo cultural se refuerzan mutuamente, aunque esta correspondencia no sería total, existiendo una gran cantidad de pobres que forman parte de la cultura castellana. Estos trabajadores se ubicarían en las periferias urbanas, en las minas y en las regiones más castellanizadas de Bolivia.

En el territorio nacional hay “dos Bolivias” con un PIB concentrado en Santa Cruz (27,93%), La Paz (26,35%), y Cochabamba (18,43%); en tanto que en el resto del país, seis departamentos, el PIB corresponde al 27,20%. Las causas de la pobreza son la inflación, el crecimiento insuficiente por la concentración regional; la distribución del ingreso; el aumento de oportunidades y la distribución de activos o de la productividad, la cual no se registra. (Iriarte 2000: 356)

Las explicaciones de la situación económica y social de Bolivia resultan enormemente contradictorias en relación con la cantidad y calidad de recursos naturales que contiene el territorio boliviano.

Cuando indicamos que el 60% de la población boliviana se encuentra en situación de pobreza extrema, nos referimos a que los ingresos apenas cubren los costos de alimentación y mínimamente los costos de vestimenta. A manera de referencia, cabe mencionar que actualmente el salario mínimo mensual a nivel nacional es de 500 bolivianos equivalente a 62,5 dólares.

Otro aspecto importante de indicar en esta caracterización de la situación sociocultural de Bolivia es el que se refiere al ámbito escolarizado; Nucinkis (2006: 31) rescata los datos del Censo 2001 e indica que el nivel de analfabetismo en personas de 15 o más años, al interior del país, es de 13,3%. No obstante de haberse reducido, este índice continúa siendo alto con referencia al promedio de América Latina que presenta un nivel de analfabetismo del 8%. Así mismo, la autora remarca que el 96% del total de la población analfabeta es de procedencia indígena y de residencia rural. De la misma forma, resalta que la población femenina es la que presenta mayores niveles de analfabetismo en relación con la población masculina, y aún más si se trata de mujeres de las áreas rurales.

## HITOS HISTÓRICOS Y POLÍTICOS EN LA CONFIGURACIÓN SOCIOCULTURAL EN BOLIVIA

Para referirnos a la configuración cultural de Bolivia es imprescindible hacer referencia al tema tierra, el cual históricamente ha sido el eje central que ha permitido configurar procesos muy diversos de las culturas que constituyen Bolivia.

Como bien se conoce, el territorio de Bolivia está constituido por tres grandes zonas geográficas: el altiplano, los valles y los llanos orientales. Hasta hace algunas décadas se hablaba de los indígenas refiriéndose simplemente a los grupos étnicos que habitaban tanto el altiplano como los valles, desconociendo así la existencia de los numerosos grupos étnicos de la zona oriental del país.

Durante la Colonia, los indígenas del altiplano y los valles mantenían sus formas de organización social, las cuales giraban en torno a la posesión y disposición de sus territorios. En los tiempos republicanos, la lucha por la escolarización indígena estuvo asociada a la lucha por los derechos sobre la tierra, a la necesidad de munirse de herramientas para recuperar las tierras cuyos títulos manejaban las comunidades indígenas o a obtener los títulos de propiedad de las tierras que habitaban.

La erosión de los derechos de tierras antecede con creces a la erosión de la tierra que azota a Bolivia. Mientras en el momento de la proclamación de la independencia todavía  $\frac{3}{4}$  de las tierras pertenecían a las comunidades, para 1847 ya la mitad de los terrenos fértiles había caído en manos privadas (Jordán Pando 1972: 913). La expansión de la hacienda bajo el amparo de una ideología liberal de fortalecimiento oligárquico estaba en pleno auge. Era imperativo protegerse y luchar por la propiedad tradicional y aprender a leer y escribir en castellano parecía ser el camino efectivo.

La escuela indígenal castellanizante que reclamaban los indios en el siglo XIX representaba un medio para detener el despojo de las tierras ancestrales y lograr justicia social.

Debemos señalar que en las masas indias tanto del altiplano como del valle, durante los años que van de 1825 a 1870 hubo el pedido de educación para eliminar el analfabetismo que era su meta más urgente. Se pretendía que al unificar la sociedad a través de la lectura y escritura de castellano, se señalaría la igualdad de las razas y los grupos sociales (Mesa et al. 1999:423)

Aparece, desde entonces, la identificación de la escuela con aprender castellano y la equivalencia de aprender castellano con aprender a leer y escribir. Esta doble ecuación imprimiría un sello inconfundible a la escuela boliviana a través de su historia.

En el siglo XX, se gestó en Bolivia una corriente criolla que luchaba por escolarizar al indio con el fin de “civilizarlo” a través de la castellanización y alfabetización, de modo que pueda ser asimilado a la sociedad nacional. La educación debería preparar a todos los ciudadanos, incluyendo a los indios, para que “encajaran” en la nueva nación. Se pretendía transformar al indio (todavía llamado así), incorporarlo al mercado y “liberarlo” de su condición deprimida. Warisat’a, la escuela ayllu en La Paz (1931-1939), con todo su esfuerzo de ser un instrumento político de transformación estatal y de legitimación del movimiento indígena, de las autoridades tradicionales y del derecho a la tierra (Zalles 2000: 142), se creó dentro de esta corriente mestiza de “salvación” (Howard-Malverde y Canessa 1995: 232). Esta escuela indígenal desafiaba la rígida división de razas con el objetivo último de asimilación a través de la castellanización:

En esos tiempos, los latifundistas, los patrones y sus mayordomos no permitían que nuestros antepasados aprendan algo siquiera, decían que “indio letrado era un indio alzado”. Por eso había mucha represión, arrestos y golpizas a los dirigentes que trataban de instalar escuelas de forma oculta, los patrones decían que el “único indio bueno era el indio muerto” (CSUTCB 1991: 2).



Hasta la actualidad, la escuela “para todos” es vista como símbolo de igualdad en la sociedad y difusora de la lecto-escritura en castellano para poder defenderse.

Con la llegada de la Reforma Agraria, muchas comunidades indígenas, especialmente de los valles de Cochabamba, optan por la forma de organización de tipo sindical, especialmente por sus continuos lazos comerciales y mercantiles con la sociedad criolla; y por otro, las comunidades del altiplano, mayoritariamente, deciden mantener sus propias formas de organización tradicional.

Una primera característica importante es que el sindicalismo no constituyó – ni antes ni después de 1952- una modalidad universal de organización de la actividad rural. Salvo el caso de Cochabamba, que desarrolló una temprana actividad sindical para combatir el dominio de la hacienda, en el altiplano y en el Norte de Potosí predominan las formas comunales tradicionales de organización. Estas funcionaban no sólo como mecanismos organizativos de la vida social y productiva de las comunidades, sino también como estructuras de intermediación entre las comunidades y el Estado. (Rivera 1984: 136)

Por tanto, podemos mencionar que la opción que tomaron algunas comunidades indígenas por una organización de tipo sindical y las que decidieron mantener una de tipo tradicional como los ayllus, se constituyó en un mecanismo más de lucha por la tierra. Este hecho es determinante al momento de considerar las características culturales de la población del país; es así que, para muchas personas, la categoría campesino no incluye la de indígena, y por otro lado, muchos campesinos se autodefinen como parte de un grupo indígena.

Como un ejemplo de lo anteriormente mencionado, se puede observar la sigla con la que fue creada la organización nacional de campesinos el año 1979, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. Aquí se destaca la denominación de trabajadores campesinos sindicalizados, expresando con ello el carácter de clase pero sin desligarse del tema tierra. En contraste, en el departamento de Cochabamba, el año 1997 se crea la Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa en las alturas de la provincia de Mizque, donde claramente se observa la explicitación del carácter indígena, pero sin desligarse de la problemática de clase. Otro ejemplo es el que se da en la provincia de Ayopaya, cuando denominan su organización máxima como Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos Originarios de Ayopaya. Resalta aquí la denominación originario, expresando así un reconocimiento a su pertenencia territorial ancestral<sup>5</sup>.

Por su parte, desde hace algunos años, los pueblos y comunidades del oriente boliviano logran ser visibilizados a través de sus diversas movilizaciones, exigiendo el respeto a la vida, a sus territorios y a su dignidad. Es también importante aquí recalcar que el tema de la tierra y el territorio es el eje central que permite este surgimiento de identidades culturales.

## **SURGIMIENTO DE LOS ACTORES INDÍGENAS**

Sublevaciones en estancias y haciendas del Altiplano (aimara) y Valle de Cochabamba (quechua) marcaron después de la derrota de la Guerra del Chaco en los años 30 del siglo XX el advenimiento de la Revolución Nacional en 1952. Con este alzamiento indígena contra los hacendados, el Movimiento Nacionalista Revolucionario MNR llegó al poder, implantándose una política de asimilación para incorporar a los indígenas al Estado. Se decretó entre las medidas más importantes la reforma agraria, la

---

<sup>5</sup> El término “originario” se ha extendido entre las organizaciones andinas, la denominación “indígena” es más frecuente en organizaciones de la región subtropical y amazónica boliviana.

nacionalización de las minas, el voto universal (reservado hasta entonces a los alfabetos), la escolarización universal y gratuita. Se instituyó entonces la educación rural y urbana, ambos con el objetivo de castellanizar y, en el primer caso, “civilizar” al indio. A partir de entonces, y hasta los años 90 del siglo XX, lo políticamente correcto fue referirse al indígena como campesino, sin alusión a lo étnico ni tampoco a los valores, mucho menos a sus identidades culturales. Lo indígena debía ser absorbido por todos los bolivianos en aras de un estado homogéneo. Por lo tanto, la escolarización universal y gratuita debía “bolivianizar”, es decir, enseñar a los indios a leer y escribir el idioma oficial del estado, enseñarles sobre su país y a estar orgullosos de él.

La movilidad geográfica que produjo la reforma agraria en 1953 rompió las fronteras lingüísticas y propició una bilingüización tanto en las capitales de los departamentos andinos como en el área rural. Así, en el Departamento de Cochabamba, por un lado, pueblos de vecinos hasta entonces habitados por mestizos vivieron una masiva migración hacia la ciudad capital del departamento, llegando el quechua a instalarse en la ciudad. El sector campesino, por su parte, entró directamente y por cuenta propia en contacto con las instituciones estatales urbanas, trayendo también su lengua pero, al mismo tiempo, necesitando el castellano “para defenderse”. Por otro lado, la población rural sintió la expansión del castellano a través de la radio, la escuela, la Iglesia y la actividad política de los sindicatos agrarios como efecto de la política de asimilación y castellanización del MNR.

Ante la ausencia de espacio para el pluralismo interno en la agenda del discurso modernista, la extensión de la economía de mercado y la afirmación de la idea de nación como algo común e unificador dentro de un espacio territorial específico, las organizaciones indígenas empiezan a tomar conciencia de su cultura como elemento de lucha política, “contestando un desarrollo que no ha beneficiado a los indígenas y una sociedad que los ha discriminado en virtud de su diversidad cultural” (Amadio 1989: 430). La acción contestataria es más evidente en el ámbito político, donde las instancias organizadas indígenas demandan un proyecto contra la asimilación estatal. En septiembre de 1990, una Marcha por el Territorio y la Dignidad realizada por pueblos indígenas de los departamentos amazónicos de Pando y Beni (las llamadas *tierras bajas* de Bolivia) recorrió 750 kms. desde la llanura hasta el altiplano y forzó al gobierno de Jaime Paz Zamora (1989-1993) y a la población andina del país a tomar conciencia de la existencia de estos pueblos indígenas y de sus demandas territoriales. Los actores políticos indígenas debieron ser reconocidos con Decretos Supremos que establecían los primeros territorios indígenas, leyes como la de ratificación del Convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas en 1991, la reforma electoral, la Reforma Educativa, la Participación Popular, que redistribuye los ingresos fiscales y crea más de 300 circunscripciones distritales para la administración del Estado. Se habla de unidad en la diversidad, igualdad en la diferencia e integración en el respeto. Este proceso culminó con la introducción de cambios en la Constitución Política del Estado en 1994 que reconocen a Bolivia como país multiétnico y pluricultural.

Con estas consideraciones, al interior del territorio boliviano encontramos una rica gama de grupos étnicos y culturas. Para Albó, existen una serie de indicadores diversos en cada región o lugar, que coadyuvan a la identificación cultural del grupo, y que en esta identificación no existe un indicador único como norma.

La lengua, el lugar de residencia (rural o urbano; periferia o centro), a veces la indumentaria de la mujer, o determinadas formas de organización y de celebración, son algunos de los indicadores que más inciden en la identificación, pero no hay en ello ninguna norma fija. (Albó 1999: 20)

Albó y Anaya (2003) mencionan que existen 32 grupos indígenas al interior de Bolivia, en cambio López y Küper (2002) hablan de 36 pueblos indígenas. López (2006:25) anota

que no hay una relación unívoca entre pueblo indígena y lengua en Bolivia, confirmado la cifra de 36 pueblos indígenas frente a 33 diferentes idiomas.

Por su parte, los datos que nos presenta el INE en cuanto a la autoidentificación de la población de 15 y más años con algún pueblo originario o indígena resultan interesantes para comprender las transformaciones que se están produciendo en las ciudades y centros urbanos de todo el país. De acuerdo al Censo, 62% de la población nacional mayor de 15 años se adscribe a un pueblo indígena<sup>6</sup> (Molina y Albó 2006: 69-70). Este sector poblacional de 15 años o más comprende 61.3% % de la población del país (5.076.251 personas) (ibid).

Tabla N° 4

Número de personas mayores de 15 años que se autoidentifican con algún pueblo originario o indígena

SECTOR	PUEBLOS						Total
	Quechua	Aymara	Guaraní	Chiquitano	Mojeño	Otro nativo	
Urbano	790.436	761.712	43.008	76.806	32.675	41.792	1.746.429
Rural	765.205	516.169	35.351	35.410	10.628	33.445	1.396.208
TOTAL	1.555.641	1.277.881	78.359	112.216	43.303	75.237	3.142.637
	49%	41%	2.5%	3.6%	1.4%	2.4%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística rescatados del Censo Nacional del 2001

El cuadro nos muestra que un total de 3.142.637 personas, entre 15 y más años, se autoidentifican con algún pueblo indígena; de los cuales 1.746.429 personas estarían concentradas en áreas urbanas del país. 1.922.355 personas, 38% de la población de 15 años o más del país, expresó no identificarse con ningún pueblo. Sin duda alguna, las cifras indicadas también pueden permitirnos inferir que la configuración identitaria de las ciudades deja de ser homogénea y monocultural, mostrando su carácter diverso y pluricultural.

La situación de bilingüismo en el país es coherente con esta configuración pluricultural del país. El último censo de 2001 determinó un porcentaje relativamente similar de hablantes monolingües en castellano (46.8 %) al porcentaje de hablantes bilingües de lenguas indígenas y castellano (40.8 %). Algo más de un décimo de la población es monolingüe en lenguas originarias. En cuanto al bilingüismo urbano, en Cochabamba, 54% de la población urbana se declaró bilingüe, en La Paz 48%, en Santa Cruz un quinto de la población urbana es bilingüe (INE 2002).

Considerando la existencia de 32 a 36 pueblos originarios o indígenas, se podría afirmar la existencia de igual cantidad de lenguas, no obstante, “no todos los pueblos han mantenido el uso de sus lenguas originarias, sobre todo en la región amazónica y de oriente donde muchas son de alta vulnerabilidad o prácticamente han desaparecido, por contar ya con pocos hablantes y porque el castellano se ha impuesto como primera lengua [...] es decir, la situación lingüística no se define por la cantidad de hablantes de una lengua” (Nucinkis 2006: 30,31).

Albó (1999: 35), cuando se refiere a las realidades sociogeográficas de nuestro país desde una perspectiva cultural y lingüística, nos habla principalmente de 12 situaciones sociolingüísticas, pero que éstas pueden llegar a un número de 40 situaciones

<sup>6</sup> La pregunta en aquel censo fue “Se considera perteneciente a algunos de los siguientes pueblos originarios o indígenas?”. Se presentaron 7 opciones de respuesta: quechua, aymara, guaraní, chiquitano, mojeño, otro nativo y ninguno.

diferenciadas. Por una parte, el autor menciona seis situaciones propias de los pueblos originarios andinos, entre éstas señala: 1. la situación rural andino tradicional, 2. frontera bilingüe quechua/aymara, 3. rural andino bilingüe en castellano, 4. rural andino no tradicional, 5. poblaciones intermedias andinas y, 6. ciudades andinas plurilingüe. Por otra parte, Albó menciona cuatro situaciones del área de los pueblos no andinos: 1. una situación de grupos étnicos minoritarios, 2. una rural castellano monolingüe, 3. poblaciones intermedias no andinas y, 4. ciudades no andinas. Tal caracterización de situaciones lingüísticas al interior de Bolivia denota, nuevamente, la diversidad desbordante que se vive y experimenta en cada región del territorio nacional.

Nos hemos detenido en el proceso histórico de visibilización de lo indígena en Bolivia para dar cuenta de una situación dinámica y por demás notoria de protagonismo social, campesino e indígena *contra* y desde hace un año *en* el Estado. El actual gobierno de Evo Morales es fruto de la lucha contra el poder estatal librada en el país en el último quinquenio, cuando el sistema político tradicional y el imaginario criollo del país mestizo neocolonial y occidentalizado fueron cuestionados con movilizaciones regionales y nacionales. Desde 1991, la respuesta “conflictiva” a la política estatal estuvo ya gestándose con la elección de indígenas y campesinos en votaciones municipales y parlamentarias que propiciaron el fortalecimiento político de organizaciones sindicales e indígenas. Quiérase o no, en los hechos, en la esfera pública, política y social, a nadie en el país le puede quedar duda que Bolivia es un país étnica y culturalmente diverso con indios que se autodenominan indígenas y originarios distribuidos en todos los departamentos, en el campo y en ciudades capitales.

## CAPÍTULO II

### MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA TODOS EN BOLIVIA

Desde que Bolivia logró su independencia del yugo español en 1825, la educación se convirtió en privilegio de pocos. En 1909 el gobierno de turno contrató a un equipo de especialistas belgas con el objetivo de estructurar el currículo educativo de la primera normal de maestros en la ciudad de Sucre. El sistema educativo con el que comenzó a funcionar dicho centro de formación docente transmitía específicamente contenidos educativos orientados a atender a la clase económica, social, política y culturalmente privilegiada. Por tanto, la educación se constituyó en un sistema monocultural sustentada por principios y lineamientos de otros contextos que definitivamente no respondían a las necesidades e intereses de todas las culturas que conformaban el país.

En 1955, se produjo la primera reforma educativa en Bolivia y, como bien se hizo notar en la reunión de Jomtien (1990), el objetivo de esa reforma fue la de ampliar el servicio escolar a las zonas rurales para supuestamente atender en sus necesidades educativas a la población indígena. Pero, las intenciones de atender a la clase que siempre estuvo relegada de políticas educativas fue más aprovechada por el gobierno que no perdió la oportunidad de aplicar la política gubernamental de castellanización y desindigenización. Así, “La escuela se constituyó en la punta de lanza del intento de homogeneización lingüística y cultural de la sociedad boliviana” (Foro Mundial sobre “Educación para todos” 1990: 9).

Desde entonces hasta los noventa, existió un desfase entre las necesidades e intereses de la población y la oferta educativa vigente. Desfase que durante cuatro décadas ocasionó constante repetición y deserción escolar, culminando en altas tasas de analfabetismo fundamentalmente en áreas rurales. En el documento de lineamientos para una política curricular, trabajado previo a la aplicación de la Reforma Educativa de 1994, se nombran varias causas que ocasionaron la ineficiencia del sistema educativo y entre ellos se menciona: “el desdén frente a la diferencias sociales, étnicas, culturales y lingüísticas de los educandos y el uso de metodologías y contenidos culturalmente poco pertinentes y relevantes al mundo real y vivencial de los educandos” (ETARE 1993: 6)

La Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia CSUTCB, máxima organización sindical, presentó en 1989 su propuesta educativa, partiendo de la constatación de que:

Ya no podemos seguir mirando así nomás cómo la escuela, hoy mismo, saca del campo a nuestros hijos e hijas, les muestra el espejo de la ciudad y les hace sentir vergüenza de su propia historia, lengua y cultura (CSUTCB 1991:4).

En base a un amplio diagnóstico de la situación de la educación escolar básica, la Confederación propone la educación intercultural bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas. Después de cuatro años de trabajo previo y sobre la base del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe coauspiciado por UNICEF y el Ministerio de Educación, el estado boliviano se embarcó en la Reforma Educativa, Ley 1565, promulgada durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada en 1994 y en actual vigencia. Esta reforma se destaca en la unificación del sistema educativo nacional con carácter intercultural para todo el país y

bilingüe para las zonas donde predomina una lengua indígena<sup>7</sup>. Además, se basa en un andamiaje de participación social desde el nivel local hasta el nivel nacional a través de juntas escolares, nucleares y consejos. Propugna la flexibilización de los calendarios escolares adecuado a las condiciones regionales.

La Ley 1564 de Reforma Educativa manifiesta en el artículo I, inciso 5: “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” (MECyD 1998: 51). Así mismo, en el artículo III en el que se formulan los objetivos educativos a nivel general, se propone en el inciso 5: “Construir un sistema educativo *intercultural* y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna” (op.cit.: 53). Se puede concluir que el discurso llega a proponerse un “sistema educativo intercultural” que dé cuenta y respete la diversidad socio-cultural, sea equitativo y participativo. Respecto al currículo, la Ley en su artículo 8º, inciso 6º menciona la *interculturalidad* como uno de los valores que el currículo deberá tener como objetivos. El Reglamento sobre Organización Curricular también “concibe la *interculturalidad* como un recurso y como una ventaja comparativa” (op.cit.:79) a lo largo de las diversas disposiciones.

Se había ya mencionado que la diversidad cultural hasta hace una década atrás fue considerada como un obstáculo para el desarrollo y crecimiento del país. Ahora, así como la participación popular es un eje vertebrador de la Reforma Educativa, en el Reglamento sobre la Organización curricular se considera:

Que habida cuenta de la heterogeneidad ecológica, socioeconómica, sociolingüística, sociocultural y regional del país y de la necesidad de otorgar mayores responsabilidades y autonomía de gestión a las diversas regiones etnoculturales y reparticiones político-geográficas del país, el Código de la Educación concibe la interculturalidad como un recurso y como una ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social de todos los educandos del país, así como para construir un sistema educativo nacional que a la vez asegure su unidad y respete, reconozca y valore la diversidad. (MEC y D 1995: 79)

La organización del sistema educativo regular está compuesta por cuatro niveles: Pre – escolar, primaria, secundaria y superior. El nivel primario está organizado en tres ciclos de aprendizajes básicos, esenciales y aplicados, respectivamente.

El currículo nacional está compuesto por un tronco común y ramas diversificadas. Este último debe ser diseñado por cada centro de enseñanza según las necesidades que la población a la que presta servicio manifieste. Al respecto, en el artículo 9º de la Ley 1565 se indica: “el tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva *intercultural adoptada por la educación boliviana*. Comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la República” (MEC y D 1995: 81).

Las competencias que todo educando desarrolla y manifiesta en su cotidiano vivir se espera sean la expresión de los contenidos que los programas de estudio contemplan en todo el sistema educativo nacional. Las competencias a ser desarrolladas son comprendidas en la Ley de Reforma Educativa como “el saber hacer algo, es decir la capacidad para desarrollar actividades físicas e intelectuales que correspondan

---

<sup>7</sup> En los hechos, esta unificación nunca se concretó por las más diversas razones, en su mayoría ideológicas, entre ellas, la férrea oposición de las confederaciones sindicales de maestros urbanos y rurales, que defienden intereses gremiales históricos y la oposición de las direcciones distritales de educación en áreas urbanas que defienden intereses político-administrativos. Razones técnicas como la distinción de la formación docente inicial para educación intercultural bilingüe y para educación monolingüe también podrían estar alimentando esta división.

adecuadamente a la resolución de problemas recurriendo a procedimientos conocidos o inventando otros” (MEC y D 1995: 84).

En el nivel primario son varios los objetivos que se persigue y específicamente en relación a la interculturalidad, se establece, en el artículo 3º, incisos 7 de la Ley 1565:

Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país, con vistas a la toma de conciencia sobre la necesidad de construir unidad en la diversidad y valorar críticamente la riqueza cultural que nos caracteriza para aprovechar crítica y creativamente los recursos, conocimientos, saberes y valores de nuestros pueblos originarios y de la cultura universal, con vista a un desarrollo humano y económico equitativo y sostenible (op.cit.: 88).

De ese modo, se pretende crear un escenario donde la tolerancia, solidaridad, cooperación y democracia sean los valores que primen para construir un país unido por su diversidad

En Bolivia, a nivel de Ministerio de Educación se cuenta con un departamento de Servicio Técnico Pedagógico al que se encomendó la elaboración del tronco común nacional a ser desarrollado de manera obligatoria en toda la extensión territorial de la República. Por eso, en el artículo 13º se manifiesta que:

La Secretaría Nacional de Educación, a través de la Unidad de Servicio Técnico – Pedagógico de la Dirección General, es la responsable de la elaboración del tronco común curricular, de los programas de estudio respectivo y de las orientaciones metodológicas para su desarrollo y para la evaluación de los aprendizajes en los niveles pre – escolar, primario y secundario. *Es así mismo responsable de la actualización permanente del currículo, a fin de salvaguardar su naturaleza intercultural e introducir innovaciones producto del avance científico-tecnológico* (MECyD 1995: 82-83).

Como se puede ver, en la elaboración del tronco común se estableció considerar la interculturalidad como un elemento transversal y horizontal.

En cuanto a lenguas, la mirada al cuerpo normativo permite detectar las posibilidades que se ofrecen desde lo jurídico no solamente en cuanto a la introducción de las lenguas originarias en aulas tipificadas como monolingües castellano sino también a la manera cómo se concibe esta incorporación. En el Art. 9 de la Ley se establecen dos modalidades de lengua en Educación Formal y Educación Alternativa, monolingüe y bilingüe. Para la primera modalidad, el Reglamento sobre Organización Curricular, Art. 12 dice:

El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el *aprendizaje y utilización* de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país...” (op.cit.:46).

Es fácil comprobar que el énfasis del discurso no está dado en la enseñanza como tal y ni tampoco en el aprendizaje como último fin sino en la utilización de un idioma nacional originario a través del aprendizaje del mismo.

Este aprendizaje se lograría, de acuerdo al discurso, a través del incentivo de los estudiantes y con el fin de lograr una competencia comunicativa y la funcionalidad societal de las lenguas. Esto se desprende del mismo Reglamento, que en el Art. 30 propone para el nivel primario: “Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando

en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma...asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico” (op.cit:52).

El enfoque establecido por la Reforma Educativa es el comunicativo. Este enfoque sugiere partir de la situación comunicativa y no así de la forma de la lengua para después llegar a las funciones como pretenden los métodos de destrezas (Limachi 2005). A una metodología basada en la comunicación, el juego y con filtro afectivo (Krashen 1982) que incluye confianza del alumno en sí mismo, autoestima, ambiente de aprendizaje que reduzca la ansiedad, se añade en la concepción del aprendizaje de segundas lenguas de la Reforma Educativa espacios y actores extraescolares.

No cabe duda que estamos ante un discurso de cambio de paradigma que apunta a poner al alumno en el centro del proceso educativo y a entender el aprendizaje como producto de motivaciones personales y sociales. El tratamiento de la lengua indígena como segunda lengua también se inserta en esta concepción diametralmente opuesta a condicionamientos conductuales y labor focalizada en la enseñanza del maestro. Por lo demás, no son escasas ni tenues las menciones en la Ley en cuanto a la “interculturalidad nacional”, es decir, para todo el sistema educativo y todos los bolivianos, hombres y mujeres.

Finalmente, como la promulgación de leyes no asegura plenamente la operativización de las transformaciones que en ella se manifiestan, en uno de los documentos de la Reforma Educativa se expresa que las prácticas pedagógicas diarias serán los ámbitos donde se construya “una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua”. En ese sentido, “se aspira que cada acto de enseñanza y aprendizaje se convierta en un espacio de convivencias de ayuda y de democracia” (MDH y UNSTP 1995: 7).

Igualmente, cultivar y promover la interculturalidad no solamente hace referencia a las actitudes sociales, sino también al entorno físico. Por eso, en la Organización Pedagógica está escrito que: “Tanto la práctica del docente, como la ambientación del aula, el diseño de los materiales y los módulos, la disposición del aula, la organización de los aprendizajes, la evaluación de los aprendizajes, la orientación del trabajo de los alumnos, el carácter de la capacitación docente, etc deben contemplar claramente la perspectiva intercultural” (MDH y UNSTP 1995: 9). De esa manera se espera lograr una complementariedad entre las actitudes de los actores educativos, así como con el entorno que les rodea.

La aplicación y desarrollo de la reforma educativa en Bolivia también fue impulsada por acuerdos internacionales. Nuestro país es uno de los que integra el Convenio Internacional del Trabajo 169 (OIT) y aunque en lo referente a la educación en este documento no se hace mención a la cuestión de interculturalidad, podemos mencionar específicamente el artículo 31 referido a la educación de la “comunidad nacional”:

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que están en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de *eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos*. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. (OIT 1989: 10)



Retomaremos este postulado de eliminación de prejuicios, en general, y descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades en los materiales didácticos, en especial, cuando analicemos los textos utilizados y la práctica educativa.

La política educativa del actual gobierno se ha concentrado en propiciar una “Nueva Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que en forma de Anteproyecto de Ley (MEyCs 2006) espera desde mediados del año 2006 su tratamiento y aprobación en el parlamento. En el Anteproyecto, se define el sistema educativo como plurinacional, correspondiente a un Estado Plurinacional boliviano, denominación que la Constitución Política del Estado vigente no considera<sup>8</sup> y que la Asamblea Constituyente instalada en agosto de 2006 deberá debatir.

En el referido Anteproyecto, el artículo 1 (Bases) del Título I establece en el numeral 8: “Es intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un sistema Educativo Plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias; porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del mundo” (ibid). Esta trilogía de intracultural, intercultural y plurilingüe aparece en el Anteproyecto de Ley repetidas veces: en el Título “Marco filosófico y político” en sus tres artículos; en el Título “Sistema educativo plurinacional” en cada una de las cuatro secciones, ya sea en esa formulación o variando la última palabra con trilingüe (Perfil de bachiller) o sin la última palabra (Objetivos de la Formación Superior Universitaria).

En dos artículos del Anteproyecto encontramos “interculturalidad” a secas: en el Artículo 3, Objetivos de la educación boliviana, referido a “Desarrollar planes y programas educativos pertinentes a las características de cada contexto sociocultural, ecológico y geográfico, sobre la base de contenidos curriculares básicos en el marco de los procesos de interculturalidad”, y en el Artículo 72, Objetivos de la Formación superior universitaria: “Diseñar currículos desde la realidad pluricultural y plurilingüe orientada a generar relaciones interculturales”. En el Artículo 16, “Desarrollo de la intraculturalidad e interculturalidad” se define la interculturalidad como “la relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre las culturas indígena originaria y la occidental. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo, para proyectar y universalizar la sabiduría propia” (todos ibid).

En cuanto a la enseñanza de lenguas, se mantiene en el Artículo 15 la distinción de las modalidades de la Reforma Educativa, variando la denominación de “modalidades” a “Estrategias de uso de lenguas”. Se añade, además, la enseñanza de la lengua extranjera “en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional”.

Dado que se trata aún de una propuesta de ley, bastante discutida y cuestionada por distintos sectores, como ser Universidad Pública, Magisterio urbano, Colegios Particulares, no es tiempo aún de análisis concluyentes. Se percibe, sin embargo, una postura que busca la recuperación y revalorización de lo “propio”. Aún en la definición de interculturalidad del Artículo 18 arriba citado, el fin de la interacción y diálogo entre distintas visiones de mundo sería la proyección y universalización de la sabiduría propia,

---

<sup>8</sup> En el Artículo Primero de la Constitución Política del Estado se lee: “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República Unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa y participativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos”.

en singular. Una cita del ex Ministro de Educación Félix Patzi sirve para entender el tenor de la construcción y fines de la política educativa en construcción:

Cuando hablamos de colonialidad o de la descolonización, ya estamos hablando de dos proyectos societales. En Bolivia se están proyectando estos dos proyectos. Un proyecto descolonizante, indígena, un proyecto societal totalmente distinto, que ahora cada vez más va tomando cuerpo, por un lado, y un proyecto societal eurocéntrico que ha tenido entre sus representantes a los herederos de los conquistadores y que se va derrumbando, por otro lado....Esto es la descolonización, descolonizar totalmente significa impulsar el proyecto societal indígena. (Patzi 2006:130)

Como se puede apreciar, el término que marca el terreno de la política educativa y fundamenta el cambio ahora es “descolonización”, noción más política que cultural, en la cual se contraponen dos proyectos de sociedad para que cese la hegemonía de uno de ellos (el eurocéntrico) sobre el otro (indígena). Estamos viendo en Bolivia el final de la vigencia de “interculturalidad” como desiderata y característica normativa de la transformación del sistema de educación y su suplantación por este concepto no tan reciente pero novedoso en una política educativa estatal<sup>9</sup>. Satanizada la Ley de Reforma Educativa 1565 “porque este instrumento legal era la expresión del sistema de economía de mercado (neoliberal) anti-indígena y antipopular” y parte de “la serie de medidas de ajuste estructural impuestas por el neoliberalismo” (MEyCs 2006: 2, 14), se buscaría estructurar un modelo educativo con identidad nacional (Patzi en La Razón el 26 de enero de 2006). A juzgar por el documento difundido de la futura Ley, la educación que se propone desde el Estado es ahora “descolonizadora”, “comunitaria” y “productiva” (MEyCs 2006:12).

---

<sup>9</sup> En la corriente de la pedagogía crítica estadounidense, por ejemplo, Chet Bowers propone con su texto Hacia la descolonización de la educación “emprender el difícil camino de la argumentación destinada a descolonizar la educación, núcleo fundamental del proyecto civilizatorio de Occidente *sobre el propio occidente* y sobre el resto del mundo” (Ramos 2002:13), proyecto que se lleva adelante con la globalización y procesos de ajustes estructurales. La ideología subyacente de la educación que aquí se denuncia es la del individualismo, antropocentrismo, innatismo de la inteligencia, determinismo cultural.

## CAPÍTULO III

### LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO NACIONAL DE PRIMARIA Y MATERIALES DIDÁCTICOS

A partir del Programa de la Reforma Educativa, los ejes de la educación boliviana son la interculturalidad y la participación popular. La primera exige un diseño curricular que reconozca y valore la diversidad social, cultural y lingüística del país; la educación busca ser democrática y equitativa. La segunda ofrece un espacio para vincular la educación con los procesos sociales vividos en las distintas comunidades; requiere de la participación directa y permanente de las comunidades en los planteamientos de demandas educativas y en los procesos de planificación, gestión y control social que se desarrollan en el marco del sistema educativo.

En el Diseño curricular de educación primaria se destacan los siguientes aspectos:

- El marco curricular general, en el cual se ponen en relación las demandas de la sociedad con la transformación pedagógica, se plantean la interculturalidad y la participación popular como los ejes principales de la educación boliviana, y se explica el enfoque del currículo de nivel primario desde sus principios, sus orientaciones y sus características fundamentales. Asimismo, se plantean orientaciones generales para el trabajo de planificación en las escuelas.

Entre los **principios del currículo** tenemos: un currículo que atiende a la diversidad, un currículo que atiende a las necesidades básicas de aprendizaje, un currículo que atiende las problemáticas reconocidas por la sociedad boliviana. La atención a la diversidad expresada como un principio del currículo de educación primaria

requiere de una sociedad sensible y consciente de las diferencias que existen entre las culturas y las personas, e implica cambios profundos en las actitudes hacia los otros y en las relaciones sociales. Este es uno de los aspectos más significativos de la Reforma educativa ya que permite dar paso al compromiso de todos para responsabilizarse por una educación en la cual se superan los obstáculos, colaborando y buscando alternativas novedosas de beneficio y bien común. (MINEDU 2003: 19-20).

La diversidad es considerada desde dos perspectivas:

- La diversidad cultural y lingüística de Bolivia es asumida como un potencial para el desarrollo de las capacidades de las personas. Esta perspectiva se traduce en el planteamiento de una educación que reconoce y valora las diferentes manifestaciones culturales, es decir, una educación intercultural. En el aspecto lingüístico, el planteamiento se pone en práctica a través de las modalidades monolingüe y bilingüe.
- La diversidad individual, referida a las características particulares de cada individuo, es asumida como un aspecto que requiere de una atención oportuna y adecuada. Esto se traduce en la propuesta de una educación integradora que responde a necesidades diferentes, promoviendo el desarrollo de capacidades en intereses diversos y apoyando, de manera específica, a aquellas personas que tienen necesidades educativas especiales. (op.cit.: 19)

El siguiente aspecto destacado en el Diseño curricular es

- El espacio o lugar que ocupa el nivel primario dentro del sistema educativo y sus características, incluyendo aspectos como la organización por ciclos y la articulación con los niveles inicial y secundario.

Dentro de las **características** del nivel primario, se menciona que “se valoran los diferentes conocimientos y experiencias culturales e individuales que trae cada niño a la escuela, considerando su sensibilidad y su manera de ver las relaciones entre él y el entorno que lo rodea” (op.cit.:37). Esta valoración tiene el objetivo de autoafirmar al niño y darle un sentido de pertenencia cultural “mientras paralelamente amplían sus experiencias a través de los nuevos aprendizajes que le proporciona la escuela” (ibid). Se recalca que la heterogeneidad en el aula es vista como una ventaja y una fuente de enriquecimiento personal y grupal “que favorece las relaciones de ayuda entre los niños, la diversidad de representaciones y la sana comparación y confrontación de ideas diferentes.” (ibid).

Entre las **orientaciones** del currículo, se establece dos modalidades de uso de lenguas en la escuela, bilingüe y monolingüe. Para la modalidad monolingüe, los alumnos castellanohablantes “desarrollan su escolaridad en esa lengua y, a partir de ella, desarrollan competencias y trabajan contenidos que responden a su contexto y a otras culturas del país y del mundo. Esta modalidad abre también la posibilidad de que los niños aprendan una lengua originaria, la de mayor uso en la región, para lograr competencias comunicativas en esa lengua”. (op.cit.: 28)

El nivel primario comprende tres ciclos: Primer ciclo de aprendizajes básicos (1°, 2° y 3° año; de 6 a 8 años de edad), Segundo ciclo de aprendizajes esenciales (4°, 5° y 6° año, de 9, 10 y 11 años de edad) y el tercer ciclo de aprendizajes aplicados (7° y 8° año, de 12 a 13 años de edad).

El tercer aspecto destacado en el Diseño curricular es

- La organización de la estructura curricular por áreas y por temas transversales, en la cual se definen sus enfoques, sus propósitos y sus componentes o problemáticas.

Es necesario puntualizar que los lineamientos de la Reforma Educativa contemplan un tronco común de alcance nacional y ramas diversificadas de alcance regional y local, así como también proyectos curriculares de unidad educativa. Dentro las áreas curriculares del tronco común que se trabajan en el nivel primario, hay aproximaciones o referencias a la diversidad cultural y/o a las relaciones entre culturas.

En **Lenguaje y comunicación**, el *enfoque* establecido es el comunicativo y textual tanto para la enseñanza de una primera lengua como de una segunda lengua; tanto en modalidad bilingüe para los hablantes de lenguas originarias y en modalidad monolingüe para los castellano hablantes. En los *tres ciclos* existe, tanto en las *competencias* como en los *indicadores* del área, una explícita referencia a la diversidad de lenguas y culturas. El área deberá promover su importancia para la comunicación (1er ciclo), su identificación y reconocimiento como elemento cultural (2do ciclo) y su reconocimiento y valoración como riqueza para el país y el mundo así como el análisis de este tema en los medios de comunicación (3er ciclo).

En **Matemática**, el *enfoque* del área parte de la constatación de que, históricamente, la matemática fue creada y sistematizada para dar respuesta a diversos problemas demandados por las personas en diferentes épocas y lugares; por lo que tiene una dimensión social y cultural. También establece el uso social de la matemática que practican diferentes grupos, y que cobra vigencia por la interacción de ese conocimiento en el marco intercultural propio de la innovación educativa en el país, como es la etnomatemática. En las competencias e indicadores de los tres ciclos no se explicita la concreción del enfoque en competencias e indicadores.

En **Ciencias de la vida**, el *enfoque* integra los conocimientos sobre el mundo social y natural desarrollados en diferentes contextos culturales, tomando como referentes de organización de los aprendizajes a diversas disciplinas científicas. Entre los *indicadores*

para el primer ciclo, figuran la identificación, descripción y comparación con otros grupos sociales de costumbres, hábitos, modos de vida.

El área **Tecnología y conocimiento práctico** establece como *competencia* en el primer ciclo el reconocimiento de objetos tecnológicos propios.

En el área **Expresión y creatividad**, también se encuentra en el *enfoque* y las *competencias* para el primer ciclo un reconocimiento de manifestaciones artísticas propias; hay en el *primer ciclo* algunos *indicadores* sobre la comparación de expresiones culturales propias con las de otras culturas.

En el área **Religión, ética y moral**, las competencias para el primer ciclo se refieren al descubrimiento de normas, opiniones y valores presentes en el entorno sociocultural del niño.

El currículo solamente es explícitamente intercultural en el área de Lenguaje y comunicación en los tres ciclos y en el área de Ciencias de la vida en el primer ciclo. El área de Lenguaje y comunicación es aquel sobre el que recae el peso de la educación intercultural para todos en enfoque, competencias e indicadores a lo largo del nivel primario. Para el área de Ciencias de la vida, lo intercultural está previsto explícitamente para los tres primeros años, los siguientes ciclos están también por descarte enmarcados en la cultura occidental. No olvidemos que se trata del currículo establecido como tronco común de alcance nacional, de modo que lo que no está marcado en el diseño curricular como “propio” tiene un referente occidental.

En las otras áreas, se establecen aprendizajes desde lo propio, desde los conocimientos socioculturales previos del niño: ya sea en el enfoque (Matemática, Expresión y creatividad) o en las competencias (Tecnología y conocimiento práctico, Religión, ética y moral). Tal como consta en las características del diseño curricular citado arriba, progresivamente se deja de fortalecer lo propio conforme se avance en los tres ciclos de la primaria para acercarse a “nuevos aprendizajes que le proporciona la escuela”. Tratándose, en el caso de nuestra mirada, de niños cuyos referentes socioculturales no son los indígenas, el currículo para estas áreas no puede ser caracterizado como intercultural: El primer ciclo se enmarca en lo propio, es decir, en lo no indígena y los ciclos siguientes están enmarcados también en la cultura occidental. Por lo tanto, a lo largo de la primaria, no habrá trabajo explícito sobre la existencia de otra matemática, de otras tecnologías y conocimientos prácticos, de otros valores y normas, así como la relación de conocimientos de distintas culturas para niños de origen y referentes socioculturales no indígenas.

Finalmente, como veremos más adelante en el último capítulo, este tronco común no es necesariamente el referente para el trabajo en colegios particulares. Aún en instituciones educativas donde el área de Lenguaje y comunicación incluye la modalidad monolingüe con enseñanza de lengua indígena como segunda lengua para niños monolingües castellano hablantes, no encontramos concretada la orientación citada anteriormente sobre las competencias y los indicadores de interculturalidad para llevar al niño a conocer otras culturas.

La concreción del currículo depende, en última instancia, del trabajo del maestro en aula, puesto que herramientas como los módulos de aprendizaje para los tres ciclos están concebidas como guías que el docente utilizará adaptándolas de manera flexible a las características culturales de sus alumnos y del contexto. Como veremos a continuación, los módulos y también los textos didácticos para la primaria contienen elementos que podrían ser trabajados por los docentes en la perspectiva de educación intercultural para todos en las diversas áreas.

## LOS MÓDULOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

Los cambios propuestos por la Reforma Educativa para el Sistema de Educación Nacional se plasman en los módulos de aprendizaje elaborados para el nivel de primaria en diversas áreas. Su producción tomó como base al tronco común curricular, buscando responder al eje de interculturalidad y a las transversales de equidad de género, educación para la democracia, desarrollo sostenible, educación para la salud y educación sexual. El objetivo principal de los módulos es facilitar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias definidas en el tronco común de cualquier niño o niña en el país. Los módulos se distribuyen gratuitamente a los colegios fiscales y no pueden ser adquiridos comercialmente.

Después de analizar de los módulos de la Reforma Educativa y tomando en cuenta los ejes transversales que guiaron su elaboración, así como sus objetivos, Arrueta y Ruiz (2001) destacan los siguientes puntos:

- a) Los niños son los protagonistas principales del proceso de aprendizaje; el maestro como facilitador deberá enriquecer y adecuar las consignas y actividades propuestas en los materiales a las particularidades del lugar. Los módulos demandan, de esta manera, un maestro imaginativo, creativo y dinámico en su práctica.
- b) En la transmisión de los contenidos de los módulos, el profesor es considerado vínculo entre la casa o la familia del niño a su cargo y las prácticas de aprendizaje de éste en el aula. Así por ejemplo, las recetas de cocina, los cuentos, los trabajos que el niño desarrolla, demandan y estimulan la intervención de los padres de familia en el quehacer escolar de sus hijos. En tanto facilitador del aprendizaje, el maestro propicia esta relación familia-escuela.
- c) Cada grupo de módulos está destinado a un público definido tanto por el contenido cultural como por la lengua. Hay módulos en quechua, aimara, guaraní y castellano. Los materiales en castellano son específicamente para los niños y niñas que viven en áreas urbanas y periurbanas, su contenido no identifica una clase social marcada.
- d) Los textos en castellano recuperan algunos relatos y otros elementos de las culturas indígenas; las ilustraciones mezclan la presencia indígena con la presencia mestiza, dando una idea de integralidad, pero al mismo tiempo de diferencia. Así, los niños indígenas, identificados la mayor parte de las veces por la vestimenta, forman parte del grupo de estudiantes y no se presentan ligados a un tema específico como, por ejemplo, las tradiciones culturales de Bolivia.
- e) Estos módulos pueden adaptarse a distintos contextos dada la ausencia de detalles en las ilustraciones como ser elementos en el ambiente (adornos, artefactos, mueblería, etc.).
- f) Coincidente con las competencias del currículo básico a desarrollar, los módulos de aprendizaje también disminuyen paulatinamente referencias culturales en el transcurso de los ciclos.

## LOS TEXTOS ESCOLARES COMERCIALES

Los Textos comerciales revisados por Ruiz y Arrueta (2001), publicaciones de editoriales privadas como Santillana y Bruño, responden a las demandas de la Reforma educativa implantada en el país y son utilizados en muchos colegios, tanto fiscales como particulares.

Los autores mencionados destacan de estos textos:

a) Se dirigen a un público urbano, mestizo y de clase media. Los temas desarrollados y la perspectiva que se les da muestran un estilo de vida acorde a una sociedad occidental, sobre todo respecto a temas como la familia, la vivienda, la alimentación, la diversión y otros.

b) Hay la tendencia de mostrar a los indígenas como parte de la riqueza cultural nacional, vinculándolos al folclore, a las tradiciones y costumbres que expresan la diversidad de la identidad nacional. Por lo general, el indígena representado es andino. Por otra parte, los indígenas aparecen relacionados a oficios de escasa remuneración y baja valoración social y se los relaciona con carencias como analfabetismo, falta de servicios básicos, etc.

c) Las zonas rurales están relacionadas al medio ambiente y naturaleza, a la diversidad geográfica y como entorno de los personajes de cuentos. Cuando se presentan imágenes cuyo texto se relaciona con el medio ambiente, a menudo los protagonistas son mestizos. En temas relacionados a la diversidad geográfica, climática y cultural se presentan los indígenas en contextos rurales.

En cuanto a los libros comerciales utilizados en la materia de **Historia y Ciencias Sociales**, Ruiz y Arrueta (2001) detallan:

a) La historia de los pueblos indígenas aparece como parte de la historia general de Bolivia. Es así que en los acápites que tratan las épocas precolombina y de la colonia, el escenario histórico está centrado en los indígenas (quechuas y aimaras). También aparecen en el proceso de la Guerra de la Independencia como una fuerza importante, fuerza que a partir de la República se difumina.

b) En cuanto a los temas relacionados con las condiciones de vida (Servicios básicos, vivienda, alimentación, etc.), no se menciona la realidad de los diferentes pueblos originarios. En los temas referidos a los recursos y producción económica aparecen como integrantes de la sociedad boliviana, no se detalla sobre sus actividades específicas. En algunos temas importantes como la familia, el barrio etc. no se toma en cuenta que pueden existir otros conceptos de familia, de territorio, de casa, otras formas de organización de la vida cotidiana y alternativas a la falta de servicios básicos y otras carencias.

c) En los libros se menciona que en Bolivia hay una diversidad cultural, respaldada además por la Constitución Política del Estado, diversidad que se debe respetar, pero como los textos están elaborados para niños/as mestizos y urbanos, no se abunda en el tema ni se especifica nada. Tampoco se abordan temas relacionados con la realidad actual de los indígenas.

Sobre los textos didácticos comerciales para la materia de **Lenguaje**, los mencionados autores establecen:

a) No se puede afirmar que en los libros revisados haya prejuicios que lleven a la discriminación cultural

b) Sin embargo, en los mensajes transmitidos, tanto a través de la imagen como del texto, no existe un reforzamiento significativo de las culturas originarias. Si bien la revalorización de las culturas indígenas está presente, no es paulatina ni lo suficientemente fuerte como para que incida en la opinión y actitud de los destinatarios (niños/as) frente a dichas culturas. Tampoco hay mensajes que reproduzcan y refuercen las diversas culturas nacionales.

c) La baja frecuencia de la aparición de imágenes indígenas contrasta con la alta frecuencia de aparición de "lo mestizo". La apelación a los rasgos y artefactos culturales se presenta escasa, destacándose mayormente el aspecto folclórico de éstos como las danzas, los atuendos, etc.

d) Tanto las oraciones como las narraciones incluidas en las lecciones son generales, propias de un contexto occidental. No se recupera relatos e historias que provengan de los pueblos indígenas, a no ser las leyendas como la Leyenda de la Papa, de la Kantuta, etc.

La revisión del currículo de educación primaria y los materiales didácticos destinados a alumnos no identificados como indígenas permite ver que la persistencia de lo "intercultural" sin distinción de destinatarios en el discurso del marco legal se debilita en este nivel de concreción. Los niños indígenas son los destinatarios más evidentes de la interculturalidad en el currículo, ya que el primer ciclo respeta y rescata "lo propio" de su cultura al hacer énfasis en los conocimientos previos y en el entorno cultural del niño, mientras que los siguientes ciclos se desenvuelven de manera no marcada, o sea, en la cultura occidental. El área de Ciencias de la vida es explícita en cuanto al tratamiento de las relaciones culturales aunque solamente en el primer ciclo; el área de Lenguaje y educación sí está permeado del espíritu de interculturalidad.

Por otra parte, en la concreción curricular plasmada en los textos didácticos, prima una visión de la diversidad en el sentido multicultural, a nivel más informativo y de constatación de existencia de los "otros". Los textos no trascienden a una perspectiva propositiva de construir una relación simétrica o, al menos, de denuncia o descubrimiento de una relación asimétrica existente. Al contrario, la referencia a la actual situación de los pueblos indígenas es escasa o inexistente por contraposición a las referencias históricas. Eso sí, la visión folclorística es promovida con la mención a la riqueza de las expresiones culturales.

En el caso de los materiales elaborados para y por la Reforma Educativa con los ejes de interculturalidad y participación social, dada la concepción de los materiales como guías de aprendizaje, el peso del tratamiento intercultural recae en los docentes, en su creatividad de cumplir con el rol de facilitador en la adaptación de los materiales a los contextos y características de los niños.



## CAPÍTULO IV

### FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En el país existen 24 Institutos Normales Superiores y 3 institutos privados autorizados con resolución ministerial. De estos 27 centros, 10 forman a maestros bilingües para la modalidad bilingüe (educación intercultural bilingüe) y 17 forman a maestros en la modalidad monolingüe y para desempeñarse como maestros monolingües. El currículo analizado en este trabajo es el aún vigente para estos centros monolingües, 9 de ellos asentados en ciudades capitales departamentales y 8 en ciudades capitales de provincia o pueblos. Es por ello que también se los llama normales urbanas.

El aún vigente Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario de noviembre de 1999 considera que la formación docente es intercultural, distinguiéndose solamente la “modalidad monolingüe en castellano con aprendizaje de una lengua originaria con fines de comunicación y la formación docente intercultural bilingüe, a partir de una lengua originaria y tomando el castellano como segunda lengua” (MECyD 1999: 8). Fiel a esta consigna, en el documento de 335 páginas que rige para el sector abundan referencias a “diversidad”, “multicultural”, “plurilingüe” “interculturalidad” e “intercultural”. En cada capítulo y nivel encontramos referencias y mención a esta perspectiva, desde la Propuesta de transformación, tanto en lo curricular como en lo institucional, como en los Propósitos y fundamentos (políticos, culturales y lingüísticos, epistemológicos, pedagógicos) de la transformación, como en las Características y fuentes del currículo y las Competencias de los maestros que se quiere formar con el currículo (relación consigo mismo, su relación con la comunidad, desempeño en el aula) en los tres ciclos del nivel primario.

Así, en el ámbito curricular, la Propuesta de transformación “se dirige a sentar las bases que permitan desarrollar la condición profesional de los maestros, apoyada en la adquisición de competencias prácticas para trabajar en situaciones educativas caracterizadas por la *diversidad cultural y lingüística* y que están en permanente cambio” (MECyD 1999: 2). Para el proceso formativo, esto significa, según el documento en cuestión, sensibilizar “hacia los requerimientos de nuestra *sociedad multicultural y plurilingüe*” a través del fomento de capacidades para la investigación (ibid).

Entre los Propósitos generales de la formación docente, se incluye “fomentar maestros con un amplio conocimiento de su realidad, una profunda valoración de la *diversidad cultural y lingüística* del país, y capaces de reconocer la importancia del aprendizaje y uso de las lenguas originarias, así como del uso del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural” (op.cit.: 5).

Rescatamos de los Fundamentos de la formación docente, cada uno de los cuales refuerza como punto de partida el contexto cultural y lingüísticamente diverso de la práctica docente, los fundamentos pedagógicos. Aquí encontramos un párrafo que, a nuestro entender, expresa con simpleza y fuerza la idea de interculturalidad para todos: “Las escuelas necesitan una profunda transformación para que puedan trabajar en torno a problemas del mundo usando críticamente y relacionando la información que las disciplinas les proveen, expandiendo así las *posibilidades culturales* de los estudiantes. Esto es particularmente relevante en el marco de la formación de maestros” (op.cit.: 10). Un esquema al final de la explicación de estos fundamentos visualiza la opción pedagógica de la formación docente con un triángulo en cuyo vértice superior figura “Fomentar la autonomía del aprendizaje”, en el vértice izquierdo de la base “Facilitar el aprendizaje cooperativo” y en el vértice derecho de la base “Promover el aprendizaje

*intercultural*'. Dado que se trata del Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario a nivel nacional, por encima de las modalidades bilingüe o monolingüe, podemos decir que es explícita la opción de una *educación intercultural para todos los docentes*.

En concordancia, el Perfil del docente contiene entre las competencias: "Brinda atención a la diversidad desde una perspectiva *intercultural*, a partir de la detección de las diferencias generadas por los distintos ritmos de aprendizaje y el reconocimiento y valoración del contexto social, cultural y lingüístico de los alumnos" (op.cit.: 16).

Si bien, como hemos visto en el capítulo anterior, la organización de la estructura curricular de enseñanza primaria paulatinamente reduce la explícita mención al trabajo sobre la diversidad cultural y a las relaciones culturales a lo largo de los tres ciclos, en la Formación docente las menciones de "abordaje intercultural", "contextos cultural y lingüísticamente diferenciados", "cultural y lingüísticamente pertinentes" son numerosas y no desaparecen aún cuando se establece el perfil y las competencias del maestro de tercer ciclo.

En la concreción misma del currículo, la organización de la estructura curricular base contiene referencias a interculturalidad en los ámbitos Formación general, formación especializada<sup>10</sup> y formación personal en todas las áreas (Educación y sociedad; Aprendizaje-enseñanza y currículo; Psicología evolutiva; Gestión educativa; Integración educativa; Tecnología de la información y comunicación aplicadas a la educación) y en cada módulo de estas áreas. Destaca, a nivel de módulos, la bibliografía básica y complementaria amplia, actualizada y cuestionadora, en muchas áreas, de un nivel más próximo a una formación de postgrado (tal es el caso de Kymlicka 1996, Taylor 1993, Thiebaut 1998, Habermas 1999 entre otras referencias) para el módulo único para maestro del tercer ciclo especialista en ciencias sociales y formación étnica. En esta misma línea, llama la atención que, en el ámbito de la formación especializada, para los maestros del tercer ciclo en el área de Ciencias sociales, Ética y moral, Lenguaje y comunicación así como Didáctica de segundas lenguas, se incluyen contenidos directamente relacionados con la diversidad cultural y lingüística y también con interculturalidad como tal (como es el caso del área de Didáctica de segundas lenguas para maestros especialistas del tercer ciclo).

En cuanto a diseños curriculares, concluimos que el de Formación docente para el nivel de educación primaria se organiza y fundamenta alrededor del eje de multiculturalidad y plurilingüismo de manera explícita y a lo largo de los distintos capítulos. Se acerca en mayor medida que el Diseño curricular para educación primaria a la noción de interculturalidad para todos, como lo expusimos páginas más arriba en el capítulo correspondiente. De esta manera, podemos explicarnos que se concibieron los módulos como guías de aprendizaje que exigen un maestro sensible, creativo, seguro de sí mismo, crítico y abierto a las diferencias, formado en un sistema transformado y transformador. El diseño curricular de formación docente contempla todos los elementos para formar a este nuevo maestro.

No es nuestra intención ver el impacto o resultado de este diseño curricular en la práctica. Sin embargo, es importante relativizar lo establecido por la norma, sea ley, decreto, reglamento, planes y programas y no olvidar el peso de "la realidad".

Como alertan Albó y Romero (2004:74):

---

<sup>10</sup> En este segundo ámbito, con excepción de las áreas de Expresión y creatividad y de Tecnología y conocimiento práctico. En ésta última no aparece la noción en sí pero se incorpora en la bibliografía complementaria del Módulo 4 (Conocimientos tecnológicos) un texto de Morlon sobre la agricultura campesina en los Andes Centrales Perú-Bolivia.)

A pesar de que el MINEDU sostiene que todos los INS en el país son interculturales, ya sean de la modalidad bilingüe o monolingüe, los INS urbanos y monolingües parecen haber alcanzado muy pocos avances al respecto. Hasta el día de hoy, por ejemplo, ningún INS urbano (a excepción del de Potosí) ha formado docentes competentes para implementar la EIB en ámbitos urbanos.

Por otra parte, y directamente relacionado con la observación de los autores citados, es obvio que un currículo de formación docente que se enmarque en interculturalidad no basta para formar a docentes interculturales. Se requiere de docentes para la formación básica de docentes formados en interculturalidad para que el currículo tenga posibilidades de transformarse en práctica educativa. La Agencia Española de Cooperación Internacional ha desarrollado e implementado cursos de postgrado a distancia y capacitaciones para docentes de los Institutos Superiores Normales monolingües. Uno de los módulos ofrecidos por dicho Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores públicos de Bolivia fue "Interculturalidad", elaborado justamente por Albó y Romero en 2004. El documento es muy preciso y motivador en cuanto a poner en la agenda del trabajo educativo e institucional la interculturalidad, para lo cual abarca lo histórico y lo contemporáneo, la sociedad boliviana rural y urbana, las regiones andina y de tierras bajas a lo largo del tratamiento de las nociones de cultura, identidad y diversidad cultural, interculturalidad y, finalmente, interculturalidad y estructura sociopolítica. Consideramos que este ingrediente formativo a nivel de docentes de futuros docentes es un avance inmenso hacia la posible concreción del diseño curricular, pero no basta, ya que, como los mismos autores del módulo 5 aquí mencionado, "Sin duda, este tema demanda una mayor voluntad y reflexión por parte de los INS y del Estado para no reducir la interculturalidad a lo indígena y dejar al margen a la sociedad nacional" (ibid).

## CAPÍTULO V

### INTERCULTURALIDAD Y ENSEÑANZA DE QUECHUA EN COLEGIOS PARTICULARES EN COCHABAMBA

*Esta sociedad tiene una serie de defectos, y uno de ellos es éste: que no dialogamos, somos una sociedad absoluta y profundamente incomunicada*

*(Romero de Campero 2005:5).*

Como se ha visto en los capítulos anteriores, el eje de interculturalidad a través del sistema educativo se concreta en la modalidad monolingüe en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria (MECyD 1998:16). A nuestro entender, el fenómeno de la incomunicación mencionado por Romero de Campero puede ser abordado en el espacio institucional educativo de manera prioritaria y pertinente con esta modalidad. Sin embargo, el tratamiento didáctico pedagógico de las lenguas indígenas en la educación en áreas urbanas para niños con castellano como primera lengua o lengua única es un aspecto aún no trabajado por la política educativa, abocada principalmente al trabajo en área rural con la modalidad bilingüe.

En la ciudad de Cochabamba, las 274 unidades educativas fiscales (públicas) con las que se contaba en el año 2001, 7 establecimientos administrados por Fe y Alegría bajo convenio (2.5% del total de los establecimientos) ofrecían en algunos grados del nivel primario o del secundario la enseñanza del quechua (Sichra 2001). Curiosamente, los colegios particulares muestran mayor disposición a incorporar el quechua en su currículo: En 2001 pudimos registrar 10 de 89 establecimientos, 11.2% del total de colegios particulares (ibid). La enseñanza de quechua en algunos colegios privados se implementó ya dos décadas antes de la Reforma Educativa de 1994 especialmente en colegios religiosos.

De acuerdo a la información proporcionada por la Unidad de Información y Análisis del Servicio Departamental de Educación SEDUCA en el 2002, 59 maestros estaban registrados como responsables de la asignatura quechua (llamada "lengua propia") en escuelas fiscales (que incluyen a los colegios de convenio con la iglesia como los mencionados arriba), la mayoría de ellos en los últimos grados del nivel primario así como en los primeros años de secundaria. 59 maestros para una población de 132,932 alumnos del sector público. Lo sorprendente es que dos tercios de estos maestros se concentran en el distrito educativo Cercado I que corresponde a la zona central de la ciudad, con escasísimos migrantes, menor población bilingüe, mejor atendida en cuanto a infraestructura educativa y con mayor alumnado en el nivel secundario.

Hay varias razones para entender este desfase de avance en la enseñanza de lengua indígena para niños monolingües castellano hablantes: ideológicas, administrativas, falta de recursos humanos, falta de materiales, etc. Es muy grande el abismo que se abre frente a la enseñanza de una lengua extranjera que goza de aceptación general, cuenta con materiales de enseñanza como segunda lengua y la motivación de sus aprendices. De allí que la enseñanza del quechua a niños y jóvenes monolingües castellano hablantes puede resultar contraproducente y generar aburrimiento y hasta aversión a la materia antes que acercamiento a la cultura indígena e interés en su estudio.

Albó y Romero (2004: 62) califican de progresistas estos colegios privados que consideraron la apertura a la diversidad lingüística boliviana como una formación cívica "mucho más eficaz que largas disquisiciones teóricas sobre la estructura del Estado".

Desde esta perspectiva, una asignatura de quechua en un colegio particular con alumnos castellano hablantes adquiere importancia más allá de las exigencias propias del sistema educativo. Como ninguna asignatura, la clase de quechua tendría el potencial de remitir a develar críticamente una realidad indígena históricamente negada o reducida a lo rural que movimientos sociales se encargan con toda fuerza de cuestionar. Dadas las evidencias de la relación entre el aprendizaje de una lengua y la generación de actitudes positivas en el aprendiz hacia los hablantes de esa lengua, las clases de quechua a niños monolingües castellano hablantes podrían ser potentes instrumentos de interculturalización.<sup>11</sup>

## EL QUECHUA EN AULAS DE DOS COLEGIOS PARTICULARES

Nos interesa, por lo tanto, rastrear el aporte de estos avances de política educativa en la interculturalización de alumnos de sectores criollo/mestizos hegemónicos en la ciudad de Cochabamba. Con este propósito, se encaró una investigación el año 2004 en cursos del último ciclo de la primaria (6to a 8vo curso) de los colegios particulares San Agustín<sup>12</sup> y CENDI<sup>13</sup> donde se enseña quechua semanalmente 2 a 4 horas (Sichra 2006). Los niños entre 10 y 12 años pertenecen a familias de profesionales independientes como ser médicos, abogados, arquitectos, ingenieros, economistas, psicólogos, antropólogos, pilotos, docentes universitarios y también funcionarios gubernamentales en los gobiernos pasados.

Vale la pena mencionar que, en general, los colegios particulares no tienen que regirse de facto por la ley<sup>14</sup>, aunque varios de ellos adoptaron el enfoque pedagógico constructivista de la Reforma. Los colegios seleccionados fueron cada uno a su manera y con diversos argumentos precursores en la incorporación de la asignatura quechua antes de la reforma educativa.

Para ingresar a los dos colegios particulares investigados, los respectivos directores dieron los horarios de los cursos que interesaban visitar y se comunicaron con los docentes. Estos dejaron observar sus clases entre abril y junio sin mayores reparos. Se accedió a los alumnos a través de los padres, que permitieron las entrevistas el mismo día que los visitaba en sus casas o en otros días. Aunque con cierta timidez inicial, ninguno se negó a que se grabara la conversación. Sin embargo, en muchas ocasiones no se desarrolló una conversación y se generó solamente un diálogo de pregunta-respuesta. En varios casos se trató de conversaciones con hermanos o amigos.

9 alumnos (dos de ellos del colegio CENDI) y 6 alumnas fueron entrevistados individualmente durante aprox. 45 minutos. Los alumnos de 6to. Fluctúan entre 10 y 11

---

<sup>11</sup> La misma exdefensora del Pueblo lo expresa en términos muy sencillos "Los indígenas bolivianos en general son bilingües, han hecho el esfuerzo por aprender el castellano por necesidad, pero, ¿y qué de nosotros? ¿Por qué no podemos en los colegios donde se aprende inglés incluir el aymara, o el quechua, guaraní? ...No necesitamos grandes reformas sino cambiarnos a nosotros mismos, aproximarnos el uno al otro". (Romero de Campero 2005:5)

<sup>12</sup> El Colegio San Agustín fue fundado por los Padres Agustinos de Holanda en 1954 como colegio secundario industrial. Desde 1969 incluye en su oferta el último ciclo de primaria. Los niños provenientes de colegios particulares y fiscales ingresan al colegio en sexto de primaria previo examen de competencia. Por medio de un examen de admisión, el San Agustín recibe cada año a 90 alumnos de colegios fiscales y particulares, otorgando becas a familias que las necesiten. El colegio mantiene una imagen de ser selectivo por aptitud y no por origen. Por otro lado, también cultiva la fama de graduar en cuarto de secundaria solamente a un tercio de los alumnos que ingresaron siete años atrás al colegio, hecho relacionado con la exigencia de estudio y el énfasis en las asignaturas consideradas como ciencias exactas (matemática, física, química). Desde 1992, la propiedad, gestión y administración del colegio es de la Fundación Educacional San Agustín.

<sup>13</sup> El colegio CENDI (Centro de Desarrollo Integral) se crea en el año 1987 como unidad educativa de la Federación de Docentes de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Tres años después es incorporado a la Facultad de Humanidades de esa Universidad.

<sup>14</sup> Los colegios particulares gozan de un estatuto especial. Requieren reconocimiento ministerial para funcionar pero tienen amplias facultades de gestión educativa por estar sujetos a reglamentación específica de la Asociación Nacional de Colegios Particulares ANDECOP y por sus propias normas.

años, de 7mo entre 12 y 13 años, de 8vo entre 13 y 14 años. En el texto se utilizan seudónimos.

## LA RURALIDAD DEL QUECHUA

¿Qué imagen promueve la profesora del quechua y de los quechua hablantes en alumnos castellano monolingües de estos colegios particulares? Cuáles son los referentes culturales de este 'objeto de estudio' que la profesora enseña?

Las fotos motivadoras de producción oral que la profesora del colegio San Agustín (SA) utiliza son escenas de la cancha (venta de rosquetes, venta de cosas usadas), personas con vestimentas típicas (tocando charango, sentadas en un parque), vistas de paisajes rurales. El vocabulario básico para los ejemplos que se utilizan en la explicación gramatical del texto fotocopiado y oralmente en clase está referido generalmente a la vida rural y es coherente con la identidad rural que se le asigna al hablante quechua. Con excepción de verbos cotidianos como dormir, hablar, salir, vivir, sentarse, ayudar, llorar, poder, vencer, haber, morir, dormir, llegar, reír, estar triste, el vocabulario básico utilizado en clase se refiere a:

- la naturaleza (cerro, río, piedra, flores, árbol, pescado, víbora),
- acciones o actividades propias de ambientes abiertos (correr, caminar, cazar, ladrar, subir),
- de ámbitos de recreación (bailar, cantar, comer y tomar, comer charque),
- del ámbito doméstico o de relevancia doméstica (comprar, lavar, cocinar, barrer, verter agua, sacar agua de pozo, moler en batán, animales domésticos, olla, cortar carne, lawa),
- del ámbito agrícola (pelar maíz, choclo, papa, chuño, sembrar, regar, trabajar, amarrar vaca o caballo, elaborar chicha, llevar comida).

El cuento que se lee en clase también está ubicado en el ambiente rural. La profesora presenta el cuento a través de la lectura, induce a la traducción parte por parte para lograr la comprensión del cuento y, finalmente, asigna como tarea la traducción escrita del cuento. Se puede pensar que la traducción es una estrategia para "acercar" la realidad del cuento ubicado en un contexto alejado, rural, a la cotidianidad de los niños urbanos. De todas maneras, el mundo quechua para los alumnos en el colegio San Agustín es rural.

Otra faceta notoria de esta ruralidad del quechua es la recreación del ambiente propio de chichería y de su efecto, el estar borracho, que se produce en la generación de oraciones o diálogos en clase y resulta amenizar el evento. Ejemplos se dan casi en cada clase a lo largo de los meses.

5. 5 S.A. 7C

Pág. 3

Ya tenemos tres verbos allí sutiyay que es aclarar, qarpay es regar, qué será machakuy. No adivines.

A: qué es machay?

P: qué es machay?

A: emborracharse,

P: emborracharse, mariarse

P: puñuy?

A: dormir

....

Pag. 4

P: aqhay

A: chicha

A: hacer, elaborar chicha

....

A: chay warmi wasipi puñurqa

A: chay runa aqha wasipi macharqa

A: nuqa urqupi kutarqani

...

*Una oración que escribió un alumno dice rimarqanku wasipi.*

P: Siempre el verbo va al final

P: aqha wasipi, cuidado, siempre es aspirada, no? Porque si van a leer cómo hemos leído la anterior vez? Es otra cosa, entonces ya saben

P ya está?

En la entrevista el 16.4.05, la profesora comenta que, a diferencia de los materiales didácticos para la enseñanza del inglés, para el quechua no hay modelos que los niños podrían imitar. En los materiales de inglés “hay cassettes con artistas que los chicos imitan como modelos. Sería muy bueno tener algo así en quechua, pero no hay eso...En inglés los chicos se esmeran, tienen modelos. En quechua imitamos a los borrachitos, siempre surgen diálogos de chichería”. A falta de modelos, se recrean situaciones que llaman la atención a los alumnos por su connotación –tomar alcohol es algo prohibido y, por lo tanto, interesante para adolescentes-. La denotación altamente negativa –la chicha se toma de forma consuetudinaria hasta emborracharse entre los quechuas- es minimizada por la profesora en su utilización del diminutivo.

En el SA, características de la lengua quechua sirven rápidamente como motivo para dirigir la atención hacia el hablante enclaustrado en la ruralidad del quechua, un mundo lejano, agrario, que, sin embargo, es visible en la ciudad por su vestimenta, lidia con dificultades debido a su mala pronunciación del castellano y para en chicherías. Respecto a los objetivos de la enseñanza, la profesora del SA indica que es el estudio del ‘objeto’ lengua desprovisto de contenidos culturales –por lo tanto, sin mayores dificultades- para el caso de alumnos monolingües castellano de colegios particulares. La profesora adelantó también que contenidos culturales corresponden a la asignatura de Ciencias sociales.

## EL ESTEREOTIPO DEL HABLANTE QUECHUA

Cuando la profesora apela a una noción comunicativa de la lengua que los alumnos podrían rescatar en su vida cotidiana, aparecen algunas veces comentarios de los niños que revelan, como es de esperar, el conocimiento que tienen de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos del quechua en contacto con el castellano. Aquí un ejemplo de lo sociolingüístico:

30.4 S.A. 6C, 8

P: Qué había sido ladrar?

A: Aynan

P: Eso, no se olviden ahora. Cuando sus perritos ladren, qué van a decir?

A: Ayñan

A: Está aynando

P: Está ayñando, muy bien, aunque sea que no sepa, pero ya!

Risas

A: Quechuañol es

P: Quechuañol, no importa, pero ya va aprender poco a poco, no?

Hay una adaptación inmediata que hacen los niños de un verbo quechua (en presente) a una construcción sintáctica muy característica en el castellano andino y, por lo tanto, en la variedad cochabambina, el presente progresivo. Hay también el conocimiento de que la

construcción algo forzada de un alumno ya no es castellano andino sino que correspondería a una variedad cochabambina del castellano andino (o del quechua, según desde dónde uno se acerque) que es el quechuañol. La profesora hace una concesión a esta variedad reconociéndola como una interlengua.

Como era de esperar, el nivel fonético también sirve para tematizar “la lengua en uso”. En los ejemplos que siguen, se gatilla inmediatamente una representación de los hablantes de la lengua cuando los alumnos, alentados por el texto que la maestra utiliza en clase y por la maestra misma, refonetizan sus nombres castellanos al quechua:

5.5.S.A. 6A, 4-5

*La profesora está leyendo el diálogo del texto fotocopiado.*

P: Ahora la pregunta: ima sutyiki?

A: Cuál es tu nombre?

P: Sutyi Rancisco.

A: Mi nombre es Francisco.

P: Qué será el nombre actual?

A: Francisco.

P: Francisco, porque la f no existe, por eso es que tienen muchos problemas los del campo, porque pronuncian en su idioma. No es porque están cambiando el nombre, sino porque pronuncian en su idioma. No existe la f. La f lo dicen como la r, eso tienen que tomar en cuenta. Hemos analizado en el alfabeto, se acuerdan, qué letras del alfabeto no se pueden tomar en cuenta. Por eso dice Rancisco. A ver, tú qué te llamas?

A: Sutyi Esteban.

P: Esteban, todavía, pero la b ya estuviera cambiado, no? Istiwan

A: risas

P: Pero así la gente en su idioma pronuncia de esa forma.

A: Istiwan.

A: Istiwan.

A: Rudrigo.

P: A ver, Rodrigo.

A: Rudrigo

....(Interrupción por ingreso del Director al aula)

P: Les decía del nombre, no? A ver, otro nombre. Alejandra, Alija les dicen

A: risas

P: A ver allá?

A: Gabriela.

P: En vez de la g, qué podemos reemplazar?

A: Javier

P: ...estamos diciendo solamente la pronunciación que utiliza la gente del campo, no?

P: A ver Mauricio, cuál cambiarías? Mauricio es Mauricio nada más

A: No, Mauriciu

P: Ya, Mauriciu, con la u. Muy bien. Estamos solamente copiando lo que la gente en lugares lejanos

pronuncian su idioma.

A: Fabián?

A: varias voces.

P: Muy bien, hasta allí nomás, basta. Otro día vamos a hablar de sus nombres. Basta. Quedó claro?

La profesora explica la refonetización quechua en el nombre Francisco. La declarada ausencia de elementos existentes en el castellano crearía problemas a los hablantes del quechua cuando hablan castellano, “pronuncian en su idioma”. Si bien la profesora resalta inicialmente algunas las consonantes del castellano que no existen en el quechua, se concentra más y más en las vocales e y o. Conforme avanzan en el ejercicio de refonetización de nombres, se percibe cómo las vocales son más aptas para “quechuizar” un nombre castellano y sirven para ridiculizar a los quechua hablantes, tal como los alumnos lo demuestran. Estamos ante estereotipos fonéticos.



En la expresión de la profesora, los quechuahablantes se definirían como campesinos, de lugares alejados. En el ejemplo siguiente, en el mismo curso pero dos semanas más tarde, reaparece el tema y la denominación “la gente” para los hablantes de quechua, que, entendemos entre líneas, serían los monolingües.

<p>19.5 S.A. 6A</p> <p>A: Entonces ima sutyki es qué es tu nombre? No es mayqin sutyki?  P: Se dice qué es tu nombre pero significa cuál es tu nombre.  <i>Al dar la respuesta a las preguntas que los alumnos hacen con pitaq, usan nombres de compañeros del curso. Por Melisa dicen Milisa, por Rodrigo Ruriju, por Gabriel Jauriel, por Fabián Jabian, por Javier Jaurir. Cada una de estas modificaciones causa risa a los alumnos.</i>  P: Vamos a colocar (en la pizarra) sus nombres. Fabián es con b grande?  <i>Escribe en la pizarra Pitaj jaqaykuna. Y debajo pone Gabriel Fabianwan.</i>  P: De esa forma se hace con palabras interrogativas. No se van a olvidar que con estas palabras no se responde si, no.  A: <u>En La Paz mi nombre sería ruriju con x?</u>  P: <u>Depende del alfabeto que estoy utilizando.</u>  P: <u>Chicos, no lo van a tomar en serio cuando cambian sus nombres.</u> Les voy a contar una anécdota. Vino una mamá a reclamar por qué ha cambiado el nombre de mi hija. Era...no me acuerdo. Yo le dije no, nunca he cambiado el nombre de su hija. Lo que pasa es que estamos llevando la fonética. <u>La gente habla así en su idioma. No llevan ellos la g, la d. Cuando va la gente que habla quechua a la notaría tiene muchas dificultades. La gente del campo pronuncian diferente los nombres y el notario escribe como escucha.</u>  A: <u>Entonces el notario tiene que hablar q. Esto pasa desapercibido.</u>  A: Mi apellido es Meinarde pero han escrito con y.  P: <u>Ustedes tienen que darlo escrito su nombre, así no hay equivocación.</u>  P: Con piwan, qué me van a hacer con piwan?  A: Piwan chay runa chaqrapi ñawiñan. <u>Istiwawan</u> chay runa chaqrapi ñawiñan.  <i>Se produce todo un ambiente de risa por la quechuización? la secuencia de dos -wan?</i>  P: <u>No vale resentirse.</u>  A: <u>Wilin (en vez de Belén)</u>  P: <u>Es un idioma que ellos con su alfabeto así pronuncian.</u>  A: <u>Mari Wilin</u>  P: <u>No te molestes, es un juego.</u></p>
---

Queda explicitado el efecto de burla de la refonetización cuando la profesora advierte varias veces a los alumnos que no deben tomar “en serio” el juego de la pronunciación quechua de sus nombres. Un alumno en voz baja da la solución para los supuestos problemas que se originan cuando un quechua monolingüe va a inscribir un nombre castellano a la notaría: que el notario sea bilingüe. Para la profesora, la solución es escribir el nombre. Los alumnos literalmente gozan esta oportunidad de ridiculizar a sus compañeros modificando los nombres en una complicidad con la profesora. Al final de la clase, cuando salimos del aula la profesora me comenta que ella les hace “a veces esa clase de juegos, así aprenden mejor. Hay que crearles un ambiente alegre para que aprendan”.

Ciro, joven de octavo curso, recuerda el primer año de quechua en el colegio cuando esta refonetización servía de diversión porque se recreaba el estereotipo campesino:

Ciro: No sé, al comienzo me parecía un poco chistoso, en vano, pero después me pareció interesante aprender un nuevo idioma y así, pero más que todo, nos hacíamos la burla de pasar quechua, mis compañeros y yo hacíamos chistes. Como si fuéramos campesinos, así...

I: *Y qué decían?*

Ciro: No sé, poníamos un acento medio del campo y solo charlábamos y eso nos hacía reír

I: *Y la profesora los escuchaba o alguien se molestaba?*

Ciro: No, nadie nos escuchaba, solo era entre nosotros

*I: Eso era antes y ahora?*

Ciro: No, ahora ya no, lo tomamos en serio porque además es una materia bastante difícil, algunos de mis compañeros les gusta mucho el quechua, se ve como actúan hartos en clases.

(Ciro SA

8vo 13.6.04)

Más allá de que el ambiente jocoso se provoca creando o recreando un imaginario de hablante quechua digno de burla, llama la atención que los fenómenos de la lengua son abordados por la profesora a partir de los hablantes. Abundan las referencias a que 'la gente pronuncia así en su idioma' en vez de mencionar la lengua como tal. Es en estos eventos nada neutros, cargados de sutiles prejuicios que se establece una ecuación Lengua Quechua = Hablantes Quechuas. Usualmente, como hemos visto repetidas veces, en la clase se gramaticaliza al máximo la lengua, se la vuelve objeto de estudio o instrumento simbólico, se habla sobre ella como si estuviera desprovista de actualidad, de hablantes, de contexto real y cotidiano. Aquí es evidente una diferenciación de la profesora entre ellos, 'la gente', 'los del campo', 'los de lugares lejanos', 'los que pronuncian así' y, por defecto, nosotros. Los que hablan quechua son los otros.

## EL MOLDE CASTELLANO EN EL QUECHUA

Para la profesora del CENDI, el resentimiento hacia el quechua es generalizado, es nutrido por los padres en los colegios fiscales y está empezando a ser superado en los colegios particulares. En su clase, los referentes culturales, los símbolos no provienen del mundo quechua, ni rural tradicional ni urbano actual, más parecen pertenecer a un mundo simbólico recreado y creado en y para el espacio aúlico.

Encontramos en este colegio que la utilización del quechua está relacionada con referentes propios del mundo castellano y occidental. Un ejemplo del ámbito infantil es el de la composición que la profesora propone cuando escribe en la pizarra la versión en castellano y en quechua:

6.5.CE 6to, 6
<i>En la pizarra la profesora escribe</i>
Composición
<i>La profesora escribe</i>
Había una vez un pequeño patito feo que entraba al agua sucia, al ver su madre lloró diciendo ven ven aquí estarás bien.
<i>La profesora pone en quechua debajo del texto en castellano:</i>
Karqa uq pacha uq juch'uy millay pilisitu. Yaykusarqa ch'ichi yakuman rikuspa maman waqan nispa Jamuy jamuy kaypi allin kanki.
P: Aquí estamos viendo que hay palabras contrarias...

El ejemplo más extremo es el de los antónimos, categoría semántica propia de la gramática castellana que, aplicada al quechua, pasa quizás por alto las diferentes concepciones de antónimos que habrían en cada cultura.

6.5.CE 6to, 1-2
P: Tomen asiento, para la próxima clase ya tienen que saber. La anterior clase hicimos los antónimos. Qué habrían sido los antónimos?
A: Los contrarios
P: Los contrarios. Ejemplo, a ver
A: k'achitu mallay
P: k'achitu millay

A: jatun juch'uy  
P: wak'a supay  
A: jatun juch'uy  
P: yuraq yana, después?  
P: Jah?  
A: sayay kuchuy  
P: Sayay kuchuy. Jah? Jatun juch'uy  
A: Ñañu rakhu  
P: Ñañu rakhu, muy bien  
*Entra alguien a preguntar por un chico.*  
...

La aplicación de la noción de contrarios u opuestos al quechua resulta por demás artificial en sustantivos, especialmente aquellos relacionados con nociones culturales por excelencia como son las relativas a la religiosidad. En el siguiente ejemplo se contrasta *wak'a* (según Jesús Lara “dios, divinidad, deidad, cosa sagrada. Ofrendas presentadas al sol. Templos. Todo lo singular y sobrenatural. Las grandes cordilleras, los nevados, los altos picos”) y *supay* (de acuerdo a Jesús Lara, “nombre genérico de las divinidades del incario. Neol. Demonio”). Luego se contrasta *janaq pacha* con *jallp'a*: Herrero y Sánchez de Lozada ingresan en su diccionario para *janaq pacha* “se opone a *ukhu pacha* y se complementa con *kay pacha*”, para *jallp'a* “tierra, terreno, lugar de origen, polvo”. En ninguno de los supuestos pares habría oposición, de acuerdo a los autores citados.

#### 29.4.CE 6to, 1-2

P: Ahora todos calladitos. A ver atiéndanme. Escúchenme.  
Ahora quiero que me digan qué son los antónimos. Qué serán las palabras antónimas?  
A: *no hay respuesta*  
P: Las palabras contrarias. Cómo qué? Ya, frío caliente alto bajo feo bonito  
A: gordo flaco  
P: Así como estamos encontrando en castellano palabras contrarias, también en q existen palabras  
A: contrarias.  
P: por ejemplo, bonito feo k'achitu millay. Ya? Cielo tierra janaq pacha jallp'a.  
*Entra alguien a entregar algo a un niño.*  
P: Rodrigo quién es?  
*Un niño se levanta y va hacia la puerta*  
P: Cielo janaq pacha, tierra jallp'a. Ahora, otro contrario, Dios diablo, waq'a  
A: supay  
P: supay es diablo.

En este caso, las palabras quechua no están desprovistas de contenido sino, por el contrario, están provistas de un contenido completamente ajeno y hasta contradictorio o contrario a la cultura quechua. Si parafraseamos esta categoría, es como hablar castellano con palabras del quechua. La traducibilidad de las lenguas encuentra en estos ejercicios sus límites cuando los recursos para ello son pares de palabras que sirven a los fines de la memorización.

Los contenidos de la asignatura tienen una vertiente rural en el colegio SA y una vertiente del mundo simbólico castellano en el CENDI. En ambos casos, no son mundos cercanos ni cotidianos, al contrario, mundos ajenos a la vivencia de los alumnos. Ante este panorama, nos preguntamos cuál podría ser el atractivo para aprender la lengua. ¿Para qué serviría aprender quechua? Los alumnos encuentran múltiples razones para ello, como veremos a continuación.

## LOS ALUMNOS FRENTE A LA LENGUA INDÍGENA

## Experiencia con el quechua

Solamente algunos niños entrevistados del colegio San Agustín afirman escuchar el quechua en su vida cotidiana. Los espacios son la cancha, el trufi, la radio y la televisión.

Erik: Si, ahí en las tiendas o en los micros

Claudio: Escucho de vez en cuando en la cancha, en la televisión muchas veces.

Alicia: Escuchar radio, a veces, pero no voluntariamente, por error.

Hasta en la cancha puedes escuchar, sí en la cancha se escucha, pero no mucho no? Pero, se escucha...

Lucio: Cuando se va a la cancha, cuando se ve la tele de los parlamentarios o alguna vez una radio que hay en quechua.

Otro espacio identificado como quechua por una alumna es el área rural. En este caso, la convivencia cotidiana con el quechua provoca una reflexión sobre la necesidad de aprender la lengua

Paty: me pareció interesante y también muy importante porque como vivo en el campo, veo que casi todos solo hablan quechua y les cuesta mucho hablar el español, entonces es mejor aprender (el quechua).

Los niños que registran y dan cuenta del uso de quechua a su alrededor relacionan esta conciencia con sus experiencias de quechua en el colegio o con algún sentido que le atribuyen al aprendizaje de la lengua:

Lucio: Yo escuché en un taxi y le pregunté qué número era, para... como estamos llevando quechua un poco tal vez me sirva un poco.

Y de vez en cuando escucho la radio en quechua, a veces noticias en quechua, me parece raro en la parte de los nombres, están diciendo "chay lluqalla" más o menos así.

Pocos niños especifican a quiénes escuchan hablar quechua en su alrededor. Se trata de personas mayores y de mujeres vallunas (cholitas). A la vez, mencionan el desafío que estos hablantes les ponen como aprendices de la lengua debido a la velocidad con la que hablan:

Erik: Si, puedo hablar, no sé, con los abuelitos de mis amigos, qué sé yo. Hablan muy rápido, muy muy rápido. Cuando alguien está hablando no le entiendo porque ellos ya saben bien, hablan rápido, como si "hola, como estás, chao, chao"

I: Y tú escuchas quechua en alguna parte fuera de las clases?

Ciro: Si, algunas veces en los trufis oigo un par de cholitas hablando en quechua, me gusta tratar de entenderlas, no las entiendo muy bien porque hablan bastante rápido....

## La empleada como apoyo en el aprendizaje de quechua

La empleada es frecuentemente mencionada por los niños como la experta en lengua indígena y tiene un potencial arma secreta pese a su posición subordinada.

Rory: Porque, cuando me habla mi empleada, no le entiendo nada y me pongo a renegar.

I: Ah sí? porque no sabes que te estará diciendo?

Rory: No sé si me está insultando o qué!

*I: Y de dónde es tu empleada?*

Rory: Es de Villa Hermosa.

A veces, este código excluyente es también aprovechado por los niños en complicidad con la empleada. De todas las respuestas obtenidas, éste sería el uso de la lengua indígena más cercano a la vivencia infantil:

Lucio: Con mi empleada, a veces charlamos en quechua, nos charlamos y nos reímos a veces.

Claudio: Sí, con la empleada nos charlamos y a veces decimos lo que podemos. Y cuando hablamos en quechua, le decimos cosas a mi hermano y nos reímos y se sonroja, porque no entiende, por eso. Cuando le decimos "chay lluqalla waq imillawan aqha wasipi" así nos reímos y como él no entiende, se sonroja.

Al mismo tiempo, no pasa inadvertida la ventaja que tiene la empleada de saber más que los otros miembros de la familia cuando se trata de ayudar en las tareas de quechua:

*I: en tu casa alguien sabe quechua?*

Antonio: mi empleada, mi mamá, mi papá y mi hermana

*I: y te haces ayudar así en las tareas?*

Antonio: cuando tengo muchas dudas, le pregunto a mi empleada que habla más quechua que nosotros

Como suele suceder con hablantes nativos, no son muy buenos a la hora de explicar o de reducir la fluidez del habla a un ritmo de aprendiz.

Rory: En mi casa me ayudan, me puede ayudar mi empleada, pero no le entiendo nada tampoco, con mi tía sí entiendo.

Es más, la experta resulta descalificada la mayoría de las veces por niños, padres y docentes porque "solamente" habla la lengua:

Lucio: De mí también, no sabe así escribir quechua, pero sabe quechua.

*I: Y alguna vez te hace practicar, te habla?*

Lucio: Sí, sólo que no le entiendo muy bien cuando habla...

Claudio: La otra vez no tenía un diccionario de quechua, me ha ayudado en algunas palabras. Me ha dicho algunas palabras pero no sabía cómo escribir, he tenido que ir a la biblioteca, no había diccionario y no he hecho algunos.

## ALICIENTES PARA APRENDER EL QUECHUA

### Superar la incomunicación

La dificultad de entendimiento por parte de los niños es un potencial aliciente para aprender la lengua. Sobre esta falta de comunicación hay reflexiones producto de experiencias personales en el ámbito rural que presentan la distancia cultural y lingüística como una amenaza:

Ronald: Cuando por ejemplo estaba paseando por el campo y se me acercaron dos campesinos, me preguntaron en español qué es lo que buscaba, que es lo que quería

Yo creo que hubiéramos podido, no me hubieran, digamos, amenazado tanto si yo les respondía en quechua o lo demás y bueno era una situación muy difícil porque no tengo la pinta de un lugareño, entonces fueron muy hostiles conmigo y bueno

Otra experiencia hecha en el ámbito urbano da pie a llevar lo personal a un nivel societal, donde la incomunicación es vista como la violación de un derecho:

Mariel: La anterior vez estábamos en el juzgado con mi mamá y había una señora de unos 80 años y lógico que sabía hablar el quechua y ninguna de las que estaba atendiendo podía atenderla, entonces me parece importante hablar quechua en este país porque la mitad de la gente habla, sabe quechua.

Dificultades de entendimiento provocarían no solamente una situación de injusticia para la mayoría indígena sino también para la minoría castellano hablante, de acuerdo al testimonio del siguiente alumno:

**I: y tú crees que el quechua es importante en este país?**

Rory: sí, porque hay abogados, hay taxistas, hay toda clase de personas que hablan el quechua. Si no aprendes quechua no les entiendes.

Hay una experiencia personal que revela la sensación de impotencia del alumno monolingüe castellano frente al poder que asiste a la mayoría de jóvenes quechua hablantes cuando ésta se encuentra “en su territorio”:

Ronald: hubo otra situación cuando era más joven, estaba en el pueblo y salieron los chicos de la escuela y entre ellos hicieron un círculo y empezaron a hablar en quechua y dije que es más que seguro que se estaban haciendo la burla de mí. Yo me puse rojo y empecé a escapar digamos, pero se reían y demás, bueno, me hubiera podido defender en quechua, pero....

Entre las respuestas recogidas de los alumnos sobre la importancia del aprendizaje de quechua encontramos, además de la superación de la incomunicación, un discurso sobre la lengua indígena como la originaria, la propia, “la nuestra”.

### **Lo histórico y la pervivencia de ello**

Alumnos del SA del último año de primaria relacionan el aprendizaje de la lengua con el conocimiento de lo histórico y lo que de ello aún pervive.

Mariel: Es interesante porque vemos de la forma más cerca lo que fue antes nuestra cultura, lo bueno sería aprenderla de una forma mejor a la que estamos aprendiendo ahora...

Hay el interés por saber los orígenes pero también la preocupación de mantener lo que aún existe de las culturas en su diversidad y diferencia.

Paty: a mí me parece bien todavía que mucha gente está siendo parte de las costumbres de la vida quechua y que no debería perderse eso porque cada cultura tiene algo interesante.

No es el pasado en sí como algo anecdótico o exótico, sino la oportunidad de encontrar allí los orígenes y enorgullecerse de ello, manteniendo a través del tiempo una característica propia que dé sentido a la historia.

Ciro: Porque siempre he escuchado que el quechua es algo nativo de nosotros y sería muy malo perderlo, muy en vano de haber tenido miles y miles de antecesores que hablaban muy bien quechua y ahora ni siquiera saber qué es, me parece triste, tanta historia y es en vano.

### **Lo originario y el orgullo de lo propio**

Aprender la lengua indígena serviría para recrear o crear un sentido aglutinador, aunque la lengua no sea utilizada en la comunicación, según la opinión de Nora del 6to de primaria en el testimonio siguiente:

Nora: Si, porque estaría estudiando nuestro idioma, aunque no lo hablemos pero es nuestro idioma.

**I: ¿Por qué nuestro?**

Nora: Porque así sería nuestro idioma, porque el español así no sería nuestro porque nos lo enseñaron a hablar. El quechua sería así, más nuestro.

De allí que aparezca una profusión del “nuestro” en todas estas respuestas de los alumnos, el plural en la aceptación del inclusivo quechua nuqanchiq.

Para Claudio, lo incluyente del quechua como lengua indígena deriva del hecho de ser originaria del territorio boliviano; este país, por lo tanto, tendría que concentrarse en el quechua como lengua nacional:

Claudio: Yo pienso más bien, Bolivia debería hablar quechua, y no castellano o español. Como el español, así deberíamos hablar, porque es el idioma que viene de nosotros. Más bien deberíamos pensar más en nuestro país, hablar más y saber más de lo que hay en nuestro país.

Un alumno del colegio CENDI también incide en el sentimiento hasta diríamos patriótico que el quechua provoca:

Rory: ahorita lo que más me gusta del quechua es el himno

**I: y por qué te gusta más?**

Rory: porque es de nuestro país

Lo local y lo global no es ninguna contradicción para los jóvenes. A juzgar por los testimonios recogidos, habría la necesidad de identificarse con lo local para no perder la singularidad en lo global:

Ciro: Si, fuera de que es una lengua con historia no? Es algo con que nos podemos identificar aunque también los peruanos hablan quechua, en alguna parte, nos serviría para conocer algo especial, algo, que tengamos nuestras propias cosas, no todo del exterior.

### **Misticismo**

La referencia a lo local llega al misticismo cuando un alumno ya de tercero medio establece la relación entre la lengua indígena y el habitat de sus hablantes, el quechua como portador y expresión de la naturaleza.

Ronald: el quechua tiene que sobrevivir, es como el paisaje mismo. Se vienen imágenes del altiplano, solitaria, bella, desolada.

Probablemente sea la adolescencia una etapa de desarrollo auspiciosa para motivar a los jóvenes en su búsqueda de respuestas existenciales propia de la edad. Encontramos que la lengua indígena llega a ser vista como un anzuelo para acceder a un mundo que cautiva por oposición a la modernidad:

Eso es algo muy querido de mí, la admiración a la cultura altiplánica, a su gente, es.....Son personas que sobreviven tan bien solos y pueden pasarse la vida solos y caminando por el altiplano, caminan día y noche y son seres tan puros no? Tan infinitamente puros y sobreviven con tan poco, no? Los de la ciudad se enferman, son débiles. Este señor de Curahuara había salido a las 3 de la mañana y fue a la feria del pueblo a comprar algo. Estaba llegando recién a las 10 de la mañana. Pueden caminar sin temor, hambre, no se enferman. Es un modelo a seguir aunque el rumbo de la humanidad está en dirección opuesta. (Ronald AS 3ro secundaria)

### **Razón pragmática**

Pocos alumnos refieren al aspecto pragmático o instrumental de la lengua indígena.

Muy probablemente producto de su vivencia, un alumno de 6to de SA mencionó "Sí me va a servir, porque también voy a usar ese idioma para poder hablar con otra clase de personas", refiriéndose a los pobladores del área rural con los cuales compartiría en caso de pasar a otro colegio "porque en el Loyola en cuarto medio van de excursión dos semanas, entonces tienen que hablar con las personas, tienen que saber dos idiomas" (Lucio).

Hay un sentido de utilidad del quechua relacionado al futuro desempeño profesional en el área rural y en ciudades de provincia ("Si yo creo, porque, digamos, tienes un trabajo en el campo o algo así, te vas a poder comunicar"-Laura). Obviamente, entre los 10 y 14 años, el futuro laboral es un tema muy lejano de la preocupación de niños dependientes de sus padres por muchos años más.

Hay un testimonio de un alumno del colegio CENDI, sin embargo, que refiere a la utilidad del quechua en un espacio no tradicional, tal como ya lo planteó un padre de familia al relatar su experiencia en el Lloyd Aéreo Boliviano:

Sí, porque quiero ser piloto yo y por ahí hay pasajeros que hablan el quechua o algo por el estilo. Y aparte actualizar el sentido de hablar en el avión, hablar tal vez en el avión, en vez de que estén hablando en inglés a las personas, hablen en español, inglés y quechua. (Rory)

Es interesante que Rory no solamente mencione la utilidad de la lengua indígena en la comunicación con pasajeros quechua hablantes sino exprese que hay que "actualizar el sentido de hablar" en un ámbito por demás prestigioso e internacional como es el avión y que comúnmente está ocupado por el inglés.

Este tema de planificación lingüística a partir de la experiencia o deseo de un no hablante de la lengua quechua (máximo aprendiz de ella por unas horas a la semana durante tres años obligatorios) surgió una vez más cuando un alumno del SA contó de una presentación del Teatro de los Andes de la obra Bajo un sol amarillo que trata del terremoto de Aiquile en el año 1998.

I: Y lo de ayer en el teatro cómo te pareció?

Ciro: Bien, me parece bien que usen en teatro donde va gente, tal vez que no sepan mucho quechua, que usen y tal vez que a alguno le interese, eso



me parece muy importante para el idioma. Cuando se usa en el teatro siento cómo se desarrolla, cómo quiere ampliarse, cómo quiere impresionar a algunas personas para que también empiecen a hablar

Desde el punto de vista y la experiencia de este joven, exponer la lengua indígena en espacios públicos aporta a su desarrollo entendido como expansión para ganar a otros potenciales usuarios o por lo menos, potenciales estudiosos de ella.

Encontramos una amplia gama de sentidos otorgados por niños castellano monolingües al quechua en colegios particulares. Los alicientes de los niños y niñas para aprender el quechua tienen que ver con superar la incomunicación, rescatar y estudiar la cultura como algo histórico pero que aún pervive (o para que perviva!), establecer una noción de lo nacional a partir de culturas originarias que generen un orgullo de 'lo propio', recuperar la relación naturaleza-ser humano de la cultura como una posición mística y, finalmente, con muy poca relevancia, al parecer, la razón pragmática de tener éxito en la profesión que exija comunicación con hablantes del quechua. Para los alumnos, la lengua indígena no se restringe a su sentido pedagógico sino se vuelve un "recurso" desde el punto de vista de planificación lingüística, es decir, una herramienta social. Más allá del conocimiento de la lengua indígena, el uso del quechua es visto por este grupo de actores como una "ganancia" en el sentido pragmático, un beneficio en el sentido cognitivo y afectivo y un aporte a la necesaria interculturalización de los alumnos.

Para las docentes, en cambio, la lengua indígena en aula es un objeto de estudio cuyos referentes son la ruralidad nutrido por estereotipos socioculturales, por un lado, y aspectos de la lengua castellana, por otro lado. No aparece en este horizonte la funcionalidad comunicativa de la lengua indígena en el área urbana. Tampoco se dan señales de proveer la asignatura de suficientes alicientes para crear actitudes positivas hacia el hablante del quechua, el indígena boliviano, el indígena que habita el campo Y la ciudad.

La importancia de esta asignatura en colegios particulares que forman a las élites del país es innegable, sin embargo, no parece haber sido reconocida por los colegios o, en todo caso, no se plasma en el aula.

## CONCLUSIONES

La revisión de marcos normativos de la educación básica y la mirada al aula han puesto al descubierto una discrepancia entre el discurso y la práctica. También se evidencia una distancia entre el discurso institucional de la Ley de Reforma Educativa y la concreción curricular de la educación básica.

Entre los logros de la educación intercultural para todos, destaca el hecho de que la Ley de Reforma Educativa considere la pluralidad lingüística, cultural, étnica del país puesta en evidencia por la fuerza de las organizaciones campesina e indígenas que demandaron reconocimiento político, jurídico, ciudadano. En ese sentido, como actores y protagonistas de cambios políticos y cambios en la política, establecieron una agenda de interculturalidad para todos. La Reforma Educativa establece, por su parte, que el sistema educativo nacional es intercultural, normando la “transformación” de la educación en educación intercultural con una serie de innovaciones pedagógicas que van desde la concepción de que el alumno es el centro del hecho educativo hasta las consecuencias didácticas de este principio (motivación, creatividad, expresividad, participación antes que imposición, memorización, silencio y autoritarismo). El cambio de paradigma abarca el aprendizaje de lenguas indígenas en la “modalidad monolingüe” allí donde predomine el castellano. Consideramos que en esta concepción de propiciar el bilingüismo en los niños no indígenas radica el potencial más grande de llevar a la realidad el postulado de la educación intercultural para todos. La mirada a la asignatura de quechua en colegios particulares revela un cuadro adverso a ese potencial que, por lo demás, es reconocido y aceptado por los mismos alumnos.

La interculturalidad en el diseño curricular de educación básica está presente de manera auspiciosa en el primer ciclo pero disminuye con el transcurso de los siguientes ciclos. Los niños indígenas sí estarían expuestos a un proceso de reconocimiento y fortalecimiento de lo propio para gradualmente apropiarse de los conocimientos del mundo no indígena. Los niños no indígenas, en cambio, no tienen diseñado este devenir intercultural, ya que inician su escolaridad inmersos en su cultura y permanecen en ella conforme avanzan los ocho años de la educación primaria.

¿Qué concepción de interculturalidad podemos detectar? En los materiales didácticos, tanto en el módulo en castellano elaborado por la Reforma Educativa como en los comerciales, se visualiza al indígena (andino), se reconoce su origen rescatando aspectos históricos, se valora la riqueza de elementos folclóricos. Está ausente la contemporaneidad, no se problematiza la relación entre las culturas, la desigualdad y el conflicto social existente. De esta forma, antes que propiciar la reflexión con miras a construir una sociedad intercultural de participación, convivencia e intercambio, los textos refuerzan la coexistencia de culturas, el multiculturalismo. Sabemos que los textos son herramientas de trabajo de los docentes, un texto es “bueno” en la medida en que es “bueno” el maestro. La concepción de qué maestro se necesita formar para hacer del sistema nacional de educación uno intercultural está plasmada en el diseño curricular de formación docente. Este currículo es coherente y consecuente con el postulado del reconocimiento de la diversidad lingüística y pluralismo cultural, aunque no sea suficientemente enfático en tematizar y explicitar la interculturalidad.

En el aula, en la asignatura de lengua indígena, desaparece todo lo encontrado a nivel normativo, de discurso y de intenciones y se impone el estereotipo de la división ciudad campo, nosotros y la gente, los que saben y los que no saben, los que tienen y los que no tienen. En realidad, los enfrentamientos a los que nos referimos en la introducción han puesto en evidencia con toda crudeza esta polarización de una sociedad profundamente comunicada. Se debe probablemente a su edad que los alumnos en el tercer ciclo de primaria “todavía” encuentren en el aprendizaje de la lengua indígena un puente para conocer y comprender al otro, así como también identificarse a sí mismos, prevaleciendo

una actitud conciliante. Cuánta oportunidad desperdiciada y perdida para reconocer, aceptar y convivir con la diferencia.

Este es el desafío de la educación intercultural para todos: Superar el dicho y pasar al hecho. La modalidad monolingüe, por ejemplo, de especial pertinencia para el área urbana, ha sido relegada durante la década de ejecución de la Reforma Educativa por la atención prioritaria de la población de área dispersa con la modalidad bilingüe. Ya sea por razones estratégicas, por falta de docentes, por falta de material, la Reforma Educativa no introdujo la cultura ni la lengua indígenas a las escuelas de alumnado castellano concentradas en las ciudades. La voluntad política de transformar las escuelas allí donde se concentraba el poder y los sectores hegemónicos, en las ciudades, nunca fue visible. Los bilingües y los interculturales en los hechos resultaron ser los niños indígenas atendidos preferentemente por el sistema educativo transformado.

Como lo expusimos anteriormente, aparentemente el abordaje de la problemática de la diversidad y exclusión del indígena en la educación no es más la opción de la nueva política educativa del gobierno de Evo Morales. La concepción misma de la educación descolonizadora partiría de lo indígena, la educación no sería más *para* los indígenas sino *de* los indígenas. En ese sentido, quizás en Bolivia se llegue a concebir y decretar una educación *para* los mestizos y no *de* los mestizos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albó, Xavier  
1999 **Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.** La Paz: Ministerio de Educación/UNICEF/CIPCA.
- Albó, Xavier y Ruperto Romero  
2004 **Interculturalidad.** Módulo 5 del Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores públicos de Bolivia. La Paz (Mimeo).
- Albó, Xavier y Amalia Anaya  
2003 **Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: UNICEF/CIPCA.
- Amadio, Máximo  
1989 “La cultura como recurso político : dinámicas y tendencias en América Latina”, en Luis Enrique López y Ruth Moya (eds.) **Pueblos indios, estados y educación.** Lima/Quito: PEED-P/ERA/EBI, 425-440.
- Anaya, Kilin  
2007 “Cochabamba: de las gloriosas macanas a la cobardía del palo”. **Diario Los Tiempos**, Cochabamba, 13 de enero.
- Arrueta José Antonio y Karen Ruiz  
2001 “Textos escolares e identidad cultural. Identidad cultural en los textos escolares comerciales y en los módulos de la Reforma Educativa en Bolivia”. Cochabamba, PROEIB Andes. (Mimeo)
- CSTUCB  
1991 **Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi 15.** La Paz: Centro Cultural Jayma.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa ETARE  
1993 **Dinamización curricular.** La Paz: MEC y D.
- Foro Mundial sobre “Educación para todos”  
1990 **Informe Nacional de Bolivia.** Jomtien, Tailandia
- Howard-Malverde, Rosalyn y Andrew Canessa  
1995 “The School in the Quechua and Aymara Communities of Highland Bolivia”. *International Journal of Educational Development*, Vol 15, Nr. 3, Liverpool, 231-243.
- INE (Instituto Nacional de Estadística)  
2002 **Censo Nacional de Población y Vivienda.** La Paz: INE.
- Iriarte, Gregorio  
2000 **Análisis crítico de la realidad.** Compendio de datos actualizados. 13ª Edición. Cochabamba: CEPROMI (Centro de Promoción de los Misioneros Oblatos de M.I.)

- Jordán Pando, Roberto  
1972 "Participación y movilización campesina en el proceso revolucionario boliviano". *América Indígena* XXXII, México, 907-34.
- Krashen, Stephen  
1982 **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper  
2002 **La educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balances y perspectivas**. Informe educativo N° 94. Cooperación Técnica Alemana.
- Limachi, Vicente  
2005 **"Hasta ahora seguimos sufriendo..." Gestión educativa y castellano como segunda lengua**. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural.
- López, Luis Enrique  
2006 "Pueblos indígenas, lenguas, política y ecología del lenguaje" en L.E.López (ed.) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: PROEIB Andes/ Plural Editores. 17-46.
- Marinkovich Uzqueda, Vezna  
2007 "Quo Vadis Manfred". **Diario Los Tiempos**, Cochabamba, 12 de enero.
- Mesa José, Teresa Gisbert y Carlos Mesa  
1999 **Historia de Bolivia**. La Paz: Editorial Gisbert.
- Ministerio de Desarrollo Humano y Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos  
1995 **Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa**. La Paz.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes MECyD  
1998 **Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: MECyD.
- 1999 **Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario**. La Paz: MECyD
- Ministerio de Educación MINEDU  
2003 **Diseño curricular para el nivel de educación primaria**. La Paz: MINEDU Bolivia.
- Ministerio de Educación y Culturas MEyCs  
2006 **Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"**. Anteproyecto de Ley. La Paz: MEyCs
- Molina, Ramiro y Xavier Albó (coordinadores)  
2006 **Gama étnica y lingüística de la población boliviana**. La Paz: PNUD.
- Nucinkis, Nicole  
2006 "Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia". En L.E. López y Carlos Rojas (ed.) *La EIB en América Latina bajo examen* La Paz: Plural/PROEIB Andes Editores. 25-108.

- Organización Internacional del Trabajo OIT  
1989 **Convenio Organización Internacional del Trabajo N° 169: sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.** Lima: OIT
- Patzi, Félix  
2006 “Descolonizar la educación”. **Archivos del Presente**, año 10, Nr. 14, (IESALC UNESCO, Venezuela), 123-130.
- Ramos, Gerardo  
2002 “Presentación” en Chet Bowers **Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación.** Lima: PRATEC.
- Romero de Campero, Ana María  
2005 “Está por nacer otro país”. **Revista ¡OH!** 19.6.2005. Cochabamba.
- Rivera, Silvia  
1984 **Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechwa de Bolivia, 1900-1980.** 1ª ed. castellana. La Paz: Hisbol-CSUTCB.
- Sichra, Inge  
2001 “¿Para qué me enseñan quechua! ¿Acaso voy a ser dirigente campesino? La enseñanza del quechua en colegios de la ciudad de Cochabamba, Bolivia”. Cochabamba, PROEIB Andes (Mimeo).  
2006 “Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba”. Informe de investigación 1. Cochabamba, PROEIB Andes (Mimeo).
- Unidad de Desarrollo Institucional (comp.)  
2001 **Nuevo Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: Unidad de Edición y Publicación.
- UNSTP  
1995 **Organización Pedagógica.** La Paz.
- Zalles, Alberto  
2000 “Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana”. **Nueva Sociedad** 165, Caracas, 134-147.