

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE EN BOLIVIA EN EL MARCO DEL ESTADO PLURINACIONAL

Memoria del seminario – taller

Cochabamba, marzo de 2011



Guido C. Machaca Benito
(Editor)



SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

Memoria del seminario – taller

**DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN
INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y
PLURILINGÜE EN BOLIVIA EN EL MARCO DEL
ESTADO PLURINACIONAL**

Cochabamba, marzo de 2011

Guido C. Machaca Benito

(Editor)



SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos

Foto portada: Niños y niñas de la Comunidad Nueva Galilea del Pueblo Yurakaré.

© FUNPROEIB Andes 2011.

Primera Edición: Diciembre 2011.

Edición general: Guido C. Machaca Benito.

Apoyo en la edición: Elisa Cabrera Enriquez y Mayra Ponce Vargas.

Apoyo logístico: Personal técnico y administrativo de la FUNPROEIB Andes.

D.L.: 2-1-350-12

Diagramación: Jimmy E. Morales Zambrana.

Impresión: Talleres Gráficos "Kipus", telf./fax: 4582716 - 4237448

Cochabamba - Bolivia



Calle Néstor Morales No. 947
Ed. Jade. Piso 2
Tel.: 4530038. Tel./Fax: 4530037
<http://fundacion.proeibandes.org>
www.proeibandes.org

ISBN: 978-99954-834-8-7



Contenido

ABREVIATURAS	i
PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	5
1. PRIMERA PARTE: CONFERENCIAS	7
1.1. De la EIB hacia la EIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional <i>Guido C. Machaca Benito</i>	9
1.2. La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Avances y retrocesos <i>Pedro Apala</i>	41
1.3. La educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el sistema educativo plurinacional <i>UPIIP</i>	67
1.4. Comentarios y preguntas	81
2. SEGUNDA PARTE: PRESENTACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPOS Y DEBATE	97
2.1. Grupo 1: Aspectos legales.....	99
2.2. Grupo 2: Aspectos pedagógicos	102
2.3. Grupo 3: Aspectos lingüísticos.....	106
2.4. Grupo 4: Aspectos de comunicación y difusión	108
2.5. Comentarios y debate general	111
3. TERCERA PARTE: REFLEXIONES FINALES	115
Anexo 1 Participantes del seminario – taller según organizaciones	123

Abreviaturas

CEA	Consejo Educativo Aymara
CEAM	Consejo Educativo Amazónico Multiétnico
CEE	Comisión Episcopal de Educación
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CEPIG	Consejo Educativo de los Pueblos Indígenas Guarayos
CEPOCH	Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Guaraní
CEPOIM	Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño
CEPOs	Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CEPY	Consejo Educativo del Pueblo Yurakaré
CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia
CNC – CEPOs	Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CNMCIQB “BS”	Confederación Nacional de Mujeres Campesinas, Indígenas, Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa”
COB	Central Obrera Boliviana
CONAMAQ	Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu
CONED	Consejo Nacional de Educación
CONMERB	Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia
CSCIB	Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CTEUB	Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIB AMAZ	Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía
EIIP	Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe
FHCE – UMSS	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
FUNPROEIB Andes	Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
INE	Instituto Nacional de Estadística
ILC	Instituto de Lengua y Cultura
IPELC	Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura

PEIA	Proyecto Educativo Integrado del Altiplano
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PER I	Proyecto Educativo Rural I
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
PTRB	Proyecto Texto Rural Bilingüe
SAIH	Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos
UMSS	Universidad Mayor de San Simón
UNIBOL	Universidad Indígena Boliviana
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
UPIIP	Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo
USAID	Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

PRESENTACIÓN

Desde hace ya casi dos décadas, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación lleva adelante una serie de actividades, programas y emprendimientos orientados hacia la reflexión y la práctica de la interculturalidad, en el marco de la educación superior. Esta Unidad se ha transformado en un referente no sólo al interior de la Universidad, sino a nivel nacional e internacional, en lo que concierne a temáticas que abordan los problemas, las prácticas y los desafíos que representa, entre otras cosas, el ejercicio pedagógico y didáctico, en términos de lo intercultural, lo plural y lo incluyente.

El libro que resulta del seminario-taller desarrollado en marzo del 2011, editado por Guido Machaca, actual Director de la FUNPROEIB Andes, es otro de los resultados que emergen de nuestra constante labor en aras de la construcción de un proyecto amplio y múltiple que, partiendo del ámbito de la educación, pueda eventualmente insertarse en la vida diaria, en términos de aceptación, respeto y libertad.

Durante los días en que se desarrolló el evento se priorizó, nuevamente, aspectos relativos al ya tradicional debate sobre la Educación Intercultural Bilingüe, incorporando esta vez elementos novedosos, resultantes de la actual normativa nacional, expresada tanto en la nueva Constitución Política del Estado, como en la Ley de Educación “Elizardo Pérez-Avelino Siñani”. Los conceptos de intraculturalidad y descolonización representan para nosotros, desafíos específicos así como trascendentales. Estamos conscientes de que el nuevo marco legal de la educación, en respuesta a las políticas estatales, no podrá observarse en su justa dimensión, sino después de profundos y variados análisis, discusiones y, sobre todo, puestas en práctica de esos preceptos en el propio ejercicio de la educación.

Si bien las ponencias que recogemos en este texto se refieren, casi de manera exclusiva, al ámbito del Sistema Educativo Nacional, la Facultad de Humanidades hace suyo el emprendimiento, pues está consciente de que la universidad pública debe jugar un rol fundamental en el nuevo contexto político, social e ideológico que resulta del actual gobierno nacional. No cabe duda, en ese marco, de que es precisamente a esta Facultad que le compete, desde todas y cada una de sus carreras, asumir los desafíos de la eventual transformación de la educación, en aras de consolidar una sociedad con equidad, justicia e identidad propia.

Consideramos, por otra parte, que nos hemos constituido ya en el pilar más visible del sistema universitario, a nivel nacional y regional, en lo que se refiere a los temas educativos con perspectiva intercultural, sobre todo en lo que concierne a la educación superior. Sin embargo, somos concedores de que nuestra responsabilidad no se limita a este ámbito. Debemos asumir también el rol protagónico en los debates y puestas en práctica de los nuevos preceptos constitucionales que se relacionan con nuestro quehacer, junto con los otros actores nacionales involucrados en el mismo objetivo. No en vano, algunos de los comentarios y reflexiones resultantes del seminario-taller, nos interpelan con la necesidad de transformar la educación universitaria, en términos de interculturalidad, intraculturalidad, plurilingüismo y descolonización. Tenemos una vasta experiencia, contamos con algunos de los mejores académicos e investigadores del país, en el campo de la educación, constituimos un laboratorio privilegiado donde se vivencia día a día los cambios, las necesidades, las ambiciones y los sueños de los jóvenes que son, en definitiva, los que canalizan el sentir de un pueblo de manera más evidente.

Nos resulta claro, por otra parte, que ya es hora de superar la discusión y el debate sobre las nuevas perspectivas de la educación, en aras de la producción y la práctica de metodologías y estrategias para la implementación de esas propuestas. Así lo reconocen también los participantes en el seminario-taller; cuyas ponencias, reflexiones, discusiones y conclusiones presentamos hoy, en este texto.

Todo cambio requiere de una decisión política. Y la Facultad de Humanidades ha tomado esa iniciativa desde los años 90. Nos toca, ahora,

retomar el liderazgo de los procesos de transformación de la educación. Debemos involucrarnos de manera efectiva y práctica en la apertura de espacios de discusión y práctica de las nuevas tendencias educativas. Pero también debemos liderizar las transformaciones desde nuestras propias prácticas académicas, sean éstas de investigación o de aula.

Nos parece fundamental la realización de eventos como el seminario-taller donde se han discutido aspectos importantes sobre la interculturalización, la intraculturalización y la descolonización de la educación. Somos parte de la universidad pública y constituimos el espacio desde donde se debe debatir, considerar y proponer los lineamientos pertinentes para cumplir, de alguna manera, con nuestro rol fundamental en la sociedad y en las vidas de las personas y de los pueblos.

Agradecemos a la FUNPROEIB Andes, a SAIH, a los Ministerios de Educación y Culturas, a los CEPOS, al PROEIB Andes y a los representantes y delegados de las principales organizaciones indígenas del país, por considerar a su Universidad y a su Facultad como los escenarios privilegiados desde donde se puede y se debe jugar un rol protagónico y referencial, al incluir las diversas perspectivas y personas que representan a la gran comunidad nacional. Es, sin duda, desde aquí que podemos dejar sumidos en la historia los sistemas excluyentes y discriminadores, y proyectar, juntos, una educación liberadora, incluyente y pertinente para todos y para todas, en aras del desarrollo de una sociedad más justa y más equitativa.

Elena Ferrufino Coqueugniot, Ph.D.

Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Simón

INTRODUCCIÓN

La educación de calidad y con pertinencia sociocultural es una demanda histórica de los pueblos indígenas originarios campesinos y de los sectores populares de Bolivia. Parte constitutiva de esta demanda son la educación intracultural, intercultural y plurilingüe y la participación social comunitaria en la educación que ahora son preceptos constitucionales porque están en la Nueva Constitución Política del Estado y también en la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

Considerando esta situación, la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP) del Ministerio de Educación de Bolivia, en alianza con el Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs) y con el auspicio de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) realizaron el seminario – taller “Desafíos de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en el marco del Estado Plurinacional”.

Este evento se desarrolló los días 17 y 18 de marzo de 2011, en las instalaciones del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba. El objetivo que orientó el seminario-taller fue identificar los logros, las dificultades y los desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, considerando críticamente la práctica educativa actual.

A nivel metodológico, tal como estaba planificado, el primer día se desarrollaron una serie de exposiciones acerca de la temática en cuestión desde la perspectiva de la academia, del movimiento indígena y del Estado que generaron, como no podía ser de otra manera, análisis y reflexión en

los participantes. El segundo día, mediante cuatro grupos de trabajo y en concertación con los participantes, se definieron algunos desafíos, estrategias y acciones relevantes para implementar esta modalidad educativa, tomando en cuenta el marco legal educativo vigente en el país.

Por la importancia que tuvo el evento y las expectativas que generó, participaron representantes y delegados de las principales organizaciones indígenas del país, de los CEPOs, de los Ministerios de Educación y Culturas, de la FUNPROEIB Andes y del PROEIB Andes.

El presente libro recoge las ponencias, los resultados del trabajo colectivo y las discusiones y acuerdos con relación al relanzamiento de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el país. Esperamos que se constituya en un documento que proporcione ideas, criterios e insumos tanto a las organizaciones indígenas originarias y campesinas, en cuyo seno nació esta nueva modalidad educativa, como a las instituciones estatales y privadas que gestionan y desarrollan políticas en los ámbitos de la educación, las culturas y las lenguas, con el propósito de mejorar la calidad educativa de la población.

PRIMERA PARTE

CONFERENCIAS



1.1. DE LA EIB HACIA LA EIIP. LOGROS, DIFICULTADES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN BOLIVIA EN EL MARCO DEL ESTADO PLURINACIONAL¹

Guido C. Machaca Benito²

Introducción

En Bolivia la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de manera asociada a la Participación Social en la Educación, es una de las principales propuestas que los pueblos indígenas que, a través de sus organizaciones matrices, han logrado incorporar como política pública en la Reforma Educativa de 1994, mediante la Ley 1565. Esta propuesta, a diferencia de algunos países de la región, se ha generado y construido en el seno de los movimientos populares e indígenas, desde la década de los años ochenta.



La EIB, en la actualidad, es una política constitucional porque forma parte de la nueva Carta Magna, promulgada en febrero del 2009, y está también contemplada en el Ante-proyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, aprobado por el Congreso Nacional de Educación en julio del 2006, con el denominativo de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP). La EIB y la EIIP, desde nuestro

¹ El presente documento fue publicado en octubre del 2010, dos meses antes que se promulgue la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, en la Revista Semestral Guatemalteca de Educación (Número 3 del Año 2) del Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Pese a referirse a Bolivia, está centrado fundamentalmente en lo que sucede en la región andina.

² Pedagogo y magíster en educación intercultural bilingüe. Director Ejecutivo de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) y docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba, Bolivia.

punto de vista, en esencia son lo mismo, sólo que la modificación del nombre le ha posibilitado ampliarse, profundizarse y radicalizarse; es decir, ahora debe aplicarse en todo el sistema educativo y recuperar la dimensión política primigenia con la que nació.

Desde la década de los ochenta, la EIB se ha venido construyendo por fases; pues, emergió como propuesta, se convirtió en proyecto, pasó a constituirse en política pública y ahora es política constitucional. En el presente documento mostraremos, luego de describir el contexto nacional y el proceso histórico por el que atravesó, los logros y dificultades más importantes, así como los desafíos actuales que tiene la EIB en el marco del Estado Plurinacional, como ahora se define Bolivia.

De esta manera, esperamos contribuir, desde la experiencia boliviana, al debate y re-conceptualización de la EIB en América Latina; pero, sobre todo, a la reinención de esta propuesta para que los estados, en respuesta a la emergencia indígena creciente, definan e implementen políticas educativas que respondan a las demandas y expectativas de los pueblos indígenas que, entre otros aspectos, aspiran a una educación socioculturalmente pertinente y de calidad, que coadyuve en la construcción de estados y sociedades participativos y con justicia socio-económica.

1. Descripción sucinta del contexto

Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001, Bolivia posee 8.274.325 habitantes³ y una superficie territorial de 1.098.581 kilómetros cuadrados. Administrativamente, está dividida en 9 departamentos (Beni, Chuquisaca, Cochabamba, La Paz, Oruro, Pando, Potosí, Santa Cruz y Tarija), 112 provincias y 324 secciones municipales (INE 2002).

³ De acuerdo a las proyecciones estadísticas, actualmente la población total supera los 10 millones de habitantes.

Mapa 1 Bolivia: Lenguas indígenas según departamentos



Elaborado: Subcomponente TCO's-UGTI's/ "Equipo Central" - 2004

La población, según departamentos, es variable. La Paz cuenta con más de 2.300.000 habitantes; le sigue Santa Cruz, con alrededor de 2.000.000 habitantes; y en tercer lugar se encuentra Cochabamba, con algo más de 1.400.000 habitantes y, por eso, no es casual que estos tres departamentos constituyan el eje socioeconómico del país. En contraste, los departamentos menos poblados, en orden creciente, son Pando, con 52.500 habitantes; continúan Tarija y Potosí, cada uno con algo más de 391.000 habitantes. Con poblaciones intermedias a ambos extremos, están los Departamentos de Beni, Chuquisaca y Oruro.

De acuerdo con el mismo censo, la población urbana⁴ alcanza al 62%, mientras que la rural al 38% (Ibid). Este hecho, sin embargo, no significa que la población indígena, que preponderantemente vive en el área rural, haya disminuido. Lo que pasa es que la población indígena se está desplazando hacia los centros urbanos en busca de mejores condiciones y oportunidades laborales, económicas y sociales, sin que ello implique necesariamente la pérdida de la identidad sociocultural o la disociación con su comunidad y región de origen. La población y los pueblos indígenas, hoy en día, son temas que conciernen y están insertos también en el ámbito del área urbana (Machaca 2010b: 59). Esto implica que tanto la residencia en la comunidad, así como el manejo de la lengua indígena ya no son necesariamente requisitos imprescindibles para definir la identidad indígena.

El 62% de la población boliviana de 15 años y más se auto-identificó como miembro de un pueblo indígena. Si agregamos a ese porcentaje a las personas menores de 15 años, cuyos padres manifiestan ser indígenas y, además, señalan que su lengua materna es indígena, este porcentaje alcanza al 66%. Lo que significa que en Bolivia la población que se asume como indígena constituye los dos tercios del total nacional (Op. Cit.: 60). Del total de la población que se asume como indígena, el 49% constituye el quechua, el 41% el aymara y en el restante 10% los más de 30 pueblos indígenas que viven en el Chaco, Oriente y la Amazonía. Todos los departamentos de Bolivia, en diversas proporciones, cuentan con población indígena. Los que más la poseen son Potosí con el 84%, La Paz con el 77%, Cochabamba y Oruro, cada uno con el 74%, respectivamente. En cambio, los departamentos que menos población indígena poseen son Pando con el 16% y Tarija con el 20%.

En Bolivia viven 36 pueblos indígenas localizados en cuatro eco-regiones: Andes (valle y altiplano), Chaco, Oriente y Amazonía. Esta peculiaridad muestra el carácter multiétnico, multicultural y multilingüe del país que, pese

⁴ De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística (INE), técnicamente se denomina área urbana a centros poblados con 2.000 o más habitantes.

a la conquista y colonización hispánica, así como a las políticas del período republicano que pretendieron aniquilar las diferencias culturales para homogeneizarlas; sin embargo, los pueblos indígenas, en diversos grados, mantienen aún su identidad y varios componentes o aspectos de sus matrices culturales (Machaca y López: 2007: 16).

La situación educativa de la población indígena en Bolivia, respecto al acceso y permanencia en la educación, con relación a la población no indígena, es inequitativa. Los indígenas, con relación a los no indígenas, son los que presentan mayores tasas de analfabetismo (18% frente al 7%); menor tasa de asistencia escolar (72% frente al 83%); menor promedio de años de estudio (6,5 frente al 9,1); mayor tasa de acceso al nivel primario (47% frente al 37%); menor tasa de acceso al nivel secundario (26% frente al 36%); y menor tasa de acceso al nivel superior (11% frente al 21%) (Machaca 2010b: 160).

Desde que Evo Morales Ayma asumió el gobierno, en 2006, las posibilidades de acceso a la educación primaria, secundaria y superior por parte de estudiantes de los sectores populares e indígenas está en aumento. En la educación superior universitaria, como nunca antes, jóvenes de estos sectores, mediante una serie de becas, tanto dentro como fuera del país, están incursionando en diversas universidades y carreras. Las principales organizaciones indígenas del país, hasta el 2009, lograron conseguir alrededor de 1500 becas, una mayoría de ellas para los centros educativos públicos y una cantidad considerable al exterior, principalmente a Cuba y Venezuela (Machaca 2010b: 77 – 82).

Esta mejoría en el acceso, sin embargo, contrasta con la mejoría de la calidad, pese a que la Nueva Constitución Política del Estado prescribe políticas claras al respecto y, en general, son consideradas de avanzada, si las comparamos con los países de la región. En efecto, la EIB ahora denominada EIP no llega aún a concretarse en el sistema educativo. Está vigente en el plano discursivo y conceptual, pero no logra plasmarse en el plano de las estrategias, metodologías, didácticas y materiales educativos. Es más, muchas escuelas rurales, localizadas principalmente en las regiones

quechua, aymara y guaraní, que en el contexto de la Ley 1565 aplicaban la modalidad de la EIB, ahora han dejado de hacerlo.

El gobierno actual, en el marco de la construcción del Estado Plurinacional, que deja en el pasado al Estado Republicano, ya promulgó la Ley del Órgano Electoral, Ley del Órgano Judicial, Ley de Régimen Electoral, Ley del Tribunal Constitucional Plurinacional y, últimamente, la Ley Marco de Autonomías y Descentralización. Esta última, aunque de manera general, tiene componentes referidos a la educación. En opinión del gobierno, se habría sentado la estructura del nuevo Estado para, sobre ella, promulgar nuevas leyes con énfasis en lo social.

En el campo estrictamente educativo, el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” continúa en la agenda de la Asamblea Legislativa Plurinacional y parece ser inminente su aprobación hasta fin de la presente gestión, pese al rechazo público de la Confederación Nacional de Maestros Urbanos. Este hecho, desde el 2006 hasta el presente, está provocando un desconcierto en los ámbitos técnico-curricular y administrativo-institucional del sistema educativo, porque algunos sectores, dependiendo de sus intereses particulares y circunstanciales, rigen su accionar en la Ley 1565 y otros en los preceptos de la Nueva Carta Magna y del anteproyecto de educación. Con todo, la nueva ley educativa a promulgarse deberá concuasar y ser compatible con la Nueva Constitución y la Ley Marco de Autonomías y Descentralización.

2. Breve esbozo histórico de la EIB

La construcción de la EIB en Bolivia ha seguido un proceso de varios años donde el denominador común fue la activa participación de los movimientos sociales. Es más, como veremos en los siguientes párrafos, esta propuesta educativa surgió en el seno de las organizaciones populares e indígenas; posteriormente, con el apoyo la cooperación internacional y el involucramiento del Ministerio de Educación, se convirtió en proyecto. Luego de validarse como proyecto pedagógico, se constituye en política pública

porque es parte fundamental de una Ley de Reforma Educativa; y, finalmente, se convierte en política constitucional porque está inserta en la Carta Magna. Veamos, a grosso modo, estas fases o estadios por los que atravesó la EIB en Bolivia⁵.

a) La EIB como propuesta

Fueron los directivos y las bases de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB), la Central Obrera Boliviana (COB) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), en sus diversos eventos y debates políticos, los que definieron la EIB como una propuesta alternativa a la educación tradicional que se impartía en el marco del Código de la Educación Boliviana de 1955.

En efecto, la CONMERB, en el período de retorno de la democracia, con el gobierno de la Unidad Democrática Popular, comienza a cuestionar la acción política hegemónica y culturalmente homogeneizadora del Estado con relación a los pueblos indígenas y, dentro de ella, la acción colonizadora y reproductora del sistema socio-económico que realizan los maestros. En su documento titulado “**Nuevas Proyecciones de la Educación Boliviana**”, esta organización concibe a la EIB como “*un proyecto educativo descolonizador en el contexto del proceso de liberación social de nuestras mayorías étnicas...*” y que tiene como fin último “[...] *la superación y liquidación definitiva de los resabios colonialistas aún subsistentes*” (CONMERB 1985: 25, 27, 33).

La COB, por su parte, en septiembre de 1988, aprueba el documento titulado “**Proyecto Educativo Popular**”, el mismo que se presenta en el Congreso Nacional de Educación de 1992. En este documento, la EIB es un componente programático destinado a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clase explotada de las grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional del país. La educación intercultural bilingüe se define “...*como una*

⁵ Si bien en este documento presentamos estas cuatro fases, estamos seguros que la EIB también tiene otros importantes antecedentes en su proceso de construcción que hoy no los mencionamos.

educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica” (COB 1989: 50, 64, 67, 68).

La CSUTCB, cumpliendo el mandato de su IV Congreso Ordinario, realizado en septiembre de 1989, elabora y aprueba una propuesta educativa denominada **“Hacia una Educación Intercultural Bilingüe”**, donde plantea para la educación boliviana la necesidad de implementar un currículo intercultural bilingüe (Centro Cultural Jayma 1991: 21).

Tanto para la CONMERB como para la COB y la CSUTCB, la EIB, más allá de poseer fines y objetivos pedagógicos, lingüísticos y culturales, se caracteriza en última instancia por su dimensión política, porque se la plantea como una propuesta y acción descolonizadora. Tiene un componente pedagógico, porque se propone mejorar la cobertura y la calidad educativa; pero su práctica trasciende lo pedagógico y está orientada fundamentalmente a lo político ideológico.

b) La EIB como proyecto

Luego de que las principales organizaciones populares e indígenas (CONMERB, COB y CSUTCB) demandaran la EIB como alternativa a la educación tradicional, durante 1988 y 1994, y aún en el contexto del Código de la Educación Boliviana de 1955, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) despliegan acciones educativas con niños indígenas de las regiones quechua, aymara y guaraní. Se trata, entonces, de la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, más conocido como PEIB.

Durante el período de su aplicación, el PEIB cubrió hasta el cuarto grado con materiales en lengua materna -aymara, quechua y guaraní-, castellano como segunda lengua, matemática y ciencias de la vida en todas las escuelas con las que se había iniciado en 1990. Este número fue incrementándose gradualmente hasta que, en 1994, llegó a atender 25 núcleos escolares, 130 centros educativos rurales, 396 maestros y alrededor 8.600 educandos en los primeros cinco grados de la escuela primaria (López 2005: 134).

El PEIB tuvo como fines “*el fortalecimiento de las identidades indígenas; el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades [...]; la articulación real dentro de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional; el fortalecimiento del autodesarrollo económico, social y cultural de las nacionalidades; y la revalorización [...] de las lenguas indígenas*”. Los objetivos del PEIB, por otro lado, explícitamente buscaron “*contribuir al proceso de reforma educativa, implementar una educación intercultural bilingüe de mantenimiento y desarrollo, capacitar a docentes en la modalidad de la enseñanza intercultural bilingüe y validar -en tanto propuesta pedagógica- la modalidad de la educación intercultural bilingüe*” (ETN 1990: 9-10). Los fines del PEIB, desde nuestra percepción, se cumplieron parcialmente; mientras que los objetivos en su integridad, porque la EIB, poco después, se constituyó en la base de la Reforma Educativa, como veremos en el siguiente punto.

c) La EIB como política pública

La Ley 1565 de Reforma Educativa, de 1994, sustituyó al Código de la Educación Boliviana de 1955 y fue diseñada por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) y dirigida desde el Ministerio de Planeamiento y Coordinación. El Ministerio de Educación Cultura y Deportes, de entonces, fue involucrado en la fase de ejecución.

Mediante esta Ley, se pretende la transformación institucional-administrativa y pedagógica-curricular de la educación. Propone un redimensionamiento del Ministerio de Educación, incorpora el enfoque de la educación intercultural y bilingüe, reorienta la formación de docentes mediante la aplicación de un diseño curricular base, promueve la participación de los padres de familia, tanto en el control social, como en la gestión pedagógica y pone énfasis en el aprendizaje de los educandos (Machaca 2005: 39).

La Ley de Reforma Educativa incorpora como uno de los ejes principales la EIB y la participación social en la educación, que fueron previamente validadas en el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. La EIB, como modalidad educativa, es una de las bases y un objetivo del sistema educativo nacional, ya que señala que la educación boliviana “Es

intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Artículo 1 y parágrafo 5 de la Ley 1565). Se ha implementado, principalmente, en el nivel primario de la educación formal del área rural. Se sabe que con esta modalidad educativa, durante el proceso de implementación de la Reforma Educativa, se logró abarcar con los materiales educativos respectivos hasta el segundo ciclo del nivel primario.

d) La EIB como política constitucional

Luego de 10 años de implementación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, en el 2004, diferentes sectores promovieron y exigieron la evaluación de dicha ley. Desde el 2004 hasta el 2006, se efectuaron en el país diversos eventos (congresos departamentales, talleres nacionales, seminarios sectoriales, etc.), dirigidos desde el Ministerio de Educación y por el Consejo Nacional de Educación (CONED), que concluyeron con el Congreso Nacional de Educación, realizado en Sucre en julio del 2006, pero esta vez bajo el reciente gobierno de Evo Morales Ayma y del Ministro de Educación de entonces, Félix Patzi.

Ese congreso, con participación de los diferentes sectores, aprobó el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. En el capítulo de bases, fines y objetivos de la educación boliviana, se menciona que la educación “...es la más alta función del Estado; es descolonizadora; es comunitaria, democrática y participativa; es intracultural, intercultural y plurilingüe...”. De igual modo, se hace referencia al Estado y el sistema educativo plurinacional (CNNLEB 2006). Cabe hacer notar que la mayoría de estas propuestas fueron planteadas por el Bloque Educativo Indígena⁶, mediante su documento titulado “**Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural**”, que fue presentado y defendido en todos los eventos previos y en el mismo Congreso Educativo Nacional.

⁶ Conformado por el Consejo Nacional de Ayllus y Markas de Qullasuyu, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, la Asamblea del Pueblo Guaraní, la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, la Federación Nacional de Mujeres de Bolivia “Bartolina Sisa” y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

Cuando se inició el proceso de la Asamblea Nacional Constituyente en el país, los planteamientos y propuestas principales en el campo educativo de los sectores populares e indígenas ya estaban definidos. Estos sectores, a través de diferentes estrategias, lograron que sus planteamientos estén insertos en la Nueva Constitución Política del Estado. Es así que la nueva Carta Magna incluye la EIIP y la participación social comunitaria en la educación, así como la descolonización del Estado y sistema educativo plurinacional. Una vez más, ha sido desde el ámbito de la educación que se interpela y propone cambios sustanciales en el Estado y la sociedad.

3. Nuevo marco legal de la educación

La Nueva Constitución Política del Estado, aprobada mediante un Referéndum en enero del 2009 y promulgada en febrero del mismo año, hace mención a una serie de características que identifican y caracterizan ahora al Estado boliviano, así como a su sistema educativo. Veamos, a través de algunos artículos, algunas de estas peculiaridades:

Artículo 1.

Bolivia se constituye en un Estado [...] **Plurinacional** [...], **intercultural, descentralizado y con autonomías**. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico [...].

Artículo 5.

I. Son **idiomas oficiales** del Estado **el castellano y todos los idiomas de las naciones** y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana [...].

Artículo 77.

I. **La educación constituye** una función suprema y **primera responsabilidad financiera del Estado**, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.
II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo [...].

Art. 78.

- I. La **educación** es unitaria, pública, universal, democrática, **participativa, comunitaria, descolonizadora** y de calidad.
- II. La **educación es intracultural, intercultural y plurilingüe** en todo el sistema educativo.

Art.81.

- I. **La educación es obligatoria hasta el bachillerato.**
- II. **La educación es fiscal y gratuita en todos los niveles hasta el superior.**

Artículo 83.

Se **reconoce** y garantiza **la participación social, la participación comunitaria** y de los padres de familia **en el sistema educativo**, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos (República de Bolivia 2009: 3 y 14) (cursiva y resaltado nuestro).

Como se puede colegir de las citas precedentes, Bolivia se asume como Estado Plurinacional y, al mismo tiempo, reconoce como oficiales las lenguas de los pueblos indígenas que habitan en el país, en contraposición del Estado-nación, vigente desde su fundación en 1825, que soslayó e ignoró a los pueblos indígenas y sus respectivas culturas y lenguas y, mediante ciertas políticas, pretendió aniquilarlos y homogeneizarlos bajo el principio del mestizaje. La noción de plurinacional, desde nuestro punto de vista, implica el reconocimiento, de facto, de los diversos pueblos indígenas, en calidad de naciones, que poseen sistemas económico-productivos, político-organizativos y socioculturales específicos y propios.

La educación, de acuerdo con la nueva Constitución, es ahora Intracultural Intercultural y Plurilingüe (EIIP); además de participativa, comunitaria y descolonizadora. La EIIP, desde nuestro punto de vista, se constituye en una propuesta de continuidad inevitable de la EIB; a pesar de que algunos la contraponen y presentan como diferentes. Son propuestas que se complementan; es más, la EIIP no puede ser entendida prescindiendo de la EIB, porque es su fuente y referente fundamental. Entre algunas de las

diferencias que muestran la complementariedad que señalamos, podemos mencionar las siguientes:

- La EIB nació como propuesta y, luego de validarse como proyecto, por presión de las organizaciones populares e indígenas del país, se convirtió en política pública mediante la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994, en un período de gobierno neoliberal. Sobre esa base y experiencia precedente, con el denominativo de EIIP se consagra en política constitucional, en el 2009, en el actual período de gobierno antineoliberal del Estado Plurinacional o de socialismo comunitario, como algunos del gobierno suelen denominarlo. Al pasar de EIB a EIIP se desmarca ideológicamente del período neoliberal.

- En el plano epistemológico, la EIB plantea la valoración e incorporación de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas al currículum de la educación formal. Ahora, en la propuesta de la EIIP, se da un salto cualitativo, pues se propone que los conocimientos y saberes indígenas sean considerados como un sistema epistemológico para, sobre esa base, promover un diálogo epistemológico o, como otros prefieren llamar ahora, propiciar y construir una epistemología intercultural.

- Cuando se convierte en política pública, la EIB es concebida, en la práctica, como propuesta educativa con énfasis en los componentes cultural y lingüístico. Cuando se convierte en política constitucional, en teoría, recupera el componente político con el que nació. Es así que ahora se explicita la descolonización como una de sus características esenciales y también como una finalidad educativa que se debe complementar con la dimensión técnico educativa. Cabe señalar que, incluso, las nociones de Estado Plurinacional, autonomía indígena, educación comunitaria, educación técnica, entre otros, se debatieron en el proceso de construcción, validación y aplicación de la EIB.

- La intraculturalidad, en el marco de la EIB, fue considerada desde siempre como una fase previa y/o simultánea e imprescindible de

la interculturalidad y, por tanto, nunca fue soslayada; de igual modo, la noción de bilingüismo, aunque etimológicamente hace referencia a dos lenguas, en rigor supone el aprendizaje y desarrollo de más de dos lenguas, tal como ahora refiere la noción de plurilingüismo.

- La EIB como política pública, diseñada en el período neoliberal, ha sido pensada para su aplicación obligatoria en el área rural y voluntaria y/o optativa para el área urbana. La EIB como política constitucional, diseñada y aprobada en el período antineoliberal, se deberá aplicar en todo el sistema educativo plurinacional y en todos los niveles de manera obligatoria.

Como se puede notar, la EIB y la EIPP son propuestas que se complementan y tienen como fuente a las organizaciones populares e indígenas del país, ya que en materia educativa estos actores, a diferencia de otros países de la región, están involucrados en la definición de políticas públicas y constitucionales. En Bolivia la academia y el Estado, en general, están rezagados con relación a la formulación, administración y control social de las políticas educativas. En estas últimas décadas son los movimientos sociales, populares e indígenas, los que están contribuyendo significativamente en este campo (Machaca 2010a: 16 y 17).

4. Percepciones actuales de la EIB⁷

Las ideas principales de las citas siguientes no podían ser más explícitas. Lo cierto es que la EIB en el actual período histórico del Estado Plurinacional, liderizado por Evo Morales Ayma, se ha detenido. En algunos casos, ha sufrido un retroceso; en otros, se ha simplificado al uso instructivo de la lengua indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo que se estaría distorsionando la concepción integral de la EIB.

⁷ Este y los tres siguientes acápite, contienen testimonios e ideas del estudio que el autor realizó para el Ministerio de Educación de Bolivia y cuyo título es "**Estado de la situación de la educación intercultural bilingüe en la región quechua de Bolivia**". Gracias a este estudio se tuvo la oportunidad de conocer *in situ* lo que acontece en una región del país con relación a la EIB.

En las unidades educativas, sujetas (sic) al diagnóstico, no hay indicios de aplicación de una verdadera EIB. La lengua quechua [...] se utiliza para dar instrucciones y facilitar el entendimiento de los niños que no comprendieron en castellano. Este acto, en comprensión de los docentes, es sinónimo de implementación de la educación intercultural bilingüe. (CENAQ 2008: 4)

Los CEPOs hicieron un diagnóstico en Bolivia para saber qué es lo que estaba pasando con la EIB, una vez que hubo cambio de gobierno porque, supuestamente, se ha cambiado de ideología. Este período ha servido para que algunos maestros que estaban implementando la EIB la dejen y, prácticamente, en este momento no hay escuelas donde se imparte la EIB. Esto es preocupante, por eso el desafío ahora es revertir esa situación para poder empezar de nuevo. (Juan Carvajal, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Agosto de 2010)

No existe ninguna norma actual que oriente la implementación de la educación intercultural bilingüe y la participación social en el país y en el Departamento de Potosí y creo que por eso se está dejando de practicar estas propuestas educativas y eso está en la conciencia de los docentes. Únicamente la Ley 1565 es la que nos conduce a eso, nada más, pero como sabemos [esta ley] está seriamente cuestionada. (Edgar Pary, Director Departamental de Educación de Potosí. Potosí, diciembre de 2009. Citado en Machaca 2010a: 29)

Muchos docentes dejaron de practicar la EIB porque, desde un principio, no estaban de acuerdo pero fueron obligados por la Ley 1565. Otros, como consecuencia de su práctica, aprendieron que la EIB tiene aspectos positivos principalmente en el aprendizaje de los estudiantes y, por ello, pese al vacío jurídico que hay en la educación, siguen haciendo EIB aunque sin el apoyo estatal, usando los materiales de la Reforma Educativa y combinándolos con otros materiales. Por otra parte, siguen saliendo docentes

de los institutos normales con formación en EIB, éstos tratan de hacer una educación considerando la lengua propia como componente importante de la cultura. (Pedro Plaza, Docente Investigador del PROEIB ANDES. Cochabamba, octubre de 2009. Citado en Machaca 2010a: 27)

En el Distrito de Tiraque ya no hay práctica de la EIB, debido a la resistencia que hay por parte de los padres de familia, quienes señalan que sus hijos saben el quechua y que la escuela debe enseñar solamente en castellano. El rechazo a la EIB también proviene por parte de algunos docentes porque no saben la lengua quechua y recibieron formación en centros urbanos como la normal católica y la adventista. En Rodeo, un núcleo considerado de avanzada en EIB durante la Reforma Educativa, hay algo de práctica de EIB por voluntad de algunos docentes que saben manejar esta metodología. La mayoría de los docentes de este núcleo han dejado la EIB por miramiento; es decir, señalaron que como ya no hacen EIB en otros distritos y que las autoridades educativas ya no exigen, entonces ya no tiene sentido seguir con la EIB. (Benita Almendras, Técnica de Seguimiento y Supervisión de la Dirección Distrital de Tiraque. Diciembre de 2009. Citado en Machaca 2010a: 34)

Ahora no hay práctica de la EIB en las escuelas [...]. El año pasado hicimos una investigación para ver si se practicaba o no la EIB y, lamentablemente, los resultados nos dicen que ya no se practica. Esperamos que el Ministerio esté planificando un relanzamiento en el nuevo sistema educativo, porque en las aulas no hay EIB. (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas. Cochabamba, noviembre de 2010)

En las unidades educativas que administro, mediante el núcleo, no se aplica la EIB, sólo para conversación o para que los docentes puedan hacerse entender, en algunos casos, con los alumnos. Cuando llegué como directora no se aplicaba, he seguido la tradición de enseñar en castellano,

tampoco hay exigencias de las autoridades educativas para que apliquemos la EIB. (Beatriz Navarro, Directora Núcleo Rosalía Antezana de Tarabuco, Chuquisaca. Diciembre de 2009. Citado en Machaca 2010a: 43)

Es cierto que ahora la EIB, por el influjo de las organizaciones sociales, se ha posesionado en el estamento más alto a nivel jurídico, debido a que está inserta en la nueva Carta Magna. Además, propuestas que fueron debatidas y construidas desde la práctica de la EIB ahora también forman parte de la nueva Constitución; nos referimos al Estado Plurinacional, la descolonización, la intraculturalidad, la interculturalidad, la educación técnica productiva, la participación social comunitaria, entre otras.

Es evidente que, desde el Ministerio de Educación, no existen políticas ni normas que impulsen y exijan su implementación. La disminuida práctica que aún existe se está dando más por voluntad aislada de ciertos docentes y autoridades y de algunas instituciones privadas que, dando cumplimiento a la nueva Carta Magna, desarrollan acciones en este sentido. A esto se suma que en las Direcciones Departamentales y Distritales de Educación no existen instancias ni personas específicas para apoyar la EIB. Como no hay normas para su aplicación, las autoridades asumen actitudes de indiferencia.

¿Cómo explicar que la EIB en el actual período gubernamental haya conseguido un avance jurídico macro y, simultáneamente, un detenimiento y retroceso a nivel práctico y micro? Muchas son, probablemente, las razones para justificar y explicar esta situación. Desde nuestro punto de vista, las más relevantes son las siguientes:

- Algunos personeros del gobierno actual, principalmente del Ministerio de Educación⁸, asociaron erróneamente la EIB con las políticas neoliberales porque, precisamente, fue en ese período que se convirtió en política pública, mediante la Ley 1565 de Reforma

⁸ Desde que Evo Morales asumió la Presidencia de Bolivia, en el 2006, los Ministros de Educación fueron Félix Patzi (2006 - 2007), Víctor Cáceres (2007), Magdalena Cajías (2007 - 2008) y Roberto Aguilar (2008 al presente).

Educativa de 1994. Lamentablemente, no se supo diferenciar que la EIB que tiene su origen y trayectoria en el seno de las organizaciones indígenas y populares y que no comenzó con la mencionada Ley. Por ello no es nada casual que, luego de la evaluación durante el Congreso Nacional de Educación, en el 2006, la EIB reaparece y se mantiene con el nombre de EILP.

- La EIB/EILP está inserta en la nueva Carta Magna y desde el 2006 en el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Pero, desde el Estado, pareciera que no existe claridad ni voluntad política para re proyectarla, porque en cuatro años consecutivos no se han definido políticas y estrategias en este sentido. Es más, sigue en la agenda del Parlamento el anteproyecto de ley de educación que, mientras no se apruebe y promulgue, los actores principales para la implementación, los maestros y funcionarios de la administración del sistema educativo, no la acatarán. En Bolivia hay una marcada tradición de aferrarse a las leyes y de esperar directrices del Estado.

- Las organizaciones educativas indígenas que, desde un principio lucharon para consolidar y ampliar la cobertura de acción de la EIB, en estos últimos años, se concentraron en la lucha político-jurídica a nivel estatal, en desmedro de la continuidad y consolidación de la EIB en las escuelas donde ya se había implementado con la Ley de Reforma Educativa. En efecto, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs), aglutinados en el Bloque Educativo Indígena, lograron convertir la EIB en política constitucional, pero se descuidaron del apoyo y seguimiento a nivel distrital, nuclear y de unidades educativas (Machaca 2010a: 26 y 27).

- Hay un rechazo, radical y permanente, de parte de algunos sectores al anteproyecto de la nueva ley educativa, principalmente del magisterio urbano nacional. Este sector, que incluso abandonó el Congreso Nacional de Educación del 2006, no está de acuerdo con la propuesta educativa, peor aún con la EIB/EILP y la participación

social comunitaria. El gobierno, probablemente con la finalidad de persuadir al gremio del magisterio, a través del Decreto Supremo 156 del 6 de junio de 2009, crea el Sistema Plurinacional de Formación de Maestros que está constituido por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, encargadas de la formación inicial, y la Universidad Pedagógica, responsable de la formación continua y postgradual para todo el personal directivo, docente y administrativo. Pese a que este Decreto está sustentado en la Nueva Constitución, de facto la vulnera porque entrega al gremio del magisterio la formación de maestros y, con ello, la educación de los niños y jóvenes del país, eximiendo a las universidades y otros centros de formación superior. Con este Decreto se estaría permitiendo que el magisterio continúe monopolizando el manejo de la educación, en desmedro de otros profesionales que se forman en las universidades; es más, queda en cuestionamiento la “revolución cultural”, que pregona el gobierno, y el mejoramiento de la calidad educativa que tanta falta hace en el país.

El marco legal constitucional vigente y la creciente apertura y sensibilización de la sociedad boliviana, con relación a su matriz indígena, así como la predisposición de algunas autoridades educativas y docentes de base para reencaminar esta propuesta, son condiciones favorables para relanzar la EIB en el país pero, esta vez, para todo el sistema educativo. Esto dependerá, en gran medida, de la decisión política del Ministerio de Educación y del re involucramiento de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios para que se inmiscuyan y hagan control y seguimiento en las diversas instancias administrativas de la educación (viceministerios, direcciones departamentales y distritales de educación, núcleos educativos) y en las unidades educativas, tal como lo hicieron en el pasado.

5. Principales logros de la EIB

La EIB, como ya señalamos, se ha implementado en Bolivia desde mucho antes de la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994. Hasta el presente, si

cuantificamos la práctica de esta modalidad educativa, tiene una vigencia de más de 20 años, con altibajos en su desarrollo, así como con diversas coberturas y resultados logrados en las diferentes fases o estadios por los que atravesó. Desde las diversas percepciones, varios fueron los logros que se atribuyen a la EIB o a las que contribuyó la práctica de la EIB en Bolivia. En este apartado señalaremos algunos de ellos, que consideramos relevantes, y que tienen como fuente algunos estudios y entrevistas a directivos, docentes y padres de familia.

- La educación boliviana ya no será monocultural, monolingüe, etnocida y homogenizadora. Los más de diez años de implementación de la EIB, en calidad de política pública, están modificando el pensamiento y las actitudes de la clase política y la sociedad civil en general con relación a la diversidad cultural y matriz indígena que caracteriza el país, pero principalmente en los pueblos indígenas que, aglutinados en el Bloque Educativo Indígena, señalan *“Nunca más políticas educativas sin la participación determinante de los pueblos indígenas originarios”*⁹.

- La EIB ha contribuido, desde el campo educativo, para el acceso y ejercicio de poder formal por parte de representantes indígenas. Como señala un líder aymara *“Uno de los logros más importantes de la EIB, en estos últimos años, es que en el gobierno actual hay parlamentarios indígenas y el gabinete tiene composición de indígenas”* (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas). A esto hay que añadir que varias de las propuestas educativas que están incorporadas en la Nueva Constitución Política del Estado surgieron y se construyeron desde el campo de la EIB; nos referimos al Estado Plurinacional, la descolonización y la ahora denominada educación intracultural y plurilingüe. Lo que demuestra que la EIB, desde su origen, no se circunscribió a la educación; pues, desde

⁹ Slogan del Primer Congreso Educativo Indígena realizado en la ciudad de Santa Cruz, en noviembre del 2004, donde se aprobó el documento *“Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”*.

siempre tenía por objetivo la transformación del Estado y la sociedad.

- Está contribuyendo en el proceso de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de los pueblos indígenas. En los centros de formación docente y en algunas unidades educativas, principalmente de la región andina, se aprecia un creciente orgullo étnico y una mayor auto-adscripción hacia lo indígena. Esto tiene su repercusión en los procesos de revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas ya que, de forma contraria a lo que sucedía hace una década atrás, hay una demanda cada vez más creciente para el aprendizaje de las lenguas indígenas en las ciudades capitales, así como en los centros poblados intermedios.

- Los procesos de revalorización cultural y lingüístico, sin duda, está contribuyendo también en la superación de la discriminación y racismo que prevalece en el Estado y sociedad boliviana, ya que las culturas indígenas son concebidas cada vez con menos actitudes despectivas y, al contrario, como un valor positivo que refleja la diversidad del país. Personas de grupos de clase media que antes se asumían como criollos-mestizos, ahora manifiestan tener origen indígena y que, además, podrían re-aprender fácilmente la lengua indígena.

- El aprendizaje, por parte de los estudiantes, de la lectura y escritura en las lenguas quechua [e indígenas] y castellano (Arispe y otros 2004: 141), se considera otro logro pedagógico que se atribuye a la EIB. Esto está cambiando la percepción con relación a las lenguas indígenas porque trascendieron la oralidad a la que fueron históricamente reclusas y pugnan, aunque de forma incipiente, espacios en la educación formal para su desarrollo escriturario que antes era privilegio de la lengua castellana.

- Con la EIB, según algunos docentes y padres de familia, los niños son más participativos y aprenden más y mejor; son menos tímidos, se expresan públicamente, son más abiertos y participativos

(Machaca 2003). Según otro testimonio, “... en las escuelas con EIB se nota que los niños aprenden con facilidad cuando se les enseña mediante su lengua materna que es el quechua y, además, estos niños se desenvuelven con mayor facilidad” (Benita Almendras, Técnica Distrito de Tiraque, Cochabamba. Diciembre de 2009). Estas características se deben al hecho de que los niños iniciaron la escolaridad en su propia lengua y cultura, lo que influyó positivamente en el desarrollo de la autoestima individual y étnica, situación que repercutió en los niveles de participación, tanto en el aula, como en las actividades extracurriculares, así como en la familia y la comunidad.

- Otra peculiaridad que está generando la EIB, en contraste con la educación tradicional, es que los estudiantes están desarrollando una mayor comprensión lectora que, entre otras cosas, implica que desarrollan también niveles positivos de análisis e interpretación. “Los alumnos que pasan clases con la modalidad de EIB tienen una mayor comprensión y una buena interpretación cuando hablan en su idioma materno que es el quechua” (Profesora de Acasio, Potosí. Diciembre de 2009). Con esto se afirma que está contribuyendo en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora; pues, antes de la aplicación de la EIB, se desarrollaba simplemente la lectura mecánica, porque la lengua castellana era ajena a la cultura y al contexto sociocultural de los estudiantes.

- Otro logro, aunque muy general, es que la EIB contribuyó al incremento en la cobertura escolar del nivel primario y que la diferencia entre niños y niñas es ahora poco significativa (Nucinkis 2006: 36). La aplicación de la EIB implica que los docentes se despojen de prejuicios discriminadores respecto de lo indígena y, para desarrollar las clases, se debe usar la lengua materna de los niños y hacer referencia a los elementos culturales de la comunidad y el pueblo indígena. Este hecho cambió la visión de los niños y motivó la asistencia y permanencia en la escuela.

Estos, y probablemente otros logros no registrados en este documento, justifican la pertinencia de la EIB en la educación boliviana y, por ello, urge su relanzamiento y su implementación en todo el sistema educativo porque responde a las expectativas de las organizaciones populares e indígenas que, en términos porcentuales, representa a la mayoría de la población del país. Sin embargo, cabe hacer notar que la EIB se aplicó en diversos grados en los diferentes pueblos indígenas del país y, por ello, es menester también diferenciar y relativizar estos logros.

6. Principales dificultades de la EIB

Varias son las dificultades, generales y específicas, por las que está atravesando la EIB en Bolivia, desde aquellas que son de tipo político hasta las que son de corte técnico y administrativo. Todas, desde nuestra concepción, son susceptibles de ser subsanadas, más aún cuando esta modalidad educativa está consagrada en la nueva Carta Magna.

- Existe una insuficiente voluntad política del actual gobierno, que se traduce en la carencia de disposiciones por parte del Ministerio de Educación para dar continuidad a la implementación de la EIB. Este hecho se notó, sobre todo, desde la gestión 2006, año en el que asumió el gobierno el actual Presidente Evo Morales Ayma. La EIB, como parte sustantiva de la Ley 1565 de Reforma Educativa, ha sido erróneamente asociada e identificada con las políticas neoliberales que fueron financiadas por el Banco Mundial y, por ello, algunos personeros del Ministerio de Educación la rechazaron e, incluso, mostraron una cierta indiferencia. Es cierto que el Ministerio de Educación está desplegando acciones internas orientadas en este sentido, pero de lo que se trata es de definir y aplicar políticas en los ámbitos departamentales, municipales y en las unidades educativas del país.

- Desde las autoridades educativas intermedias y los docentes de base, se percibe un vacío y/o confusión legal en el campo de la educación; porque si bien la Ley 1565 sigue vigente, también se

está recurriendo al Ante-proyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana, así como a los preceptos educativos de la Nueva Constitución Política del Estado. Autoridades educativas del nivel distrital y nuclear y los docentes de las unidades escolares manifiestan su incertidumbre respecto a las políticas educativas referidas a la EIB, más todavía cuando no hay una ley que pública y formalmente regule el sistema educativo nacional.

- Existe un rechazo a esta modalidad educativa por parte de algunos padres de familia, sobre todo porque se habría centrado en la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena y desarrolló parcialmente e insuficientemente la lectura y escritura de la lengua castellana (CENAQ 2008: 91). Muchos padres y madres de familia protestan porque la EIB abarcó sólo el nivel primario y está pendiente la tarea de definir políticas, estrategias y lineamientos metodológicos para su incorporación en el nivel secundario. Consideran que la EIB está restringida a la lengua indígena y, por ello, es menester incluso desarrollar acciones de comunicación orientadas a promover la EIB en su verdadera dimensión.

- Los recursos humanos especializados en EIB son insuficientes para esta modalidad educativa, más todavía cuando se la debe implementar en todo el sistema educativo. En este sentido, hay docentes que no conocen ni la lengua originaria de los niños (CENAQ 2008: 93). Como se sabe, los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque de EIB requieren de profesionales que, aparte de tener un dominio técnico de la lengua indígena, deben conocer y manejar metodologías de enseñanza de primera y segunda lengua, así como estrategias didácticas que les permitan abordar conocimientos y saberes de la cultura propia para, posteriormente, promover diálogo con conocimientos y saberes de la cultura occidental y de otros horizontes culturales.

- Las autoridades y técnicos de las direcciones distritales, nucleares, así como los docentes de las unidades educativas, no poseen los

instrumentos ni los criterios básicos y suficientes para realizar diagnósticos sociolingüísticos y, sobre esa base, elaborar propuestas de EIB para los estudiantes. En la población estudiantil, en los diferentes contextos, existen diversos niveles de bilingüismo que requieren diversas propuestas de EIB. Desde el Ministerio de Educación se ha dado “[...] respuestas homogéneas para alumnos con diversos niveles de bilingüismo” (Nucinkis 2006: 57). A esto hay que sumar que en la actualidad las direcciones departamentales y distritales de educación no cuentan con personal especializado, ni instancia específica referida a la EIB.

- Los recursos materiales existentes, que consideran el enfoque de la EIB, son insuficientes; peor aún los materiales en lengua indígena para consolidar las competencias de lectura y escritura, pese a que se distribuyeron mediante las bibliotecas escolares cantidades considerables de libros, textos y juegos didácticos. Para desarrollar adecuadamente las competencias lingüísticas en el idioma materno que, en este caso, es el indígena, en las unidades educativas faltan materiales didácticos -escritos, visuales y audiovisuales- que promuevan el aprendizaje de la lengua. De igual manera, no se conocen materiales educativos que orienten el abordaje de la interculturalidad en el aula y en las diversas asignaturas que forman parte las mallas curriculares.

- El desarrollo de la EIB solamente en contextos rurales es otra de las dificultades que está obstaculizando la implementación de esta modalidad educativa. Los padres de familia manifiestan su inconformidad con este hecho, porque consideran que la EIB debería ser para todos los bolivianos, sin diferenciar la condición étnica y de clase. Según ellos, esta situación les hace sentir un tanto discriminados, porque los que más requieren de EIB son los habitantes urbanos que deben aprender la lengua indígena y conocer las características sociales, culturales, económicas y políticas de los pueblos indígenas para entablar relaciones interculturales adecuadas.

- El desarrollo parcial y poco adecuado de las competencias lingüísticas en la lengua castellana, como segunda lengua, es otra de las dificultades que está impidiendo el avance de la EIB. “... algunos de los alumnos que pasaron por la EIB, hablan, leen y escriben perfectamente en quechua; pero, con el castellano no pasa lo mismo, pues tienen dificultades incluso en el pronunciamiento”. (David Herrera, Técnico de Acasio. Diciembre de 2009). Según los docentes, si bien lograron enseñar la lengua indígena, se sienten sin recursos metodológicos o criterios técnico lingüísticos para la enseñanza del castellano como segunda lengua; tampoco cuentan con materiales didácticos para emprender esta tarea. La transferencia de la primera a la segunda lengua, en términos de desarrollo del bilingüismo, parece ser uno de los grandes desafíos.

Estas son algunas de las dificultades con las que la EIB, en la actualidad, está tropezando y que un plan de relanzamiento, inevitablemente, debe considerar. Parece que una primera medida importante, en este sentido, es la de lograr la aprobación y ejecución de la Ley de Educación para, inmediatamente reglamentarla. Porque la población boliviana, y mucho más aún los docentes y autoridades educativas intermedias, está acostumbrada a actuar cuando las normas legales le exigen y conminan.

7. Desafíos actuales de la EIB en el marco del Estado Plurinacional

Considerando las percepciones, los actuales logros y dificultades relevantes de la EIB, luego de su implementación por más de dos décadas, así como el nuevo entorno legal y las posibilidades para la concreción del Estado Plurinacional, el gobierno actual deberá asumir, desde nuestro punto de vista, los siguientes desafíos:

- Promulgar, reglamentar y ejecutar la Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” actualizándola con los preceptos educativos que están en la Nueva Constitución Política del Estado, la Ley Marco de Autonomías y Descentralización y las propuestas

educativas de las organizaciones populares e indígenas que están construyendo en estos últimos años. Mientras no se promulgue esta ley, la EIB seguirá estancada y en retroceso, pese a ser ya parte constitutiva de la nueva Carta Magna que está vigente.

- Definir operativamente, de manera participativa con los diversos actores, los conceptos de intraculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo, descolonización, educación técnica productiva, sistema educativo plurinacional -entre otros- y diseñar políticas, estrategias metodológicas, didácticas interculturales y materiales educativos para su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos niveles del sistema educativo.

- Dado el carácter multicultural y multiétnico del país y las diferencias socioculturales que existen en cada uno de los pueblos indígenas, es imprescindible gestionar, de forma consensuada con los involucrados, diversas propuestas de EIB según contextos sociolingüísticos y las expectativas de las comunidades y regiones. Según sea el caso, las lenguas indígenas pueden constituirse, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como primera o segunda lengua.

- Elaborar e implementar diseños curriculares para los diversos niveles de la educación formal y alternativa, incorporando como componente sustancial la EIB y la participación social comunitaria. La educación secundaria y superior deberán ser los niveles privilegiados porque hasta hoy, en las diversas fases por las que pasó esta propuesta, fueron obviadas por una multiplicidad de razones. Considerando la experiencia nacional en este campo, así como la de otros países de la región, los niveles secundario y superior tienen que interculturalizarse.

- Diseñar y ejecutar, con la participación de los diversos actores, una campaña nacional de divulgación y de relanzamiento de la EIB, que considere como destinatarios a las instituciones públicas y privadas, a las organizaciones y comunidades de la sociedad civil

y a los medios de comunicación social, con la finalidad de iniciar el involucramiento, hacia esta propuesta, de todos los sectores del Estado y de la sociedad boliviana.

- Promover la elaboración y divulgación de materiales educativos que contengan aspectos conceptuales, metodológicos, estratégicos y didácticos para la implementación y operativización de la EIB, destinados principalmente a padres de familia, docentes y autoridades educativas intermedias relacionadas con la educación formal y alternativa. Se trata ahora ya no sólo de dilucidar acerca de la interculturalización y descolonización de la educación sino, y sobre todo, de poner en práctica estos postulados y, por ello, la discusión debe centrarse en los aspectos metodológicos para la implementación.

- Implementar políticas para promover el uso, oral y escrito, de las diferentes lenguas indígenas en el sistema educativo y en las diferentes instancias y ámbitos del Estado, así como en los medios de comunicación social. Porque la lengua es un elemento sustancial de la cultura y uno de los principales componentes para el desarrollo de la EIB.

- Establecer alianzas estratégicas con las instituciones, públicas y privadas así como nacionales e internacionales, que financian y ejecutan programas y proyectos relacionados con la educación formal y alternativa en el país para que incorporen en sus políticas y estrategias el enfoque de la EIB y de la participación social y comunitaria debido a que ahora ya son políticas constitucionales.

- Cualificar e incorporar personal especializado en EIB en los diversos niveles de la administración del sistema educativo nacional (Ministerio de Educación, SEDUCAs, Direcciones Distritales, Núcleos) para que, desde esos espacios, contribuyan en la implementación y concreción de esta propuesta educativa.

- Implementar acciones de cualificación a los docentes en ejercicio con temas relacionados a la EIB, en general, y de forma específica en el desarrollo de competencias lingüísticas en los idiomas indígenas, en metodologías y estrategias de la enseñanza del castellano como segunda lengua y en abordaje de la intraculturalidad, interculturalidad y la descolonización en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Coordinar con los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios para que, en el marco de las atribuciones que le confiere la nueva Carta Magna y la nueva Ley de Educación, realicen el apoyo, seguimiento y evaluación de las políticas educativas en lo concerniente a la EIB y la participación social y comunitaria en las unidades educativas, direcciones distritales y departamentales, así como en los centros de formación y perfeccionamiento docente.

El afrontar estos desafíos coadyuvará en la recuperación y consolidación de los logros alcanzados, la superación de las dificultades y, en definitiva, en la puesta en práctica de la EIB y/o EIPP y de la participación social comunitaria en el sistema educativo plurinacional. La operativización de estas propuestas, en gran medida, dependerá más del involucramiento de la sociedad civil organizada porque el Estado, como apreciamos en los anteriores acápite, se constituye en un intermediario de las demandas y propuestas de los movimientos sociales que, en estos últimos años, se transformaron en políticas constitucionales.

La aplicación y concreción de la EIB como política pública tuvo oposición en varios sectores, pese a que se la concibió más como propuesta técnico-pedagógica. La EIPP, como ahora se denomina a la EIB, que recupera su componente político ideológico, tiene mayor oposición y, por eso, los desafíos requieren de mayor voluntad política e imaginación para implementarla en todo el sistema educativo, porque ahora debe trascender el área rural y el nivel formal primario de la educación. Si bien ha sido una tarea ardua que la EIB pase a la EIPP, peor será que logre su concreción y se traduzca en estrategias metodológicas, en didácticas intra e interculturales y, sobre todo,

en acciones educativas descolonizadoras. Pero para eso ya existe un marco legal apropiado, el apoyo de sectores sociales comprometidos y la predisposición de algunas autoridades y docentes de base. Lo que falta es arrancar, de una vez por todas, en las unidades educativas, en los centros de formación de maestros y en las universidades del país.

Bibliografía consultada

Albó, Xavier y Amalia Anaya

2003. **Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: CIPCA y UNICEF.

Arispe Valentín, Choque María del Carmen, Jiménez luz, Lauracio Hernán,

Limachi Vicente, Machaca Guido, Mandepora Marcia y Felipe Román

2004. **Percepciones de la EIB.** Cochabamba: PROEIB ANDES y TANTANAKUY.

Bolivia

1994. **Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de Julio del 1994.** H.

Parlamento Nacional. La Paz: Gaceta Oficial.

Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)

2008. **Diagnóstico sobre la situación de la EIB en la nación quechua.**

Sucre: CENAQ (Mimeo).

Central Obrera Boliviana (COB)

1989 **Proyecto Educativo Popular.** Bolivia: COB

Centro Cultural Jayma

1991. “Hacia una educación intercultural y bilingüe”. **Revista Raymi.** N° 15.

Comisión Nacional de Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB)

2006. **Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo**

Pérez”. Anteproyecto de Ley. Sucre: Ministerio de Educación y Culturas.

Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB)

1985. **Nuevas Proyecciones de la Educación Rural Boliviana.** La Paz (Mimeo).

Equipo Técnico Nacional (ETN)

1990. **Propuesta de perfil intercultural bilingüe para el ciclo básico rural del área andina.** La Paz: MEC, UNICEF y UNESCO/OREALC (Mimeo).

Instituto Nacional de Estadística (INE)

2002. **Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Bolivia: Características de la población.** La Paz: INE.

López, Luis Enrique

2005. **De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: PROEIB ANDES y PLURAL.

Machaca, Guido

2010a. **Estado de la situación de la Educación Intercultural Bilingüe en la región quechua de Bolivia.** Informe de Consultoría para el Ministerio de Educación. La Paz (Mimeo).

Machaca, Guido

2010b. **Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. El programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba.** La Paz: FUNPROEIB Andes, SAIH y FHCE.

Machaca, Guido

2005. **Seis años de EIB en Piusilla. Una aproximación cuantitativa y cualitativa.** La Paz: PINS EIB, PROEIB ANDES y PLURAL.

Machaca, Guido y Luis Enrique López

2007. **El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo.** Lima: Fondo Editorial y PROEIB ANDES.

Nucinkis, Nicole

2006. "La EIB en Bolivia" en **La EIB en América Latina bajo examen.** La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural.

República de Bolivia

2009. **Constitución Política del Estado.** Cochabamba: CIPCA y Conferencia Episcopal Italiana.

1.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN BOLIVIA: AVANCES Y RETROCESOS

Pedro Apala¹⁰

1. A manera de preámbulo

Estamos conscientes de que los procesos de cambio que vive el país no sólo están ocurriendo en el país, sino también a nivel universal e incluso a nivel cósmico. Bolivia, a partir de la elaboración de la Constitución Política del Estado, se muestra a los ojos del mundo como una gestora del cambio económico, político, social, cultural y educativo.



Es necesario reflexionar si tenemos claridad hacia dónde nos dirige o lleva este proceso de cambio ¿Hacia el mundo socialista, hacia el mundo indígena o hacia el capitalismo? Desde los pueblos indígenas se quiere el cambio; lamentablemente, seguimos con la mente occidental, debido a la formación recibida en la escuela, en el colegio, en la universidad y en los centros de formación de maestros. Todavía pensamos que la tecnología de occidente es mejor que la de nuestros antepasados; sin embargo, hay que tener claro que son dos saberes y conocimientos diferentes, dos maneras de pensar, de ser y hacer. Nosotros tenemos nuestra propia filosofía, conocida con el nombre de cosmovisión, que se basa en la paridad; en cambio occidente en una visión única.

¹⁰ Líder indígena histórico de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Actualmente es Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC - CEPOs).

En estas circunstancias se debe ver el cambio como algo real y verdadero, a través de cosas concretas, como el cambio en el sistema educativo desde lo indígena originario; una posición diferente a las teorías curriculares de occidente que provoca reacciones inmediatas en los detractores de la ciencia indígena, porque dicen que los saberes y conocimientos originarios deben tener el mismo valor científico que todo aquello que viene de occidente. Aquellos occidentales dicen que los conocimientos indígenas deben estar medidos con la misma vara científica con que se miden los conocimientos producidos fuera de nuestro país y nuestra realidad.

Nuestros saberes y conocimientos son tan científicos como los de occidente; en consecuencia, tiene que haber ese encuentro de igual a igual, ese diálogo horizontal de saberes y es a partir de esta igualdad que tenemos que comenzar a planificar la educación. A partir de esto debemos comenzar a construir nuestra ciencia pedagógica, nuestra metodología para ser utilizada en las aulas mediante nuestros textos producidos por nosotros, con nuestros materiales. Si no nos introducimos en este cambio, no habrá transformación del sistema educativo, sólo se pondrá remiendos a un traje raído con telas de otros colores. Insisto, nuestros pueblos indígenas originarios tienen el pensamiento de la paridad, de la dualidad o de la complementariedad; mientras que occidente construye su ciencia en una mirada unilateral.

Es hora de que dialoguen ambas formas de conocimientos en igualdad de condiciones, un diálogo horizontal de saberes en complementariedad entre ambas. Esta es la posición correcta que tenemos que asumir; de lo contrario, nuestros saberes y conocimientos siempre estarán minimizados, siempre estarán en inferioridad de condiciones.

2. Los momentos históricos de la educación intercultural bilingüe

Aquí coincido con la exposición de Guido Machaca y haré algunas otras aclaraciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que comenzó en Bolivia en 1964; más propiamente, con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que inició un proyecto de educación bilingüe de transición; es decir,

aprovechar la lengua indígena para poder castellanizar a nuestros niños indígenas. Aunque dejó abundante material, principalmente en lenguas minoritarias, no lo tomamos en cuenta por el enfoque planteado.

En el presente trabajo se muestran como momentos históricos aquellos proyectos o experiencias de EIB que han ingresado en las aulas; es decir, que han desarrollado procesos de educación bilingüe con los niños y niñas. Esto nos permite identificar dos momentos o períodos diferentes en su implementación y uno de ellos es el período experimental.

Es cierto que la Educación Intercultural Bilingüe fue planteada por las principales organizaciones nacionales como la CONMERB, la CSUTCB y la COB, entre otras, pero estaba mucho antes en el discurso político y en la reflexión teórica. Recordemos algunos de estos planteamientos.

2.1. El discurso teórico de la educación intercultural bilingüe

a) La propuesta de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia

Una primera propuesta educativa surgió del seno del magisterio rural, mediante su máxima representación sindical, la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB). Esta organización presenta un documento denominado “**Plan global de reestructuración del subsistema de educación rural**”, que se constituye en la primera propuesta de una educación bilingüe para las aulas de la educación regular.

b) La propuesta de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia

Por su parte, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) presentó su propuesta para la reforma del sistema educativo boliviano, denominada “**Hacia una educación intercultural bilingüe**”.

En el diagnóstico que la CSUTCB hace de la educación boliviana resalta que: *“El sistema educativo nos discrimina y nos margina de diferentes maneras, no toma en cuenta nuestras lenguas y nuestro pensamiento, no nos hace participar en las decisiones, no nos permite llegar a los niveles educativos más avanzados, ni siquiera [permite] posibilidades para que todos los niños puedan estudiar”* (CSUTCB, 1991).

En el plano técnico la CSUTCB señala que *“...la educación nos ha metido la idea de que era malo todo lo nuestro: la lengua, las costumbres, la vestimenta, nuestros pensamientos y nuestras tierras. Muchos escolares se avergüenzan de ser campesinos, quechuas, aymaras, guaraníes etc., piensan que deben ser diferentes, que deben salir de las comunidades; en fin, piensan que deben negar a sus padres, a su familia, a su comunidad e irse a la ciudad”* (Ibid). Como solución a esta realidad, la CSUTCB plantea una educación para todos, una educación de calidad con participación social en las decisiones. En este marco, la CSUTCB en su documento señala que el currículo del sistema educativo debe ser bilingüe e intercultural, integrado, productivo, comunitario y flexible.

c) La propuesta de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia

Aunque no muy publicitada, la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) también dio a conocer su propuesta educativa para la reforma del sistema educativo. En el documento, titulado **“Elementos para construir una pedagogía histórico-cultural. Hacia el Congreso Nacional de Educación”**, los maestros del sector urbano señalan: *“Bolivia es un país capitalista, dependiente y atrasado en el que subsisten formas de producción pre-capitalista, que configuran una formación económica social compleja y singular”*. Frente a esta realidad plantean, en el capítulo de bases y fines, que la educación es anti-imperialista, revolucionaria, popular, plurinacional, democrática, científica; un derecho fundamental e irrenunciable del Estado.

d) El Proyecto Educativo Popular

La Central Obrera Boliviana (COB) elaboró un documento sobre la base de las propuestas presentadas por varias de sus organizaciones afiliadas; entre ellas, la CSUTCB y la CONMERB, que fue presentado al Primer Congreso Nacional de Educación, organizado por el Ministerio de Educación y Cultura el año 1991.

El “**Proyecto Educativo Popular**”, nombre con el que se denominó el documento, fue un “...producto del proceso de gestación colectiva, ha sido concebido para enfrentar tres situaciones políticas diferentes: 1° de lucha contra un gobierno enemigo del pueblo, 2° de cooperación con un gobierno amigo y 3° de apoyo a un gobierno propio. Su viabilidad descansa en la lucha y voluntad política de los trabajadores y pueblo organizado...” (COB 1989).

De este discurso político, y en la voz de las principales organizaciones laborales, la educación intercultural bilingüe pasa a un período de experimentación en las aulas. Esto, es en realidad, el inicio del primer momento de esta modalidad educativa.

2.2. El primer momento de la educación intercultural bilingüe

a) El Proyecto Educativo Rural I (PER I)

Esta experiencia se llevó a cabo en 6 núcleos escolares del Departamento de Cochabamba. Su experimentación estuvo avalada por un convenio firmado entre el Ministerio de Educación, de entonces, y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) en 1975; fue refrendada mediante el Decreto Supremo 13472 del 6 de mayo de 1976. El proyecto contó con el asesoramiento de personal técnico de la Universidad de Nuevo México de Estados Unidos de Norte América.

Los técnicos del PER I definieron al proyecto en la modalidad de bilingüismo de transición; es decir, iniciar la enseñanza-aprendizaje en quechua para luego dar paso en su integridad al castellano. Sus principales objetivos fueron

acelerar la castellanización, disminuir la deserción escolar, mejorar el dominio de la lectoescritura, revitalizar las lenguas vernáculas y mejorar la auto-imagen del educando campesino de lengua vernácula (Encinas y Solá, 1978)¹¹.

b) El Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA)

Fue el convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Banco Mundial, más conocido como el Crédito 1404 BO, que puso en marcha, en 1978, el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA). La experiencia se llevó a cabo en el Departamento de La Paz, provincias Omasuyos, Manco Capac, Los Andes e Ingavi, con 15 escuelas rurales: 13 centrales de núcleo y 2 escuelas seccionales. A diferencia del PER I, el equipo técnico del proyecto no contó con el asesoramiento del personal técnico del extranjero.

A pesar de las limitaciones señaladas, el PEIA se propuso cumplir los siguientes objetivos:

- Una educación bilingüe de transición. Enseñanza bilingüe hasta el 3er grado, a partir de la cual la enseñanza será íntegramente en castellano.
- Conseguir el dominio de la lengua castellana por parte de los educandos, mediante la adquisición de destrezas para la lecto-escritura, partiendo de la lengua materna.
- Lograr equilibrar el prestigio sociolingüístico de ambas lenguas: aymara- castellano, neutralizando los elementos alienantes que sobre los alumnos de habla vernácula mantiene aún la escuela rural (Briggs, 1980)¹².

¹¹ Tomado de: Amadio, Máximo y Zúñiga, Madeleine. 1989. La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia. UNESCO, Ministerio de Educación y cultura. La Paz, Bolivia.

¹² Tomando de: Amadio, Máximo y Zúñiga, Madeleine. 1989. La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia. UNESCO, Ministerio de Educación y cultura. La Paz, Bolivia.

c) Proyecto Texto Rural Bilingüe (P-TRB)

En 1981, la Comisión Episcopal de Educación (CEE), brazo educativo de la Iglesia Católica, dio inicio a su proyecto denominado “**Texto Rural Bilingüe**”. Este proyecto fue apoyado por el gobierno en el rubro de los salarios.

Se llevó a cabo en 9 comunidades aymara hablantes en el Departamento de La Paz, en las provincias Ingavi, Aroma, Loayza y Pacajes. Estas escuelas se seleccionaron en base a los siguientes criterios: alejadas del centro urbano, alto porcentaje de niños monolingües aymaras y que cuentan con maestros aymara-hablantes.

El proyecto, a diferencia de los anteriores, se centró en la modalidad de educación bilingüe de mantenimiento. Sus objetivos fueron:

- Desarrollar la identidad propia del niño aymara, como miembro de su cultura.
- Estimular en el niño la utilización de los instrumentos necesarios para su incorporación como sujeto activo, en la solución de sus necesidades y el logro de las aspiraciones, tanto de la comunidad local, como de las otras instancias a las que pertenece.

2.3. El segundo momento de la educación intercultural bilingüe

Caracterizamos este segundo momento como la ampliación de la educación bilingüe hacia el aspecto cultural. Además, porque incorpora un nuevo concepto: el de mantenimiento y desarrollo de las lenguas involucradas en el proceso educativo.

a) El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la Comisión Episcopal de Educación

La Comisión Episcopal de Educación modificó su enfoque inicial del Proyecto Texto Rural Bilingüe, bajo el rótulo de Proyecto de Educación Intercultural

Bilingüe de la Comisión Episcopal de Educación (PEIB-CEE), incorporando los conceptos de interculturalidad y de mantenimiento.

En su nuevo enfoque se propuso cumplir con los siguientes objetivos:

- Proporcionar una educación de calidad a los niños quechuas.
- Preparar a los niños quechuas para participar y contribuir en el fortalecimiento de su comunidad y a través de ésta su cultura.
- Contribuir en el proceso de articulación intercultural de la sociedad boliviana, superando la actual situación de desigualdad.

b) El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

El Proyecto comenzó a funcionar en 1988, año en que se realizó un seminario de capacitación en técnicas de educación bilingüe. De este evento fueron seleccionados 7 profesionales que asistieron a cursos de Post-grado en Lingüística Andina y Educación en la Universidad Nacional del Altiplano en la ciudad de Puno-Perú.

En noviembre de 1989 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Este convenio dio inicio, de manera oficial, a las actividades del proyecto cuya área de acción se extendió a 6 departamentos: Oruro y La Paz, en lengua aymara; Chuquisaca, Cochabamba y Potosí, en lengua quechua; y la provincia Cordillera del Departamento de Santa Cruz, para el guaraní.

El PEIB introdujo de manera oficial una modalidad de educación intercultural bilingüe de mantenimiento y desarrollo, la cual se justificó señalando que *“es de mantenimiento porque la enseñanza de las dos lenguas se mantendrá a lo largo de toda la escolaridad, vale decir de 1ro a 5to grado del ciclo básico, con proyección a extenderse hacia los ciclos y niveles superiores. Es de desarrollo porque busca el fortalecimiento de las lenguas y culturas nacionales que respondan al actual estado de desarrollo técnico-científico y a la vez que sean instrumentos eficaces de comunicación en los más diversos ámbitos”* (PEIB, Documento de trabajo).

Asimismo, para un mejor control de los resultados de la experiencia, se diseñó un modelo de evaluación cuasi-experimental. Esta evaluación se aplicó anualmente con resultados favorables para la enseñanza bilingüe. El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe optó por el modelo de mantenimiento y desarrollo, con los siguientes objetivos generales:

- El fortalecimiento de la identidad indígena.
- El desarrollo de la solidaridad y el trato igualitario entre nacionalidades, dentro de un marco de respeto y conocimiento mutuos.
- La búsqueda de una articulación real dentro de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional.
- El fortalecimiento del autodesarrollo económico, social y cultural de las nacionalidades.
- La revaloración, estudio y potenciamiento de las lenguas indígenas.

En cuanto a sus objetivos específicos e inmediatos, se propuso:

- Contribuir al proceso de reforma del actual sistema educativo, a través del fortalecimiento del sistema nuclear, enriqueciendo a su vez con la implementación de programas educativos interculturales y bilingües.
- Implementar una educación intercultural bilingüe de mantenimiento y desarrollo como una alternativa adecuada a la situación sociocultural y económica de las nacionalidades.
- Capacitar a docentes a corto, mediano y largo plazo en la modalidad de enseñanza intercultural bilingüe e influir sobre los procesos de formación docente en las normales.
- Validar la aplicación de la educación intercultural bilingüe en lo concerniente a todos sus elementos: modelo educativo, materiales, metodología, etc.

Muchas de las actividades del PEIB fueron recogidas por la Reforma Educativa a exigencia de las organizaciones del magisterio. En este caso

particular, el lingüista chileno-mexicano Héctor Muñoz, en un documento titulado **“De proyecto a política de Estado”**, señala:

“Los tiempos de reforma que se vive en Bolivia constituyen una oportunidad excepcional para este importante proyecto, puesto que la sociedad está reconociendo su aporte en la identificación de los caminos para relacionar el proceso educativo con el desarrollo socioeconómico y la participación democrática. Ahora más que nunca, se abre la oportunidad de introducir la interculturalidad y otros rasgos de la moderna educación bilingüe en todo el sistema educativo de la educación boliviana”. (Muñoz, 1997)

2.4. El tercer momento de la educación intercultural bilingüe

Después de estos proyectos experimentales, la educación intercultural bilingüe pasa a ser política de Estado, lo que caracteriza a la EIB en su tercer momento.

a) La Ley 1565 de Reforma Educativa

De los varios aspectos que caracterizan a la Reforma Educativa de 1994, destacan cinco principales.

La centralidad del aprendizaje

El sistema educativo, hasta la aplicación de la Reforma Educativa 1565, estuvo enmarcado en una orientación tradicional basada en las teorías conductistas. Se practicó una enseñanza unidireccional y vertical por parte del maestro y el aprendizaje pasivo de muchos contenidos por parte del alumno. El maestro era el eje motor del proceso educativo. Se decía que el éxito y el fracaso de una gestión escolar dependían del mayor o menor número de temas avanzados, ni siquiera de la cantidad de días trabajados. Con esta orientación era mejor aquel docente que tenía más temas avanzados, aunque sus alumnos no supieran o comprendieran los mismos.

La llegada de la Reforma Educativa pretendió cambiar esta forma de accionar pedagógico señalando que lo fundamental y lo básico es el aprendizaje de los niños. El docente deja su rol protagónico y es el niño el que asume la tarea de construir su aprendizaje. En este sentido, el Artículo 8, inciso 2, de la Ley 1565 dice:

Priorizar el aprendizaje del educando como la actividad objetivo de la educación, frente a la enseñanza como actividad de apoyo; desarrollando un currículo centrado en experiencias organizadas que incentiven la autoestima de los educandos y su capacidad de aprender a ser, a pensar, a actuar y a seguir aprendiendo por sí mismos.

Como se puede apreciar, los roles cambian sustancialmente porque, ahora, el niño es el constructor de su aprendizaje y el maestro es el guía o el orientador de este proceso. Para funcionalizar este enfoque, la Reforma Educativa opta por el enfoque constructivista en contraposición a la orientación conductista que había regido las actividades educativas desde hace décadas. Sin embargo, toda esta teoría quedó en el discurso, porque fueron muy pocos los maestros que lograron aplicar realmente el enfoque constructivista. Los maestros formados y forjados en el conductismo no lograron funcionalizar este enfoque.

El enfoque intercultural

Otra característica principal es el eje intercultural cuyo tratamiento pedagógico, en nuestras escuelas, se desconocía antes de la Reforma Educativa. El tradicional mandil blanco mostraba la homogeneidad supuesta frente a las diferencias culturales y lingüísticas existentes. En las aulas los docentes no se ocuparon mínimamente de la presencia de la lengua y la cultura. Se carecía de la noción y la importancia de un diagnóstico lingüístico para diseñar de manera técnica el uso de la lengua. De hecho, se tomó al castellano como lengua de instrucción, sin importar si este o aquel niño o niña entendían esta lengua.

Para superar esta deficiencia pedagógica, la Reforma Educativa planteó que la educación *“Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad*

socio cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Artículo 1, inciso 5). En esta misma dirección, en el inciso ó se amplía: “Es derecho y deber de todo boliviano porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad”.

El enfoque intercultural planteó que la currícula escolar apunte hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje real de todos los niños y niñas, con características lingüísticas y culturales propias y no a la satisfacción de un conjunto de necesidades, determinadas a partir de un educando ideal, único, que en realidad no existe en ninguna región del país. Esta formulación también quedó en teoría porque el “tronco común” diseñado por los técnicos de la Reforma Educativa fue el que orientó toda la currícula y no se realizaron las adaptaciones a las características geográficas, culturales y lingüísticas planteadas por la reforma, a través de la “ramas diversificadas”.

La educación bilingüe

Hasta la promulgación de la Ley 1565, el sistema educativo nacional, dividido en los sub sistemas urbano y rural, tenía una orientación contraria a la realidad multilingüe y multicultural del país. La escuela, rural particularmente, ha cumplido el rol de ser homogeneizadora en lo cultural y monolingüe en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se impuso una lengua ajena a la lengua habitual de comunicación y, como consecuencia, se generaron problemas lingüísticos como la asfixia y la hibridación lingüística. Si bien la Reforma Educativa planteó la modalidad de educación bilingüe, su aplicación fue errónea porque no se capacitó adecuadamente al personal docente en servicio en los aspectos metodológicos. Es cierto que gran cantidad de docentes eran hablantes de una de las lenguas originarias, mas no eran escribientes. Se delegó a los Asesores Pedagógicos la delicada misión de capacitar a los docentes en servicio, pero se da el caso de que muchos asesores tampoco tenían manejo adecuado de las lenguas originarias, con lo cual la aplicación de la educación bilingüe quedó herida desde sus inicios.

La participación popular

La participación popular en educación es otra de las características de la pasada Reforma Educativa. El anterior Código de la Educación Boliviana (de 1955) crea las Juntas de Auxilio Escolar (área rural) y las Asociaciones de Padres de Familia (área urbana); éstas no cumplieron el rol para el que fueron creadas. Al contrario, se convirtieron en simples organismos de apoyo al docente o, en muchos casos, de sirvientes de algunos directores y docentes. Para superar esta situación, mediante la Ley 1565, se organiza el Sistema Educativo Nacional en cuatro estructuras y una de ellas es la de Participación Popular, que determina los niveles de organización de la comunidad, para su participación en la educación (Art. 4º).

La Ley 1551, sancionada el 20 de abril de 1999, abre dos vías para la participación del pueblo: la participación social en los municipios, a través de los Comités de Vigilancia, y la participación en el plano educativo, mediante la organización de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs).

Asimismo, una Resolución Suprema específica señala, con relación a los CEPOs, lo siguiente:

Que la Ley 1565 de la Reforma Educativa establece en su Art. 6to. Inc. 5 que son mecanismos de Participación Popular en Educación: los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: aymara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico, quienes participarán en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo.

En la actualidad, cada consejo educativo viene realizando diferentes actividades, entre las que destacamos: la sistematización de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, la elaboración de un marco teórico

sobre currículo, la propuesta de los currículos regionalizados y la propuesta de formación docente.

La participación de los municipios

Otro rasgo importante de la anterior Reforma Educativa es la incorporación de los municipios al quehacer educativo. A través de la Ley de Participación Popular, los municipios tienen importante presencia en la gestión educativa. Las disposiciones legales al respecto señalan que *“se transfiere a título gratuito en favor de los gobiernos municipales, el derecho de propiedad sobre los bienes muebles e inmuebles afectados a la infraestructura física de los servicios públicos de salud, educación, cultura, deportes, caminos vecinales y micro riego, consistentes en:...b). Establecimientos educativos públicos de los ciclos inicial, primario y secundario...”* (Art. 13, inciso 1, Ley 1551).

En esta misma dirección, el Art. 14, inciso b) amplía: *“Dotar el equipamiento, mobiliario, material didáctico, insumos, suministros incluyendo medicamentos y alimentos en los servicios de salud, administrando y supervisando su uso, para un adecuado funcionamiento de la infraestructura y los servicios de salud, saneamiento básico, educación, cultura y deportes”*.

Es evidente que muchos municipios no han podido funcionalizar lo estipulado en la citada ley y las limitantes fueron muchas y diversas: falta de conocimiento de la ley por parte de personeros de los municipios, carencia de personal técnico capaz de enfrentar el reto de intervenir en los procesos educativos de sus respectivos municipios, etc. Se han dado casos en los que muchos alcaldes han negado su concurso para viabilizar materiales o talleres de capacitación a docentes.

b) La Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, N° 070

La Ley de la Educación, recientemente aprobada, ratifica la educación intercultural bilingüe como política de Estado e incorpora otros principios y amplía algunos que se tenían ya en la Ley 1565, como son la interculturalidad y la participación social en educación. Esta ley incorpora,

como se señaló antes, otras características de la educación, entre las que destacamos las siguientes: la educación es descolonizadora, liberadora, comunitaria, universal, única, diversa y plural, laica y pluralista. Señala también que es intracultural, intercultural y plurilingüe, así como productiva y territorial.

En el párrafo 4 del Artículo 4 se señala específicamente *“Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas a partir de las ciencias, técnicas, arte y tecnología propia, en complementariedad con los conocimientos universales”*.

De la misma manera, la Ley 070 garantiza la participación plena de la sociedad civil, como mandato constitucional, señalando que *“El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa, especial y la educación superior de formación profesional...”* (Art. 1, párrafo 3).

Ahora bien, la educación -o mejor- el cambio educativo, no debe discutirse de manera aislada, sino que es menester hacer referencia al conjunto de las características de la educación. No podemos discutir lo intracultural y lo intercultural separado de lo que es la educación comunitaria y de la educación productiva, porque tanto la intraculturalidad, como la interculturalidad y el plurilingüismo se tienen que dar en estos procesos. En consecuencia, se debe diseñar estrategias que permitan operativizar esta ley.

3. La situación de la educación intercultural bilingüe para emprender el nuevo reto

El diagnóstico sobre el estado del arte de la educación intercultural bilingüe que realizaron los Consejos Educativos de Pueblos Originarios cubre todo

el territorio del Estado Plurinacional con, al menos, una unidad educativa en las organizaciones regionales que conforman la estructura de las organizaciones matrices nacionales. También es bueno resaltar que cada Consejo Educativo ha seguido sus propios mecanismos de organización y selección de las muestras, sobre la base de indicadores propuestos desde el Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

A continuación se muestran detalles de dos estudios realizados en diferentes contextos: uno en tierras altas y la otro de tierras bajas. Sobre la base de estos diagnósticos realizados, se muestra un resumen general¹³.

3.1. Diagnóstico de la EIB en la nación aymara

El diagnóstico de la situación de la EIB en el contexto aymara se realizó en los siguientes lugares:

Departamento	Provincia	Distrito	Núcleo	Unidad educativa
La Paz	Nor Yungas	Coripata	Trinidad Pampa	Franz Tamayo
	Manco Capac	Tiquina	Calata Grande	Puerto Mejillones
Oruro	Sajama	Turco	Turco	Turco

a) Principales hallazgos

Ámbito institucional

- En la región aymara se implementa la EIB en teoría, desde la adopción de la EIB como política educativa.
- No se implementa la educación bilingüe, menos la educación intercultural.
- Los profesores desconocen la lengua indígena o les falta compromiso para usar dicha lengua en el aula.

¹³ En la actualidad existen cuatro diagnósticos publicados y otros cuatro, que incluyen el resumen nacional, estarán pronto en circulación.

- El diagnóstico muestra que, en Trinidad Pampa y Turco, los profesores no conocían la lengua materna de los estudiantes. En Calata Grande el profesor tiene una actitud negativa hacia la EIB.

Ámbito curricular

- Los niños son hablantes de la lengua aymara, pero están sometidos a una enseñanza monolingüe en castellano.
- Los niños iban adquiriendo el dominio de la lengua materna en la medida en que avanzaban de ciclo.
- Siguen vigentes los proyectos de aula.
- Los docentes planifican las situaciones de aprendizaje utilizando las estrategias del constructivismo.
- Se utiliza textos didácticos y materiales del medio o elaborados por los docentes.
- Se usa la lengua castellana de manera permanente.

Ámbito social

- Las juntas escolares y los padres de familia participan en forma eficiente en la gestión administrativa, como en el cuidado de la infraestructura, de los materiales, etc.
- Hay una amplia participación en la vida institucional mediante las reuniones, la gestión del desayuno escolar, las convocatorias, el apoyo logístico, etc.
- Las juntas escolares no participan en las decisiones sobre aspectos curriculares.

3.2. Diagnóstico de la EIB en la nación mojeña

Provincia	Municipio	Nº de núcleos	Nº de unidades educativas
Cercado	Trinidad	10	10
	San Javier	3	3
Mojos	San Ignacio de Mojos	11	11
Marbán	San Andrés de Loreto	8	8

a) Principales hallazgos

Ámbito institucional

- Los directores de las unidades educativas manifiestan una actitud desfavorable o indecisa hacia la EIB. Señalan que ya no vale la pena conservar la lengua.
- Los directores distritales, directores de núcleo y docentes manifiestan una actitud favorable hacia la EIB.

Ámbito curricular

- No es posible desarrollar la EIB por la escasa cantidad de docentes que hablan la lengua indígena.
- El uso de la lengua originaria se mantiene sólo en las personas mayores; en consecuencia, las lenguas mojeñas (en sus 4 variantes) están en peligro de extinción.
- La insuficiente capacitación docente es otro factor para que no pueda incorporarse la EIB en el aula.
- Hay acceso limitado a textos bilingües o no existen en cantidad suficiente.
- La enseñanza es principalmente en castellano.

Ámbito social

- Hay desinformación acerca de la EIB en los padres y madres de familia.
- Las juntas escolares se limitan al control de asistencia de los docentes y a la coordinación del desayuno escolar.

3.3. En general, ¿qué se tiene hoy?

Situación sociolingüística

- En todos los pueblos indígenas se advierte una disminución del uso de la lengua originaria de una generación a otra, excepto entre comunidades con

bajas densidades poblacionales y alejadas de los centros poblados y urbanos, como es el caso de los ayoreos.

- Esta situación se agrava, por efectos de la migración, cuando los padres migran hacia las ciudades y dejan de hablar su lengua y se asimilan a las sociedades colonizadoras. La lengua materna pasa a la clandestinidad, porque la usan de manera oculta.

- Los padres y madres de familia siguen viendo la escuela y el aprendizaje del castellano como medios para que sus hijos mejoren sus condiciones de vida y no reproduzcan la situación de sus progenitores.

- La migración temporal a lugares con predominio del castellano o fuera del país es otra de las causas que hace ver que el uso de la lengua originaria en la escuela es un retroceso.

Ámbito institucional

- Existe una especie de relajamiento institucional, respecto a la EIB, en los niveles desconcentrados del sistema educativo nacional, que se atribuye al “vacío jurídico” que se habría generado por la deslegitimación de la Ley 1565 y la no aprobación de la nueva ley de educación, pese a que la ley anterior estaba vigente jurídicamente.

- Desde el Ministerio de Educación no se emitió instructivo alguno relativo a la continuación o la suspensión de la EIB en las escuelas. Fueron suspendidas la distribución de materiales y las actividades de capacitación. Todas las acciones del Ministerio de Educación están orientadas a la preparación, promoción y puesta en marcha de la nueva educación nacional, en el marco de la nueva Constitución Política del Estado.

- La confrontación política entre el gobierno departamental de Santa Cruz y el gobierno nacional se expresa en los niveles departamentales y distritales, afectando negativamente la gestión educativa.

- La asignación de maestros por las autoridades no guarda relación con el desarrollo de la EIB, puesto que los maestros formados y/o capacitados en esta modalidad no son asignados a las escuelas donde se tendría que desarrollar el modelo.

Ámbito de los recursos humanos

- En las regiones aymara, guaraní y quechua existen maestros formados y capacitados en EIB pero, en la actualidad, no están desarrollando esta modalidad.

- Hay maestros monolingües en castellano que tienen actitudes favorables a la EIB, como también hay maestros bilingües que la rechazan.

- La situación de los maestros en las otras regiones es diferente. En la región mojeña saben cuántos maestros bilingües tienen (124) y en la chiquitanía se dice que el 80% de maestros de Lomerío es bilingüe.

- En los territorios del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico hay pocos maestros bilingües y de ellos muchos que hablan la lengua originaria son de otros lugares. En el territorio guarayo, menos de la mitad sabe guarayo y se usa más el castellano.

La EIB con enfoque constructivista

- Algunas escuelas de las estudiadas han optado por el modelo de la EIB y lo han acatado desde la promulgación de la Ley 1565.

- Lo que se está desarrollando, casi sin variación, es la enseñanza de las lenguas originarias como asignatura. En ningún caso se encontró la enseñanza en lengua originaria, es decir, usar la lengua originaria en el proceso de enseñanza aprendizaje, salvo dos aulas en la región aymara.

- Dos CEPOs tienen actualmente práctica de la EIB en su territorio: el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM) con los weenhayek, tapieté y

algunas comunidades ayoreas; y el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), con los guaraní de Chuquisaca.

- Sólo se tiene una idea de la interculturalidad, aunque bien intencionada, limitada al folclore, danzas, desfiles, gastronomía, artesanía, etc. Esto sucede en las escuelas y en los Institutos Normales Superiores.

- Respecto al enfoque, las investigaciones reportan un retorno al “modelo tradicional” de enseñanza, con la salvedad de que los niños y adolescentes son más participativos y comunicativos.

El uso de la lengua originaria

- Un maestro tiene amenazados a sus alumnos con un severo castigo si hablan su lengua originaria en cualquier circunstancia dentro de la escuela (CENAQ 2011: 62).

- Se ha constatado que cuando el maestro es bilingüe, su desempeño en el aula está determinado por dos factores:

a) La labor del director para el convencimiento de los maestros a su cargo y el apoyo que debe brindarles para su desempeño en la comunidad educativa.

b) La convicción del maestro para encarar el trabajo en dos lenguas.

- La designación de los maestros es otro de los factores que determinan el uso de la lengua en el aula. Hay maestros aymaras que están en regiones quechuas o maestros quechuas en zonas guarayas o chiquitanas. Así no se puede implementar la EIB.

- Las observaciones de aula han mostrado que las lenguas originarias se utilizan durante algunos períodos reservados a “la asignatura lengua originaria”.

- Los niños y jóvenes tienden a usar más el castellano, salvo si la lengua originaria es utilizada en la familia y si el maestro la utiliza en el aula.

- El deseo de aprender la lengua originaria está más presente en los niños y adolescentes de tierras altas, que de tierras bajas. En tierras bajas son más los adultos jóvenes y las personas mayores quienes esperan la recuperación de la lengua nativa por medio de la enseñanza en la escuela.

Materiales didácticos

- Existe un rechazo casi generalizado a los materiales didácticos de la Reforma Educativa porque no son llamativos, no son textos en colores, no se sabe cómo utilizarlos o porque los maestros no fueron capacitados adecuadamente para usarlos.

- Se observa que la mayoría de los materiales existentes en las escuelas están escritos en castellano, muy pocos en dos lenguas y, generalmente, son papelógrafos y lotas.

- En el territorio del pueblo weehnayek se carece de materiales educativos, lo mismo en los territorios que corresponden al Consejo Educativo Amazónico Multiétnico.

- Los Equipos Técnicos Multidisciplinarios de Tierras Bajas necesitan ser fortalecidos para cumplir las tareas de acompañamiento, capacitación y elaboración de materiales.

- Los materiales que se están utilizando actualmente son los tradicionales.

- Los maestros y los padres de familia se sienten más seguros y más cómodos con los materiales conocidos.

Participación social

- La participación de las juntas escolares ha mejorado respecto a las juntas de auxilio escolar. Estas últimas servían para atender las necesidades de los maestros; mientras que las actuales juntas sirven para atender las necesidades de la escuela y de los niños.

- Los investigadores consideran que las juntas escolares deben involucrarse más en aspectos curriculares para decidir qué se debe enseñar a los niños, pero también para transmitirles saberes y valores por medio de intervenciones puntuales de sabios y personas mayores en las clases.
- La ausencia de los padres perjudica el rendimiento de los niños y niñas porque hay niños de entre 9 y 12 años de edad que viven solos, porque los padres han migrado temporalmente.
- Las juntas escolares participan en la construcción y mantenimiento de la infraestructura mediante turnos para la preparación del desayuno o almuerzo escolar y para agasajar a los visitantes eventuales.
- Los padres y madres están más interesados en que sus hijos aprendan las cuatro operaciones básicas de las matemáticas, así como a leer y escribir, mejor si es en castellano.
- El analfabetismo genera, en muchos padres de familia, sentimientos de inseguridad y actitud de subordinación ante algunos maestros.
- Frente al tratamiento de temas curriculares, los maestros no generan espacios de participación, pero también hay maestros que planifican actividades escolares con padres y madres aunque éstos no participen.
- Algunos maestros desvalorizan la participación de los padres y madres de familia por la calidad de sus conocimientos o porque muchos son analfabetos absolutos y/o funcionales.
- Los investigadores consideran que es necesario informar más y capacitar mejor a los padres y madres de familia en cuanto a derechos de los indígenas y toda nueva ley que les afecte.

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios

- El grado de consolidación y de incidencia en las políticas educativas públicas que han alcanzado los CEPOs es de considerable importancia.

- Llama la atención la entera dependencia económica de la cooperación internacional y de lo insostenible de esta situación. Se sugiere considerar alternativas de financiamiento sostenibles que garanticen la independencia de estas organizaciones.
- También se señala la falta de impacto de los CEPOs en cuanto a información a la comunidad acerca de la EIB, lo cual puede atribuirse a la falta de capacidad operativa, dado su reducido número a nivel del personal.
- Los CEPOs no alcanzan a realizar la formulación de políticas públicas, la difusión y la explicación en las comunidades de base.

Después de ver todos estos resultados, vienen las preguntas de rigor: ¿Qué hacemos con la EIB?; mejor, ¿qué haremos para la implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe? ¿Existen las condiciones adecuadas para su implementación o hay necesidad de diseñar estrategias adecuadas para que no haya recelo en los padres y madres de familia? ¿Los profesores están ya capacitados para implementar los nuevos enfoques de la educación del Estado Plurinacional?

Sin duda, existen muchas más preguntas; sin embargo, el panorama resumido aquí nos sugiere que debemos iniciar el proceso de implementación de la nueva Ley de Educación con mucha más organización, con mayor rigor técnico y apoyo social.

Bibliografía consultada

Albó, Xavier

1988. **Raíces de América** (Compilación). Madrid: UNESCO y Alianza.

Amadio, Máximo y Zúñiga, Madeleine.

1989. **La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia**. La Paz: UNESCO, Ministerio de Educación y Cultura.

Central Obrera Boliviana

1998. **Proyecto Educativo Popular**. La Paz.

Claure, Karen

1989. **Las escuelas indígenas. Otra forma de resistencia comunitaria**. La Paz: HISBOL.

Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios

2011. **Situación actual de la educación intercultural bilingüe en Bolivia** (Documento de trabajo).

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)

1992. **Hacia una educación intercultural bilingüe**. La Paz.

Consejo Educativo Aymara (CEA)

2010. **Situación actual de la educación intercultural bilingüe en la región aymara**. La Paz.

Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)

2001. **Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB**. III Seminario internacional de los pueblos indígenas de los países andinos. Cochabamba.

Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)

2010. **Situación actual de la educación intercultural bilingüe en la región quechua.** La Paz.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM)

2010. **Situación actual de la educación intercultural bilingüe en la región mojeña.** La Paz.

Foro Económico

1994. **Reflexiones sobre la Ley de Reforma Educativa.** La Paz.

Estado Plurinacional de Bolivia

2009 **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.** La Paz.

Ministerio de Educación

2002. **Nuevo Compendio de legislación sobre Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz.

Estado Plurinacional de Bolivia

2010. **Ley de Educación Avelino “Siñani - Elizardo Pérez”** .La Paz.

Muñoz, Héctor

1997. **De proyecto a política de Estado.** La Paz: UNICEF.

Quintanilla, Víctor Hugo

2001. **Interculturalidad: Itinerarios críticos.** La Paz.

Reynaga, Ramiro

1978. **Tawantinsuyo, 5 siglos de explotación aymara-quechua.** La Paz.

UNESCO/OREALC

1989. **Comunidad, escuela y currículo.** Chile: UNESCO/OREALC.

UNESCO/OREALC

1989. **Educación Bilingüe.** Chile: UNESCO/OREALC.

1.3. LA EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

UPIIP¹⁴

1. Introducción

El presente trabajo, que fue elaborado por la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP) del Ministerio de Educación, refleja la situación actual de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el Estado Plurinacional de Bolivia.



La primera parte del documento expone un abordaje general sobre los principios y ejes articuladores de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIIP); los mismos que en el proceso pasaron de demanda social a política de estado. En la segunda parte, se aborda la EIIIP como proceso social de empoderamiento de los actores de la comunidad educativa; ya que son los mismos, a diferencia de la Ley de Educación 1565 de 1994, quienes permiten su aplicación en las aulas, en un desarrollo que se ha venido a denominar de siembra y cosecha. En una tercera parte, se analizan y describen los avances obtenidos en el Sistema Educativo Plurinacional para, a partir de ellos, profundizar sobre los desafíos actuales.

¹⁴ El presente documento, elaborado por la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP) del Ministerio de Educación de Bolivia, fue presentado por Walter Gutiérrez Mena, actual jefe de dicha unidad. En el proceso de edición se incluyó información –hasta el mes de noviembre de 2011- sobre la implementación de la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

2. La Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en la transición de demanda social a política de estado

La EIIP es el resultado de un proceso histórico de resistencias, luchas y propuestas de los pueblos indígena originarios de nuestro país; en luchas que han sido libradas en distintos escenarios y bajo distintos modelos políticos que, en su mayoría, se realizaron en contextos adversos con relación a sus propias formas de vida y existencia. Entre algunos de los hitos más importantes podemos identificar los siguientes:

- Educación clandestina 1535 – 1825.
- Educación en la República 1825 – 1955, que incluye a la educación ambulante (1895 – 1905) y a la educación indígenal de Warizata (1929 – 1933).
- Código de la Educación Boliviana 1955 – 1994.
- Servicio Nacional de Alfabetización Elizardo Pérez (SENALEP) 1980.
- Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) 1990 – 1994.
- Ley 1565 de Reforma Educativa (1994), donde la EIB se convierte en política de estado.
- Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010), donde la EIIP se constitucionaliza.

En este momento histórico de transformaciones que vive el Estado Plurinacional, la educación intracultural, intercultural y plurilingüe se constituye en un pilar fundamental de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” y de la nueva configuración estatal. La educación, en este contexto, no puede ser sino una acción política de la revolución educativa; lo que significa trascender a todos los espacios sociales y las estructuras del Estado y la sociedad, salir de la reducción del aula y el ámbito escolar porque la educación, desde este paradigma, es tarea y responsabilidad de todos y todas.

La antesala inmediata de la EIIP es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), adaptada por la Ley 1565 de Reforma Educativa a los lineamientos del Estado neoliberal. La EIB no logró aplicarse en el sistema educativo en su real dimensión, tal y como lo demandaban los pueblos y naciones indígenas de nuestro país:

La EIB planteada por la Reforma Educativa, a pesar de recoger las propuestas de varias organizaciones indígenas originarias y sociales, no responde a la propuesta política ni a las cosmovisiones de las naciones indígenas originarias, porque no se aplicó adecuadamente¹⁵.

Esta experiencia, incluso ajustada a los moldes neoliberales y alejada de una postura liberadora y de autodeterminación de los pueblos, enfrentó muchas dificultades sobre todo referidas al uso de la lengua originaria; situación que limitó su campo de acción al área rural y al enfoque multicultural, no más allá del respeto y la tolerancia. Por ello, en ambos casos, persistió la mentalidad colonial y hegemónica de la cultura y el idioma dominante.

En buena parte de la escuela, espacio al cual se redujo la aplicación de la EIB desde el Estado, se asumió lo intercultural como recuperación de las manifestaciones externas de los pueblos, casi con un carácter folclórico, sin avanzar a niveles mínimos de reflexión que promuevan el desarrollo de los conocimientos expresados en esas manifestaciones.

Si bien la EIB fue apropiada, de acuerdo a sus intereses, por el modelo neoliberal, ésta fue una conquista de la lucha permanente de los pueblos para ser reconocidos y tener presencia activa en la estructura del Estado, pero en igualdad de condiciones. Bajo esta perspectiva, se puede afirmar que la EIB sufrió un proceso de estancamiento en todos sus ámbitos, desde los referidos a la participación social y la implementación del enfoque en

¹⁵ "Por una Educación Indígena Originaria - Hacia la Autodeterminación Ideológica, Política, Territorial y Sociocultural". Documento elaborado por el CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA. Santa Cruz, Noviembre de 2004, p. 44.

el aula, hasta en lo que se relacionan a la generación de procesos de transformación social en todos los espacios, ya que lo intercultural no es posible mientras no logremos superar esa mirada de sobre y subvaloración de una cultura y de unos conocimientos respecto de otros.

Es importante incorporar en la reflexión el tema de la participación social, ya que la educación no es exclusividad del Estado, de la escuela o de los “entendidos”; la educación es una realidad que trasciende a todos los espacios sociales, es un derecho y una responsabilidad de todos, de aquí que su implementación no será posible si no se profundizan los espacios de participación democrática y comunitaria. La EIB es producto de la demanda y la participación de los pueblos originarios; por tanto, debe ser también un espacio donde se profundice la participación de los pueblos y naciones indígenas originarios no sólo en los niveles de control social y administrativos de carácter auxiliar.

Actualmente, el Ministerio de Educación retomó las reales demandas de los pueblos indígenas originarios y las plasmó en la construcción de principios, ejes, objetivos, fundamentos y filosofía de la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, donde la EIIP no se reduce a ser simplemente una transversal; por el contrario, ésta trasciende a todo el sistema educativo plurinacional, planteamiento que garantiza las expectativas de las naciones y pueblos indígenas y originarios, como se señala en la siguiente cita:

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que planteamos está orientada a generar e implementar un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y sociedad boliviana, mediante el respeto y fortalecimiento del control de nuestros territorios, el desarrollo y expansión de nuestras lenguas y el pleno desarrollo de nuestros usos y costumbres, ya que éstas nacieron como planteamientos y conquistas de las naciones indígenas originarias.¹⁶

¹⁶ “Por una Educación Indígena Originaria - Hacia la Autodeterminación Ideológica, Política, Territorial y Sociocultural”. Documento elaborado por el CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA. Santa Cruz, Noviembre de 2004, p. 6.

3. La educación intracultural, intercultural y plurilingüe como proceso de siembra y de cosecha

Dada la importancia de este acápite, es necesario operacionalizar los conceptos de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, considerando lo que el Ministerio de Educación ha construido, consensuado y definido después de un largo proceso de debate y reflexión y que se encuentra plasmado en el currículo base y en la nueva Ley de Educación. Dichas definiciones permitirán comprender el camino que se necesita recorrer para la consolidación de la EIPP en el sistema educativo plurinacional. De este modo, según el Ministerio de Educación:

La **educación intracultural** es un proceso multireferencial de aprendizaje de las culturas propias que promueven el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad a través del estudio y puesta en práctica de los saberes, conocimientos y el ejercicio de los valores sociocomunitarios en el Sistema Educativo Plurinacional, contribuyendo a la afirmación de las identidades culturales y al desarrollo de la ciencia y tecnología propias; donde las culturas y lenguas indígena originarias son valoradas y desarrolladas en el marco del pluralismo de los saberes y conocimientos superando de esta manera la colonialidad y el pensamiento homogeneizador.

El fortalecimiento de la intraculturalidad en relación dialógica, recíproca y complementaria con la diversidad cultural del mundo, promueve una **educación intercultural** que se define como una multiplicidad de procesos históricos que derivan en un encuentro entre culturas para superar las inequidades derivadas de las estructuras coloniales y de la colonialidad. Los currículos de los sistemas educativos anteriores no superaron las imposiciones civilizatorias de unas culturas sobre otras, por ello la educación intercultural planteada en este modelo promueve la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas, legitimando la producción intelectual y material para el bien común.

La **educación plurilingüe** es un instrumento de reivindicación que promueve el reconocimiento y desarrollo de las lenguas, con énfasis en las originarias, aportando de esta manera a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad, estableciendo relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica y política (ME: 2010).¹⁷

Al igual que el Estado Plurinacional, la EIIP, desde la perspectiva liberadora, emancipadora y de coexistencia complementaria y armónica de los pueblos, es una propuesta que está dando sus primeros pasos; por tanto, no es un modelo acabado que se debe difundir y aplicar. Es, además, un gran desafío en tanto cuestiona las bases coloniales, excluyentes y de sometimiento del sistema educativo tradicional impuesto desde hace más de cinco siglos y que ha calado en las mentes, incluso de los propios pueblos indígenas originarios.

La transformación educativa a través de la EIIP es un proceso de consolidación que se lo realiza desde lo cotidiano y en todos los espacios de acción de los colectivos sociales. Consolidación de una nueva estructura en la que primero se debe de-construir el actual modelo que subyace en las estructuras del sistema educativo y de la sociedad misma. Construir la EIIP exige una postura crítica respecto del sistema educativo y el propio modelo de “escuela” que se propone en el Estado Plurinacional, respecto de la lógica con que se propone la incorporación de los saberes y conocimientos originarios en el currículo, sin cuestionar las condiciones de éstos respecto de los llamados “conocimientos universales”.

Es un proceso de cultivo, en tanto la EIIP necesita germinar en terreno fértil y ser protegida, en este caso, por quienes la demandaron y reivindicaron desde la experiencia de la marginación y esto la convierte en un desafío para los pueblos originarios y las organizaciones sociales. La EIIP debe ser

¹⁷ “Currículo del Sistema Educativo Plurinacional”. Documento elaborado por el Ministerio de Educación. La Paz, 2010, p. 18.

una conquista y no una concesión del Estado y menos de los sectores privilegiados de la sociedad que proponen la inclusión subordinada.

Este proceso de siembra y cosecha no es posible si no existe un convencimiento, interés y apasionamiento desde adentro. Significa un redescubrimiento de las cosmovisiones, los valores, los conocimientos y toda la producción de las culturas (intracultural), no sólo para embelesarse con ellas, sino fundamentalmente para retomar los procesos de desarrollo truncados por la colonización.

4. Avances de la EIIP en el Sistema Educativo Plurinacional

El Ministerio de Educación, desde la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo, identifica en este proceso de construcción de la EIIP los siguientes avances:

- La intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo trascienden la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia porque ahora son política de Estado pero, sobre todo, política pública.
- Principios de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo están incorporados en la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, específicamente en el Capítulo III Diversidad sociocultural y lingüística (Artículos 6 y 7).
- Currículo base plurinacional toma en cuenta a la intraculturalidad e interculturalidad como principios y ejes articuladores.
- Creación del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) de acuerdo al Artículo 88 y parágrafo 1ro de la nueva ley educativa.
- Creación de Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs) de los pueblos indígenas según el Artículo 88 y parágrafo 2 de la nueva ley educativa.

- Proyecto de Ley de Derechos de Políticas Lingüísticas, formulado con participación del Bloque Educativo Indígena Originario Campesino.
- Plan Estratégico Institucional (PEI) del Ministerio de Educación 2010 – 2014, que toma en cuenta la educación intracultural, intercultural y plurilingüe y designa presupuesto para su implementación.
- Las nuevas políticas de formación de maestros toman en cuenta las lenguas oficiales del Estado Plurinacional, así como la intraculturalidad y la interculturalidad.
- El derecho de participación social comunitaria en educación está contemplado en los Artículos 90, 91 y 92 de la nueva Ley de Educación.
- La EIIP es una propuesta de los pueblos indígena originarios de Bolivia, misma que se encuentra posicionada en el Estado boliviano y difundido a nivel nacional e internacional.
- Inicio de proceso de producción y difusión de materiales en lenguas indígenas originarias: escritos, orales, audiovisuales y virtuales.
- El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo, durante la gestión 2010, publicó el suplemento *Wiñay Pacha* con el objetivo de fortalecer el uso de las lenguas indígenas originarias.
- La página web del Ministerio de Educación utiliza las lenguas aymara y quechua en la publicación de sus diferentes informaciones.
- Se cuenta con la material multimedia para la enseñanza - aprendizaje de las lenguas indígena originarios, dirigido a niños y niñas de los primeros grados.
- Producción de materiales sobre saberes y conocimientos de 27 pueblos indígenas originarios, realizado por investigadores de los mismos pueblos indígenas.

- Dotación de 36 ítems a las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos y afrobolivianos, a objeto de que promuevan el desarrollo de las lenguas y culturas de sus pueblos a través de los Institutos de Lengua y Cultura de cada pueblo.
- Dotación de 18 ítems a los pueblos indígenas originarios, campesinos y afrobolivianos, a objeto de garantizar la implementación de la EIIP en las Direcciones Departamentales de Educación.
- Proyecto de apoyo al pueblo afroboliviano a través de la instalación de telecentros educativos comunitarios en las comunidades de Mururata, Cruz Loma (Coroico), Chicaloma (Irupana) y Coripata. Asimismo, se realizó un estudio sobre el estado de la situación educativa de este pueblo y la elaboración de un plan estratégico.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIB AMAZ) realizó investigaciones de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas tsimane', movima, tacana, mosetén y cavineño. Asimismo, se desarrolló un proceso de capacitación a docentes que trabajan en esas regiones.
- Mesa Técnica Educativa del Pueblo Guaraní encabezada por la Asamblea del Pueblo Guaraní y el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, con participación de 3 Direcciones Departamentales de Educación (Tarija, Chuquisaca y Santa Cruz) y las instituciones que tienen presencia en el pueblo guaraní. Así mismo, se cuenta con un plan estratégico educativo para el pueblo guaraní en el marco de sus derechos colectivos e individuales.

5. Desafíos de la EIIP en el sistema educativo plurinacional

El Ministerio de Educación, desde la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo, identifica los siguientes desafíos en este proceso de construcción e implementación de la EIIP.

- Uno de los primeros desafíos de la EIIP es que ésta se consolide como un instrumento real de cambio que inculca o siembra el nuevo pensamiento

plural (intercultural) donde los conocimientos, saberes, historias y cosmovisiones (intraculturalidad) son la fortaleza y potencialidad para la construcción del Estado Plurinacional.

- Formulación de reglamentos de la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” en lo relativo a la organización curricular, participación social comunitaria, gestión institucional y apoyo técnico.

- Formulación de reglamentos para entidades descentralizadas, entre ellas para la ESFM, OPCE y el IPELC.

- Aprobación y promulgación del reglamento de la creación del IPELC.

- Implementación del IPELC.

- Definir criterios metodológicos, pedagógicos, políticos, culturales, lingüísticos, epistemológicos y otros para la construcción de currículos regionalizados.

- Apoyar en la construcción, aprobación e implementación de currículos regionalizados en las 7 regiones del país.

- Gestionar contrapartes de financiamientos para la implementación y funcionamiento del IPELC y de los institutos de cada uno de los pueblos indígenas.

- Aprobación y promulgación de los ILCs para cada nación o pueblo indígena.

- Implementar la Ley de Derechos de Políticas Lingüísticas en los diferentes ámbitos del Estado Plurinacional de Bolivia.

- Implementar el currículo base plurinacional de formación de maestros.

- Revisar y aprobar el proyecto de formación de maestros para la aplicación de currículos regionalizados.

- Establecer alianzas estratégicas con universidades públicas y otras instituciones para la formación continua de maestros.
- Fortalecer las instancias de participación social comunitaria.
- Promover la participación activa de los consejos educativos comunitarios del nivel departamental, regional, distrital y de núcleo en los procesos educativos.
- Organizar el Consejo Educativo Plurinacional.
- Organizar el primer congreso pedagógico intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Organizar el simposio mundial de EIPP en Bolivia.
- Difundir nuestra experiencia EIPP y Participación Social Comunitaria en Educación a nivel internacional.
- Promover mayor producción y difusión de investigaciones realizadas por los pueblos indígenas originarios y naciones a través de materiales impresos, orales, audiovisuales y virtuales.
- Promover la elaboración del software de las lenguas indígenas.
- Promover la elaboración de las enciclopedias de lenguas y culturas indígena originarios.
- Producción masiva de materiales educativos para diferentes grados en diferentes lenguas indígenas, bajo los principios y ejes articuladores de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.
- Implementar un programa permanente de atención a la educación del pueblo afroboliviano.

- Fortalecer los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas y Originarios.
- Promover que la EIPP sea sostenida con recursos propios del Estado Plurinacional.

5.1. Desafíos del Plan Estratégico de Ministerio de Educación

El sistema educativo tiene, así mismo, la tarea histórica de descolonizar el conjunto social, para tal efecto se han planteado las siguientes tareas inmediatas en el Ministerio de Educación:

- Implementar conocimientos y lógicas con valores y cosmovisiones de los pueblos indígenas originarios campesinos y urbanos con una perspectiva ética en los diseños curriculares diversificados y contextualizados, rompiendo la lógica occidental.
- Cambiar el imaginario de la formación de maestros con enfoque individualista, mediante una visión de construcción de conocimientos de manera colectiva y comunitaria que tienda a fomentar la educación participativa de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Sistematizar, desarrollar y fomentar la sabiduría de las naciones y pueblos indígena originario campesinos para el desarrollo de la Revolución Cultural.
- Transformar sistemática y sosteniblemente la formación docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo plurinacional.
- Cambiar el enfoque de la educación tradicional y dejar de lado el sentido de marginalidad e impotencia para encarar procesos de cambio desde la identidad cultural y territorial.

6. Conclusiones

La Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, a partir de sus ejes articuladores y principios denominados intracultural, intercultural y plurilingüe, pretende ser la respuesta a los siglos de lucha por una educación que responda a las necesidades y expectativas de las naciones y pueblos indígenas originarios y campesinos de nuestro país. Sin embargo, surge la necesidad de incorporar en la reflexión el tema de la participación social, en el entendido de que la educación no es sólo la responsabilidad del Estado, de la escuela o de los “entendidos”. La educación es un derecho y una realidad que trasciende a todos los espacios sociales, es un derecho y una responsabilidad de todos. Por tanto, no será posible la real aplicación de la EIIP en el sistema educativo sin la participación social y comprometida de la sociedad en su conjunto.

Bibliografía

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA

2004. **Por una Educación Indígena Originaria - Hacia la Autodeterminación Ideológica, Política, Territorial y Sociocultural**. Santa Cruz (Documento en PDF).

Ministerio de Educación

2010. **Currículo del Sistema Educativo Plurinacional**. La Paz.

1.4. Comentarios y preguntas

Luego de la exposición de los tres invitados y representantes, tal como estaba señalado en la metodología del seminario taller, los participantes manifestaron sus reacciones a nivel de comentarios y preguntas. A continuación, mostramos dichas intervenciones identificando a las personas.

Pedro Moya

La pregunta que siempre nos hacemos, es cómo descolonizamos la educación. Descolonizar la educación es cambiar la estructura y construir una estructura nueva donde se debe responder si es pertinente enseñar arte, literatura o historia, pero qué tipo de historia; eso es desmontar la educación. Algunos en la universidad reclaman por la autonomía universitaria, pero ni sabemos qué es esa autonomía.

Miguel Núñez

Si observamos a otros pueblos, vemos que ya están trabajando con materiales en lengua originaria en sus escuelas. Pero nosotros como pueblo yurakaré recién estamos empezando. Como no hay socialización de las nuevas leyes, no está claro si nosotros mismos tenemos que recoger informaciones para elaborar nuestros materiales. El pueblo sigue siendo celoso. Cuando nosotros entramos a nuestros pueblos con el fin de elaborar pequeños cuentos, las personas no quieren soltar la información, por eso yo propongo que se socialicen en las bases estas nuevas leyes para no tener este tipo de problemas.

Juan Carvajal

Es importante reconocer el trabajo que realizó el Servicio Nacional de Alfabetización “Elizardo Pérez” porque, según los datos históricos, es la primera institución que ha introducido el concepto de interculturalidad en Bolivia. La propuesta de los maestros de la CONMERB, donde aportó José

Quiroga Layme, no toma en cuenta la educación intercultural inicialmente, pero sí la educación bilingüe. Cuando se habla de las diferencias entre educación bilingüe y educación intercultural, intracultural y plurilingüe se diría que esta nueva forma de educación es para todos los ámbitos. La Reforma Educativa de 1994 estaba concebida para todos, pero lamentablemente sólo se ha aplicado en las unidades educativas del área rural. Lo ideal sería que este nuevo tipo de educación sea para todos como está señalado en la nueva Carta Magna.

Guido Machaca

Desde mi punto de vista y en el campo de la educación, la descolonización significa cuatro cosas. Primero, un proceso de intraculturalidad que implica la valoración, revitalización y el fortalecimiento de los aspectos culturales propios; segundo, la apertura crítica a otros horizontes culturales, porque no podemos vivir al margen de los avances y aportes de otras culturas; tercero, implica sobre todo la disminución y/o eliminación de la discriminación y racismo que sigue vigente en nuestra sociedad y Estado; y cuarto, significa construir un Estado y sociedad inclusiva, participativa y que promueva justicia socioeconómica para todos.

Han preguntado acerca del PROEIB Andes. Este programa tiene cobertura regional porque no sólo contribuye con la cualificación de recursos humanos en EIB para Bolivia, sino también para América Latina. Los CEPOs, en el caso de Bolivia, son los que avalan a los estudiantes que postulan a la maestría. Las primeras dos versiones de la maestría en EIB para los estudiantes bolivianos fue apoyado por el Ministerio de Educación, dando becas a estudiantes indígenas y lo curioso es que esa situación ocurría en gobiernos denominados neoliberales. Ahora que el gobierno es indígena y se propugna el Estado Plurinacional ya no hay becas para estudiantes indígenas. Algunos de los bolivianos que han egresado del PROEIB Andes trabajan en las universidades, institutos de formación docente, direcciones distritales y de núcleo y una gran parte ha vuelto a trabajar en las escuelas rurales.

Walter Gutiérrez

Para el tema de descolonización que, en el contexto actual, es un gran desafío se puede realizar un evento específico para discutir sobre su conceptualización y elaborar un documento que nos ayudaría a conocer lo que realmente significa la descolonización en el campo de la educación.

La maestría en EIB para la región andina surgió con las organizaciones indígenas. Este programa funciona en varios países de América Latina y es en esos países donde las organizaciones participan en la selección de los jóvenes profesionales para que hagan la maestría. Inicialmente, la maestría que da el PROEIB Andes era para que estos compañeros se formen para ocupar cargos jerárquicos y muchos de ellos lo han logrado. Tenemos, por ejemplo, a Adán Pary que estuvo como Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y actualmente trabaja en UNICEF; también está Germán Jiménez que fue Viceministro de Educación; y así, hay varios compañeros y compañeras que están ocupando cargos y han dado muy buenas señales en el campo de la EIB, en los diferentes estamentos, y no sólo en Bolivia, sino también en Chile, Perú, Ecuador y México, entre otros.

Pasando a otro tema, quiero señalar que el 60% de la población indígena ahora vive en el área urbana y, por eso, sería un error pensar la EIIP nuevamente desde y para el campo; hay que ver que la EIIP empiece en las ciudades y desde los centros educativos urbanos. Es paradójico que ahora en las ciudades haya demanda de educación intercultural bilingüe y que nuestros pueblos ya no quieran. Entonces qué está pasando. El desafío actual es el de empezar el trabajo de la EIIP también en los centros urbanos.

Rolando Moy

Quiero valorar el trabajo de los tres hermanos que expusieron sobre la trayectoria de la educación intercultural bilingüe. Guido Machaca, en su intervención, decía que no se puede concebir una educación intercultural, intracultural y plurilingüe sin participación social y creo que eso es clave en este momento. Pedro Apala lo refuerza diciendo que aquí está el producto

del tema de la participación social que son los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Walter Gutiérrez, por su parte, dice que se debe fortalecer la participación social y considero que se refiere a que no se pueden olvidar las juntas escolares de las unidades educativas.

Yo creo que los CEPOs estamos contribuyendo en este aspecto porque hemos puesto el hombro. De repente, en algunos casos, se ha descuidado este tema, pero no en todos. Creo que el CEAM ha fortalecido esto y, para ello, yo quiero contar un pasaje real de hermanos de la comunidad de Buena Vista del Norte de La Paz y San Buena Ventura donde están los Tacanas. Nosotros hemos ido allá, hemos hablado de esto que está en la ley, la participación comunitaria, hemos reflexionado de que aquí ahora la responsabilidad de la educación ya no es solamente del profesor, del padre de familia ni de las autoridades, si no de todos. Algunos decían “yo no tengo hijos”, pero igual ellos son parte de la comunidad; por tanto, sus ideas y su forma de participación también es importante en el proceso educativo.

Los profesores que estaban reunidos, dijeron de entrada que por más de que gastemos saliva no los íbamos a convencer. Pero al terminar la charla dijeron, ahora sí me gusta esta nueva ley “Avelino Siñani” y comprendieron la importancia de la educación comunitaria y la participación social, pero sobre todo porque ahora la educación es responsabilidad de todos los que viven en la comunidad. Dentro el contexto de la escuela no se debe quitar tampoco sus roles a los distritales y a los directores de núcleo porque, como decía Basilio, es también con ellos que debemos desarrollar el trabajo.

Uno de los temas importantes que debemos tratar es que muchos maestros no están de acuerdo con la EIB y con la participación social y se debe trabajar sobre esto, porque ellos no son nuestros enemigos sino que tienen que ser nuestros aliados.

Pedro Apala

La realidad educativa de tierras altas y de tierras bajas es igual porque no hay una suficiente capacitación en la temática de la educación

intercultural bilingüe. La educación se ha ido dando en un sólo idioma que es el castellano, la educación se ha centrado sólo en el castellano y no se hace uso de las lenguas originarias como el aymara, el guaraní o el quechua. En todo el país el problema que tenemos es que la educación casi siempre es en castellano y los maestros no están tan convencidos de la importancia de la educación intercultural bilingüe por la falta de una política de capacitación y apoyo permanente.

A medida de que los abuelos van muriendo y los padres van envejeciendo, nosotros, nuestros hijos y nuestros nietos van perdiendo progresivamente el uso de la lengua originaria. Por eso, en Bolivia, la mayoría de las lenguas originarias están en peligro de extinción; aunque el guaraní, quechua y el aymara se encuentran fuertes porque tienen miles de hablantes. Pero las generaciones nuevas ya no hablan como antes, está disminuyendo dramáticamente el número de hablantes de las lenguas originarias.

Seguimos en Bolivia con el pensamiento de que si hablamos castellano ya no seremos discriminados ni mal vistos, pero eso es un error porque nosotros sabemos que no es así. Cuando nosotros aprendemos en nuestra propia lengua, aprendemos y pensamos mejor, pero si nos imponen una lengua ajena nuestro cerebro deja de pensar o se cruzan los cables, por eso es importante la lengua materna.

Pero los padres en las comunidades dicen: “mis hijos tienen que aprender el castellano para que no sean igual que yo y no sufran lo que yo he sufrido, porque no se hablar el castellano”. Aquí hay un error porque hay que trabajar con todos los padres y madres de familia y decir que todos podemos capacitarnos y no ser menos que otros.

La migración también es uno de los factores que influye en la disminución de hablantes de una lengua. Cuando una familia se va a la ciudad, sus hijos ya no hablan el idioma; y el padre por el hecho de que está en la ciudad deja de hablar en su lengua a sus hijos, aunque clandestinamente lo usa en su casa. Los indígenas no dejan de ser indígenas en la ciudad porque su cultura y su lengua siguen vigentes. Por ejemplo, los migrantes indígenas los

viernes siguen haciendo sus *q'was* (sahumerios) pero de manera oculta. El mayor problema para que se pierdan las lenguas indígenas está en las ciudades donde se castellanizan los padres y los hijos.

Desde que se cuestionó la Ley 1565, a partir del 2006, ningún ministro sacó un instructivo sobre cuál va a ser la situación de las escuelas bilingües, cuál va a ser el trabajo de los docentes con respecto a la EIB y cuál la política respecto a los materiales educativos actuales y antiguos.

La metodología y la ubicación de los maestros son dos aspectos muy importantes para la implementación de la educación intercultural bilingüe en el país. Por eso es importante que se ubique bien a los profesores de acuerdo a la lengua que hablan, porque no se puede llevar a un docente quechua al territorio aymara y de tierras bajas. Se debe informar y capacitar a los docentes para que sepan de la EIB, porque todavía no tienen claridad al respecto, ni información completa sobre la nueva Ley de Educación, ni cómo se piensa implementar. Sólo si los maestros se capacitan se podrá implementar esta ley y poner en práctica la educación intercultural bilingüe y comunitaria.

Basilio Ferreira

Creo que las tres exposiciones fueron importantes. Nosotros como dirigentes de las organizaciones estamos muy preocupados con el tema de la migración a la ciudad, sabemos que con eso se pierde la lengua y la cultura. En el planteamiento de Walter Gutiérrez, no sé si yo le entendí bien, pero creo que en el primer proceso no es cierto que las organizaciones y los CEPOs no han aportado en el proceso de cambio. Nosotros estamos preocupados por el sistema educativo porque pareciera que el gobierno ya tiene bien estructurado y planificado cómo debe ser la nueva educación, pero sin tomar en cuenta a los CEPOS, ni a las organizaciones matrices porque no hay ahora ese mandato único en las organizaciones de los pueblos indígenas.

Guido Machaca

Creo que en Bolivia las políticas públicas y constitucionales, a diferencia de lo que ocurre en otros países de la región, no los define el Estado ni la academia. Son los movimientos sociales, populares e indígenas, los que identifican y proponen las políticas públicas. Las principales propuestas como la plurinacionalidad, descolonización, autonomía, interculturalidad, participación social, entre otras, tienen como fuente al movimiento indígena que fueron retomados por el Bloque Educativo Indígena, a nivel de educación, y por el Pacto de Unidad, a nivel jurídico macro para la Asamblea Nacional Constituyente.

Cuando hablamos de desafíos para la EIB y/o la EIPP hay que referirnos inevitablemente primero a los maestros porque son los que tienen la responsabilidad de la implementación en las unidades escolares; segundo, a los padres y madres de familia porque, dependiendo de los contextos socioculturales, tienen diversos niveles de incidencia en la educación escolar. Es menester desplegar campañas de socialización e información para la aplicación de la nueva ley educativa desde el Ministerio de Educación para que las autoridades intermedias y de los distritos y núcleos educativos se sumen al proceso porque ellos, por su forma de ser, esperan siempre instructivos que vengan de arriba.

Algunos padres de familia en las regiones andinas del país rechazan la EIB porque vieron, como resultados, algunas cosas negativas; por ejemplo, la reducción de la EIB sólo a la enseñanza de la lengua indígena y ellos quieren que sus hijos también sepan el castellano porque lo consideran importante. En el Valle Alto, con las migraciones de las familias al exterior, ha surgido el interés de aprender también el inglés porque, por tradición, saben que algunas personas una vez que tengan la edad pertinente migrarán al exterior. Si esos dos actores —maestros y padres de familia— están sensibilizados y convencidos críticamente de la propuesta educativa se podría tener éxito, porque son los dos actores claves.

Pedro Apala

Hay una discusión muy fuerte cuando decimos qué es descolonización; no es una vuelta al pasado sino es vuelta al presente, porque queremos recuperar nuestro pasado y para eso tenemos que utilizar incluso la tecnología actual.

Luego de que uno de los expositores explicó sobre la educación intercultural bilingüe y las etapas por las que está atravesando, apreciamos que el concepto de educación intercultural bilingüe está cambiando y, por eso, ahora ya se llama educación intercultural, intracultural y plurilingüe, aunque son términos no tan nuevos. Estos planteamientos ahora están en la nueva Ley de Educación y la nueva Constitución Política donde se señala que la educación es descolonizadora, comunitaria, participativa, universal, única, integradora, laica y pluralista, entre otras características.

En consecuencia, la educación intracultural, intercultural y plurilingüe debe discutirse en el conjunto de las políticas del Estado Plurinacional. Esta modalidad educativa debe complementarse con la educación productiva porque no podemos discutir la intraculturalidad separada de la educación comunitaria o descolonizadora. Se tienen que diseñar estrategias de implementación para el conjunto de los principios señalados en la ley, sólo de esa manera el cambio será significativo; de lo contrario, estaríamos enfatizando solamente lo intra, lo intercultural y lo plurilingüe.

Los padres de familia no se involucran en las decisiones que se deben tomar a nivel técnico y curricular, pero ahora con la nueva ley éstos tienen más participación en las escuelas. No solamente en la preparación del desayuno escolar y el cuidado de las escuelas, sino que ya pueden participar y opinar para tomar decisiones curriculares.

Guido Machaca

Quiero complementar a lo que dijo Pedro Apala. La descolonización no es un retorno al pasado para anclarnos a ese pasado; metafóricamente, para

mí es una visita al pasado para recuperar críticamente algunos aspectos valiosos y positivos y volver al presente.

Una cosa positiva que produjo la Ley 1565 es que las juntas de auxilio escolar pasan a ser juntas escolares. Ese cambio no sólo es de nombre porque significa una modificación trascendental porque, en el contexto del Código de la Educación de 1955, las juntas de auxilio escolar eran concebidas como los sirvientes de los directores y profesores, pero con la Ley 1565 se logra cambiar sustancialmente esa situación para que los padres de familia, mediante la junta escolar, puedan participar en la gestión pedagógica, así como en la gestión institucional administrativa.

Walter Gutiérrez

La educación intercultural, intracultural y plurilingüe tiene mucha sobrevaloración desde afuera y estamos perdiendo el horizonte dentro del Estado Plurinacional. En mi casa, por ejemplo, me cuesta hablar la lengua aymara; estamos en esa situación porque en el discurso lo decimos muy bonito pero no la practicamos en nuestras familias.

Lo que nos toca hacer ahora, una vez que ya está promulgada la nueva ley de educación, es trabajar los reglamentos de la organización curricular y hacer seguimiento al desarrollo de la educación. Podemos evidenciar que el Estado se está transformando, las ideas son nuevas y, por ello, debemos reunirnos en eventos como este, al menos cada tres meses, para ver cómo plasmamos las normas en los reglamentos. Tenemos que elaborar varios reglamentos y uno de ellos es el de la gestión institucional, para la cual tenemos ideas nuevas pero la estructura sigue siendo vieja. Los otros temas que debemos reglamentar son el Observatorio plurinacional de educación y el Instituto plurinacional de lenguas y culturas.

El currículo base plurinacional, que ha sido trabajado durante cuatro años, toma en cuenta la educación intracultural, intercultural y plurilingüe como eje articulador y nosotros debemos definir criterios metodológicos, pedagógicos, políticos, culturales y epistemológicos para la construcción del

currículo regionalizado. Por ejemplo, para el currículo base plurinacional se ha realizado talleres en las distintas regiones, así de esa manera debemos definir los criterios para construir nuestros currículos regionalizados.

Uno de los puntos importantes para la formación de los maestros es establecer alianzas con las universidades públicas e instituciones y, de ese modo, encarar la formación continua de maestros que son alrededor de 135 mil que se encuentran trabajando en las unidades educativas y atienden alrededor de 3 millones de estudiantes. Para capacitar a los profesores y para que ellos conozcan y comprendan lo que es la interculturalidad y la intraculturalidad estamos haciendo alianzas estratégicas con la FUNPROEIB Andes y el PROEIB Andes; de igual modo, estamos a punto de establecer una alianza estratégica para desarrollar la licenciatura en EIB. Los compañeros de tierras bajas están también realizando alianzas estratégicas para formar y capacitar a los maestros en los nuevos postulados educativos que señalan las nuevas leyes.

Estas nuevas leyes contemplan el tema de la participación popular; porque sin participación social, las juntas escolares quedan a su suerte y no tienen con quien relacionarse y lo que debemos hacer es fortalecer la participación social en la educación a partir de las bases. A nivel de la participación de las bases, en estos últimos años, no se ha trabajado, pero se debe fortalecer las organizaciones matrices y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios y el Consejo Educativo Plurinacional.

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe es un propuesta para difundir a nivel de Bolivia y a nivel internacional porque nos dicen que somos el modelo en el campo educativo en el Perú, Ecuador y en otros países del continente. Nuestras autoridades están de acuerdo con esto y han dicho que se debe difundir este modelo de educación y para esto se está organizando el simposio internacional de la EIB en Bolivia, para eso ya tenemos un 80% de aprobación y estamos trabajando para que este evento tenga el éxito esperado.

Los CEPOs hablan lindo de la lengua originaria pero no están produciendo textos en lengua originaria. Debemos producir y difundir materiales elaborados en lenguas indígenas y originarias; ya sean escritos, orales y audiovisuales. Desde el Ministerio de Educación estamos queriendo oficializar un periódico en lenguas indígenas y en la página web también se está introduciendo las lenguas indígenas.

Un desafío que tenemos ahora es lograr mayor difusión de los materiales educativos desde la primera lengua. Quiero felicitar a algunos de los CEPOs porque he visto que están elaborando programas de radio, pero hay que hacerlo también en lenguas indígenas. Este año el ministerio ha trabajado en la elaboración de una enciclopedia indígena para transferir a las escuelas superiores, a los CEPOs y a las instituciones que trabajan fortaleciendo y desarrollando las lenguas indígenas.

Según los reportes que tenemos, se estarían produciendo 25 textos acerca de los pueblos indígenas y nos faltan 11 pueblos más por trabajar. El presidente quiere ver los productos de todos los pueblos y queremos socializar estas experiencias con cada uno de los pueblos. El pueblo afro boliviano también, por primera vez en la historia del país, está considerado como un pueblo con identidad propia.

Mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonia (EIB MAZ) hemos trabajado con los tsimanes, mosetenes, movimas y tacanas. Tenemos materiales producidos y, además, tenemos también centros de capacitación docente como el que se encuentra en San Borja para el pueblo movima y, sobre esa base, tenemos que pasar a los institutos de lengua y cultura en las diversas regiones. En este contexto, el pueblo guaraní es el primero que se ha movido con fines políticos y educativos. Los guaraníes explicitaron el tipo de educación que quieren para su pueblo y, luego de ciertas negociaciones, se ha armado una mesa técnica educativa para definir el tipo de educación que demanda dicho pueblo como parte del proyecto político.

Leonardo Mollo

Lamentablemente, en los ministerios no todos utilizamos el mismo criterio, ya que no todos hablamos de un sistema educativo plurinacional y plurilingüe. Aquí de lo que se trata, por tanto, es de salvar las culturas y las lenguas indígenas buscando estrategias; ya que nuestros niños, cada día, pierden más su identidad cultural. Es hora que nosotros y nuestros hijos comencemos a valorar nuestra identidad y nuestras lenguas que se están perdiendo. La escuela, donde nuestros niños asisten en varias horas de caminata, no nos proporciona alternativas que nos permita mejorar la calidad de la educación. Ninguna de las normativas educativas nos permite actuar de manera activa para recuperar nuestra cultura y lengua indígena.

Pedro Moya

Creo que debemos empezar a definir algunas líneas educativas pero a partir de nuestros pueblos, discutiendo y definiendo adecuadamente el concepto de descolonización que, tal vez, cada persona está manejando de manera distinta. En ese sentido, es necesario que manejemos un mismo concepto de descolonización. La descolonización, desde mi punto de vista, es buscar oportunidades para todos y es buscar la igualdad para un mejor desarrollo personal y colectivo.

Mario Machicado

El ViceMinisterio de Descolonización ha cumplido dos años y nosotros estamos cumpliendo un año y, durante este tiempo, nos hemos concentrado en entender qué es realmente la descolonización. Ustedes pueden ver que el término de descolonización está en la nueva Constitución Política del Estado y en la nueva Ley de Educación y, en ese marco, el decreto de organización nos da tareas específicas para coordinar con los ministerios y viceministerios del poder ejecutivo. ¿Qué implica eso? Que tenemos una responsabilidad histórica de descolonizar al Estado boliviano, porque la nueva Carta Magna busca construir una sociedad justa, basada en el vivir bien. Tenemos la misión de descolonizar también la estructura de la

sociedad; para esto hay que ir desestructurando para construir una institucionalidad que sea coherente a nuestros saberes y formas de vivencia social. El término de desestructurar no significa volver al pasado, no significa desechar todo; al contrario, significa recuperar algunos aspectos de lo vigente y, en función a eso, construir una nueva sociedad.

Es un cambio gigantesco que en Bolivia se está dando, a pesar de que muchos de la sociedad no entienden lo que esto significa, es la reconstrucción de las relaciones de poder. Muchas de nuestras prácticas las hemos heredado de la Colonia que tiene tres características o componentes a nivel del Estado que se expresa en el racismo, la discriminación y la patriarcalidad. Hay que desestructurar estos poderes para construir un nuevo Estado; tenemos que construir con la participación de cada uno de nosotros. En el Vice-Ministerio de Descolonización estamos en un conflicto porque no tenemos la capacidad física suficiente y necesaria para encarar este desafío; pues somos sólo 36 personas y si el gobierno nacional entendiera esto tendríamos más personas trabajando en este ámbito.

En la universidad se practica el colonialismo puro, porque el docente es el que todo lo sabe y es el personaje principal al que el alumno acude para aprender. Entonces hay una enseñanza con métodos occidentales y son estas cosas que hay que cambiar. Hay que tomar decisiones y avanzar en la línea del cambio y la decisión política. Hay muchos ejemplos que seguimos practicando y tienen que ser sometidos a la descolonización; por ejemplo, las prácticas de la religión, los desfiles y actos cívicos donde se valoran a personajes extraños y no a nuestros líderes indígenas. Se les convoca al desafío de la descolonización porque es una propuesta desde los pueblos indígenas.

Walter Gutiérrez

El Ministerio de Educación, según la nueva Ley de Educación, debe garantizar la participación social comunitaria y nosotros estamos haciendo eso, precisamente, pero no podemos dar recursos económicos directamente a los CEPOs y a las organizaciones sociales. El Ministerio de Educación para

contribuir a la implementación de la participación social debe dar su visto bueno para que la cooperación internacional financie las acciones socio-educativas que desarrollan los CEPOs en las diferentes regiones del país.

Los actores principales de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe son la población, en general, y los pueblos indígenas, en particular, y no son los maestros. Porque hay maestros que no están en las condiciones de aplicar la EIB, aunque lo manejan a nivel de discurso político. La educación en el país ahora debe y tiene que estar basada en la EIB.

La metodología que se tiene que utilizar para la educación intra e intercultural aún no se ha discutido a profundidad; peor aún, no se tiene una metodología desde los pueblos indígenas y todavía no lo hemos trabajado con claridad. Este tema está abierto al debate y por eso, como Ministerio de Educación, no estamos diciendo cómo se tiene que desarrollar esta modalidad educativa.

Los medios de comunicación han sacado comunicados señalando que la educación va a estar fragmentada y se va a dispersar el sistema educativo. Como ministerio hemos dicho que si no se desarrolla el currículum regionalizado, estaremos repitiendo el anterior tipo de educación. El niño de la ciudad tiene que saber también acerca de la historia y los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. La EIB debe empezar desde el currículum regionalizado.



Benecio Quispe

En Bolivia, actualmente, hay mucha migración. Cuando los niños salen de sus comunidades pierden sus identidades culturales y sus lenguas ancestrales. Lo que tenemos que hacer para evitar eso es contribuir a que entren a las universidades jóvenes que hablen sus idiomas originarios. Tenemos que lograr que los estudiantes estén incentivados para aprender mojeño, quechua, aymara y entren a la universidad hablando sus idiomas propios. Tenemos que lograr que nuestros hijos valoren esa riqueza que se nos está yendo de las manos, esa es una preocupación. Por ejemplo, los niños de mi comunidad van tres horas de caminata de bajada y tres de subida para estar en la escuela; entonces, la educación debe buscar alternativas para estos niños y para que así mejore su educación. Una propuesta es que estos niños estudien lunes, martes y miércoles, para no caminar mucho, y los días jueves, viernes, sábado y domingo tienen tiempo para interrelacionarse con su agro, con su trabajo y con su idioma. Pero las normativas actuales no nos permiten actuar de manera efectiva y por eso es necesario hacer estos cambios estructurales. Lo que realmente debemos hacer es salvar nuestras identidades culturales.

SEGUNDA PARTE

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPOS Y DEBATE



2. SEGUNDA PARTE: PRESENTACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPOS Y DEBATE

La presentación de las tres conferencias, como pudimos advertir, muestran diagnósticos y perspectivas diferentes y complementarias con relación a la situación y los nuevos desafíos de la EIB y/o EIIP en el país. En ese sentido, la visión académica fue proporcionada por la FUNPROEIB Andes; del movimiento indígena por el CNC – CEPOs; y del Estado por la UPIIP del Ministerio de Educación. Cada exposición, como no podía ser de otra manera, generó discusión y análisis que permitieron identificar, de manera general, los puntos centrales del diagnóstico y, para posteriormente, definir los desafíos más relevantes en la actual coyuntura política y educativa.

Como estaba previsto en la metodología del evento, luego de las conferencias y debates respectivos, los participantes trabajaron en grupos para continuar la discusión pero, esta vez, mediante cuatro ejes temáticos: Aspectos legales, pedagógicos, lingüísticos y de comunicación y difusión. A continuación mostramos los resultados a los que arribaron los cuatro grupos y los respectivos debates que se generaron en la plenaria.

2.1. Grupo 1: Aspectos legales

Relator: Juan Carvajal



Hermanos muy buenos días. Nuestro grupo ha revisado, considerando la perspectiva de las organizaciones sociales, las leyes que ya se promulgaron en el país y analizamos en qué medida benefician a los pueblos indígenas; incluso, hemos visto también la necesidad de que urge elaborar propuestas de leyes y reglamentos para poner en marcha varios de los postulados y demandas de nuestros sectores que ahora están incluidos en las leyes, tal como podemos apreciar en el Cuadro 1, donde especificamos los desafíos más importantes que debemos asumir, según instituciones y organizaciones.

Cuadro 1
Resumen presentado por el grupo que trabajó
el tema de aspectos legales

Leyes y reglamentos	Desafíos	Ministerios	CEPOs y organizaciones	Universidades
Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizabeth Pérez" (Promulgado)	- Elaboración de los siguientes reglamentos: 1. Organización curricular. 2. Participación social comunitaria. 3. Gestión institucional. 4. Apoyo técnico. 5. Instituto de investigaciones pedagógicas. 6. Escuela Superior de Formación de Maestros.	- El Ministerio de Educación es responsable de elaborar los reglamentos.	- Participan en la elaboración de los reglamentos como órganos de participación social.	
Propuesta de reglamento del Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura (IPELC).	- Aprobación y promulgación a través de decreto supremo del reglamento del IPELC. - Implementación del IPELC. - Aprobación y promulgación a través de resoluciones de los Institutos de Lengua y Cultura (ILCs) por nación o pueblo. - Construir, aprobar e implementar currículos regionalizados por nación y pueblo.	- Ministerio de Educación. - IPELC. - IPELC. - El Ministerio de Educación debe dar líneas generales para la elaboración de los currículos.	- Con participación de CEPOs y organizaciones matrices. - Los pueblos indígenas deben participar en la elaboración de su currículo regionalizado.	

Presentación del trabajo en grupos y debates

Leyes y reglamentos	Desafíos	Ministerios	CEPOs y organizaciones	Universidades
Ley contra el racismo y toda forma de discriminación (promulgada)	- Incorporar en los reglamentos a elaborarse la disposición del artículo ó parágrafo I, de esta ley (Referido a medidas de prevención y educación para erradicar el racismo y la discriminación).	- El Ministerio de Educación debe incorporar en todos los reglamentos de la Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez".	- Los CEPOs y organizaciones matrices deben velar por la incorporación, la aplicación y el cumplimiento en todos los ámbitos.	
Ante-proyecto de ley de derechos y políticas lingüísticas.	- Revisión y adecuación a la nueva Constitución Política del Estado y la Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez".	- Ministerios de Educación y Culturas organizan eventos para la revisión y adecuación.	- Las organizaciones indígenas participan en la revisión y presentan a Asamblea Legislativa Plurinacional para su aprobación y promulgación.	
Ante-proyecto de ley marco de culturas.	- Revisar el ante-proyecto de ley a través de talleres y reuniones. - Gestionar la aprobación de la Ley marco de culturas.	- Ministerio de Culturas asume la responsabilidad de la revisión y aprobación. - Ministerio de Educación apoya el proceso.	- Los CEPOs y organizaciones matrices participan en la revisión. - Realizan el seguimiento para la aprobación y promulgación de esta ley.	- Universidades apoyan en la revisión del ante-proyecto de ley. - Investigadores apoyan este proceso.
Ante-proyecto de ley de equivalencia constitucional.	- Revisar el ante-proyecto de ley de equivalencia constitucional a través de talleres y reuniones hasta lograr su aprobación.	- Ministerio de Culturas asume la responsabilidad.	- CEPOs, organizaciones matrices e investigadores participan en la revisión de este ante-proyecto.	- Universidades apoyan en la revisión de la Ley de equivalencia constitucional.
Ante-proyecto de ley de protección de saberes y conocimientos ancestrales.	- Revisar el ante-proyecto de ley de protección de saberes y conocimientos ancestrales a través de talleres y reuniones para lograr su aprobación.	- Ministerios de Culturas y Educación deben revisar el documento.	- CEPOs, organizaciones matrices e investigadores participan en la revisión de este ante-proyecto.	- Universidades apoyan en la revisión de la Ley de protección de saberes y conocimientos ancestrales.
Ante-proyecto de protección de las lenguas en serio peligro de extinción.	- Elaborar una ley corta para las lenguas en procesos de extinción.	Ministerios de Culturas y Educación deben ser responsables de su elaboración.	- CEPOs y organizaciones matrices participan en su elaboración y gestionan su aprobación.	

Una vez que el relator concluyó la presentación del trabajo realizado en su respectivo grupo, el moderador solicitó si había comentarios o preguntas de aclaración. En ese sentido, hubo varias intervenciones. Lamentablemente, por deficiencias en la grabación, sólo incluimos una que logramos registrar adecuadamente.

Rolando Moy

En cuanto a las universidades, lo único que han hecho ha sido reproducir actitudes de discriminación hacia los pueblos indígenas originarios, pero ahora creo que se ha avanzado bastante para evitar y disminuir este hecho. Por ejemplo, la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba permite el acceso de las demandas que tienen los pueblos indígenas originarios, sobre todo en el ámbito de la educación. Esto se tendría que reproducir en las otras universidades, como señala nuestra propuesta. También es necesario involucrar a las universidades en el proceso de cambio, porque ellas deben ser parte de la construcción de las políticas de cambio. Creo que se debe trabajar más este tema a nivel de las estrategias.

2.2. Grupo 2: Aspectos pedagógicos

Relator: Rolando Moy



Hemos trabajado el componente pedagógico que trata de recoger, en grande, lo que se ha planteado ayer en el debate general. El trabajo que realizamos, como se puede ver en el Cuadro 2, muestra los principales desafíos y las estrategias, según estamentos, que debemos enfrentar para lograr la implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe que ahora caracteriza al sistema educativo plurinacional.

Cuadro 2
Resumen presentado por el grupo que trabajó
el tema de aspectos pedagógicos

Estamentos	Desafíos	Estrategias
<p>Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr la implementación y aplicación de la EIPP en el sistema educativo del Estado Plurinacional. - Sustentar pedagógicamente la aplicación de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios en el currículo base plurinacional y los currículos educativos regionalizados. - Lograr la sostenibilidad institucional de los CEPOs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización de conceptos y alcances de la EIPP en las comunidades y estructuras organizativas de las naciones y pueblos indígenas originarios. - Fortalecimiento de las estructuras de participación social comunitaria en todos los ámbitos del sistema educativo del Estado Plurinacional. - Fortalecimiento de la producción y generación de propuestas educativas de las naciones y pueblos indígenas originarios para la implementación y aplicación de la EIPP en el sistema educativo del Estado Plurinacional. - Apoyo a la capacitación permanente del profesorado para la apropiación de las propuestas educativas de las naciones indígenas originarias durante el proceso de implementación de la EIPP en el sistema educativo del Estado Plurinacional. - Empoderamiento de las estructuras organizativas de base de las naciones y pueblos indígenas originarios en su participación social y comunitaria e incidencia política en educación.

Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia

Estamentos	Desafíos	Estrategias
<p>Organizaciones matricias indígenas originarias</p>	<p>- Impulsar la implementación de la EIIIP en el sistema educativo del Estado Plurinacional.</p>	<p>- Fortalecimiento de la coordinación y la gestión institucional entre los CEPOs y los Ministerios de Educación y Culturas para la implementación y aplicación de la EIIIP en el sistema educativo.</p> <p>- Fortalecimiento de la gestión del Ministerio de Educación y los CEPOs para la captación de recursos económicos ante entidades de cooperación para la implementación y aplicación de la EIIIP en el sistema educativo del Estado Plurinacional.</p>
<p>Ministerio de Educación</p>	<p>- Agilizar y dinamizar el proceso de implementación y aplicación de la EIIIP en el sistema educativo del Estado Plurinacional.</p> <p>- Producción de textos y sistematización de metodologías de enseñanza y aprendizajes de los pueblos indígenas.</p> <p>- Lograr la asignación de los recursos económicos suficientes para la ejecución de las estrategias tanto del Ministerio de Educación como de las entidades de participación social y comunitaria en educación para la aplicación de la EIIIP en el sistema educativo del Estado Plurinacional.</p>	<p>- Apoyo y fortalecimiento del proceso de socialización de conceptos y alcances de la EIIIP que realizan los CEPOs en las comunidades y estructuras organizativas de base de las naciones y pueblos indígenas originarios.</p> <p>- Apoyo y fortalecimiento a la participación social comunitaria e incidencia política en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios y organizaciones sociales.</p> <p>- Fortalecimiento de la capacitación permanente del profesorado para la implementación y aplicación de la EIIIP en el sistema educativo del Estado Plurinacional.</p> <p>- Descolonización de las estructuras administrativas y financieras del Estado para viabilizar la asignación de recursos económicos del Tesoro General de la Nación a las estrategias del Ministerio de Educación y de las entidades de participación social y comunitaria para la implementación de la EIIIP en el sistema educativo del Estado Plurinacional.</p> <p>- El Ministerio de Educación genere estímulos (becas, bonos y otros) para que los docentes inicien la investigación y producción de materiales educativos.</p>

Presentación del trabajo en grupos y debates

Entidades de cooperación	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la implementación y aplicación de la EIP en el sistema educativo del Estado Plurinacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a los procesos de la implementación y aplicación de la EIP en el sistema educativo del Estado Plurinacional.
Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación de la EIP en el marco del nuevo sistema educativo plurinacional. - Formación de maestros plurilingües - Ubicar a los docentes en su lugar origen. . 	<ul style="list-style-type: none"> - Difusión de información, a través de diferentes medios, acerca de las leyes nacionales e internacionales que dan lugar a la formulación de la nueva propuesta educativa y el rol de los movimientos indígenas en el campo educativo. - Creación de espacios de intercambio de experiencias y construcción de nuevas propuestas. - Facilitar metodologías e instrumentos para la sistematización de conocimientos propios. - Desmitificar la idea que la homogeneidad cultural y lingüística es requisito para implementar la EIP - Generar procesos de auto identificación de la identidad cultural del docente para que incida positivamente en el trabajo de la EIP. - El Ministerio de Educación genere los mecanismos para la identificación y ubicación adecuada de los maestros en las unidades educativas y en las escuelas superiores de formación de maestros.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr que los padres de familia participen en la construcción de los currículos regionales y en la elaboración de planes y programas. 	
Participación social	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr que los padres de familia participen en la construcción de los currículos regionales y en la elaboración de planes y programas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Información, sensibilización y socialización del nuevo enfoque educativo, tanto a los padres de familia como a los docentes.
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusión de los lineamientos para la formulación del currículo regionalizado. - Territorialización de los idiomas según los espacios geográficos. 	

2.3. Grupo 3: Aspectos lingüísticos

Relator: Pedro Apala



El tema de la lengua es importantísimo en el enfoque intra e intercultural de la educación. La lengua es uno de los componentes principales de la cultura pero, a la vez, es la que expresa y asegura la transmisión de la cultura de un pueblo.

Hemos visto que lo primero que se debería hacer en el aspecto lingüístico es la aprobación de la Ley de derechos y políticas lingüísticas. Pero este tema no lo incluimos en la exposición, porque hay un grupo que trabajó los aspectos legales y consideramos que ahí se le dio el tratamiento pertinente. Como sabemos, la nueva Constitución declara como oficiales las lenguas de los 36 pueblos indígenas de Bolivia y es urgente que se aplique y para ello, seguramente, tendremos que discutir los principios de personalidad y territorialidad. A continuación voy a mostrar lo que el Grupo 3 trabajó analizando el tema de las lenguas indígenas (Cuadro 3).

Cuadro 3

Resumen presentado por el grupo que trabajó el tema de aspectos lingüísticos

Desafíos	Estrategias	Responsables
Normalización de las lenguas.	1. Elaborar criterios de normalización para las lenguas indígenas.	Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura (IPELC).
	2. Incentivar la producción de materiales en lenguas indígenas originarias.	Institutos de Lengua y Cultura (ILC) y organizaciones sociales.
	3. Elaboración de material para la consolidación de la gramática de las lenguas indígenas.	Institutos de Lengua y Cultura (ILC) y organizaciones sociales. Ministerio de Educación.
	4. Elaboración de un diccionario por lengua indígena sobre la base existente.	IPELC y organizaciones sociales.
	5. Recuperación de nombres ancestrales y nominación en lenguas indígenas (calles, unidades educativas, comunidades, ciudades intermedias y pueblos).	
Recuperación de las lenguas en peligro de extinción.	1. Formar un equipo de especialistas y conocedores de los pueblos para realizar un diagnóstico y propuesta de recuperación de las lenguas indígenas.	IPELC y Ministerio de Educación.
	2. Implementar programas de desarrollo de las lenguas indígenas.	Institutos de Lengua y Cultura (ILC).
	3. En caso de no existir profesores hablantes de las lenguas en peligro de extinción, incorporar a hablantes de las lenguas como profesores de enseñanza en las unidades educativas.	Ministerio de Educación.
Desarrollar las lenguas.	1. Crear software para cada una de las lenguas indígenas.	ILC con apoyo del Ministerio de Educación.
	2. Realizar eventos donde se use exclusivamente las lenguas indígenas.	CEPOs.
	3. Desarrollo científico de lenguas.	ILC con apoyo del Ministerio de Educación.
	4. Capacitación a la comunidad para la recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas.	CEPOs.
	5. Declarar el 2012 "Día de las lenguas originarias".	Ministerios de Educación y Culturas.
	6. Sensibilización y concientización de la comunidad para el desarrollo de las lenguas.	ILC y organizaciones sociales. CEPOs y Ministerio de Educación.
	7. Promoción de la música internacional en nuestras lenguas.	
Uso de los medios de comunicación para la normalización de lenguas.	1. Difusión de materiales elaborados en lenguas indígenas en medios de comunicación orales y escritos.	CEPOs y Ministerios de Educación y Culturas.
	2. Exigir a los canales de televisión y radio emisoras el uso de las lenguas indígenas.	Ministerios de Educación y Culturas.
	3. Crear medios de comunicación que usen exclusivamente las lenguas indígenas.	Ministerio de Comunicación.

Todas las estrategias definidas están orientadas a la recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas y por ello requieren de un apoyo político y, sobre todo, económico de parte del Estado; más aún, si se considera que varias lenguas indígenas, como producto de la colonización y neocolonización, se encuentran en proceso de extinción. Si realmente se quiere revitalizar las lenguas indígenas, hay que desarrollar acciones inmediatas.

2.4. Grupo 4: Aspectos de comunicación y difusión

Relator: Edgar Sandoval



Para mi grupo ha sido un poco difícil separar los desafíos de las estrategias de la EIIP a nivel de la comunicación; pues en algunos momentos hemos mezclado ambos. Pero, luego de discutir ampliamente, llegamos a los siguientes acuerdos:

Desafíos para los CEPOs y las organizaciones matrices

1. Usar, mantener, revitalizar, fortalecer, fomentar y desarrollar los idiomas indígenas originarios del Estado Plurinacional para la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

2. Recuperar, valorar, mantener, desarrollar y difundir la identidad cultural, los saberes, conocimientos, rituales, espiritualidad, costumbres, prácticas, cosmovisión y otros de los pueblos y las naciones indígenas originarias.

3. Ejercer plenamente los derechos civiles y políticos asignados a las naciones indígenas originarias por el nuevo ordenamiento constitucional.

Cuadro 4
Resumen presentado por el grupo que trabajó el tema de aspectos de comunicación y difusión

Estrategias	Medios	Contenidos	Destinatarios	Lenguas	Responsables
Comunicación y difusión.	- Radio - Televisión - Periódicos - Separatas	- Disposiciones legales y normativas sobre educación y culturas. - Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura y Ley de comunicación.	- Población en general y en particular los padres y madres de familia, docentes, alumnos, autoridades educativas y naturales.	- Indígenas.	- CEPOs y Ministerios de Educación y Culturas.
Capacitación.	- Seminarios	- Participación social y comunitaria en la educación.	- Consejos comunales de educación.	- Bilingüe.	- CEPOs y Ministerio de Educación.
	- Talleres	- Administración educativa.	- Autoridades comunales y originarias.	- Bilingüe.	- CEPOs y Ministerio de Educación.
	- Cursos cortos	- Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.	- Autoridades comunales y originarias.	- Bilingüe.	- Ministerios.
		- Gestión curricular.	- Docentes y autoridades educativas.	- Bilingüe.	- CEPOs y ministerios.
		- Innovaciones pedagógicas.	- Docentes y autoridades educativas.	- Bilingüe.	- CEPOs y ministerios.
		- Institutos de Lengua y Cultura.	- Docentes y autoridades educativas.	- Bilingüe.	- CEPOs y ministerios.

Una vez que el relator concluyó la presentación de los resultados del trabajo en grupo, los participantes reaccionaron con comentarios y complementaciones con relación a los temas abordados.

Miembro del Grupo 3

En principio debemos estar conscientes de que es necesario que nos capacitemos sobre la nueva Ley de Educación y de sus contenidos principales; si no, es como si estuviéramos arando en el mar. Es vital la capacitación, sobre todo para nosotros que tenemos este rol de orientar a nuestras bases. La capacitación también debe ir bajando y tener un amplio nivel de difusión; para ello debemos utilizar las radio emisoras, porque son instrumentos con mucho poder para influir en la opinión pública. Debemos usar las radios, especialmente las que el gobierno ha instalado, también para la recuperación de nuestras lenguas indígenas.

Pedro Apala

Veo que en este grupo no se analizó detalladamente el tema del Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas, porque se puede constituir en un elemento central para el desarrollo de las lenguas indígenas mediante la difusión y capacitación.

Benecio Quispe

Lo que se debe hacer es buscar espacios de comunicación y difusión para salvar las lenguas indígenas. Debemos empezar a difundir todo lo que se está hablando aquí, hay que buscar espacios y no esperar que la prensa venga a buscarnos. Lancemos la iniciativa y que se contagie esta necesidad. Como parte de una estrategia, hay que ver también la enseñanza de las lenguas en las escuelas. Por ejemplo, yo cuando estaba en la escuela me obligaban a aprender inglés, francés; entonces, ahora nosotros debemos implementar las lenguas indígenas a la educación. Sólo así vamos a recuperar nuestras lenguas, que se están perdiendo por falta de práctica en nuestras familias.

2.5. Comentarios y debate general

Edgar Sandoval

Creo que el Ministerio de Educación debería recoger, articular y coordinar demandas con la sociedad; hacerse eco de lo que la sociedad necesita más y organizar acciones conjuntas y, a la vez, presionar a través de la organizaciones matrices para sensibilizar a diputados y senadores y lograr la promulgación de una ley que rompa la traba que no le permite asignar recursos a las organizaciones que hacen el control social en la educación.

Basilio Ferreira

Yo pediría a los que están dirigiendo estas mesas y el taller, que puedan resumir lo más importante que han trabajado los grupos con relación al financiamiento y luego podamos trabajar sobre esa base.

Ximena Cáceres

Quisiera hacer un breve resumen de lo que plantearon los grupos y así poder avanzar más en el trabajo que estamos realizando. En el Grupo 2 se ha señalado que para realizar una implementación adecuada de las estrategias de ejecución de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe se requiere recursos económicos. De manera complementaria, en el Grupo 3 se ha indicado el Estado debe apoyar financieramente la recuperación de las lenguas indígenas. Sin financiamiento no se puede abordar absolutamente nada y es necesario buscar fuentes para desarrollar las estrategias que se están proponiendo en los grupos.

Juan Carvajal

En los Grupos 1 y 4 también salieron aspectos de economía pero no están escritos y es necesario considerarlos. En el Grupo 3, con relación a los recursos, se dijo que se podía crear un impuesto directo para financiar las acciones de las organizaciones que hacen el control social y deben garantizar el cumplimiento de la nueva Ley de Educación.

Ximena Cáceres

Resumiendo un poco más las intervenciones, considero que las ideas más importantes que se han señalado, entre otras, están la de comprometer a las instancias nacionales para garantizar la implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe; de igual modo, coordinar el tema de recursos económicos con las diferentes organizaciones no gubernamentales y fundaciones que trabajan en nuestro país para la implementación de las nuevas políticas educativas en los ámbitos urbanos y rurales.

Walter Gutiérrez

Por el tema de financiamiento, hermanos, yo no me preocuparía tanto porque la EIPP es ahora política de Estado y, por tanto, es obligación del Estado financiar acciones relacionadas con estas políticas educativas. El Estado, tanto a nivel central, departamental como municipal, tiene la función de financiar la implementación de la nueva Ley de Educación. Lo que si yo diría es que la educación intercultural, intracultural y plurilingüe siempre ha estado financiada por la cooperación internacional; nuestro Estado financieramente muy poco ha asumido esta modalidad educativa y, a lo mucho, su aporte se limita a los ítems y nada más. Lo que hemos dicho ahora es que el Estado tiene que ir asumiendo la responsabilidad financiera para ser coherentes, incluso, con la frase de “Bolivia digna y soberana”.



Compañeros actualmente sigue habiendo apoyo de la cooperación internacional; por ejemplo, entre otros, actualmente nos apoyan UNICEF, PNUD y los gobiernos de Finlandia, Noruega y Dinamarca. Esto es muy valorado, pero la intención y objetivo es que nuestro Estado lo asuma para que esto sea más sostenible.

Cuando Edgar Sandoval decía que el Ministerio de Educación financie a los CEPOs, eso no lo podemos hacer; porque el día que financemos a los CEPOs o a las organizaciones indígenas, ellos ya perderían su esencia de participación social. Si yo le pago al dirigente, entonces el ministerio le va a decir lo que tiene que hacer. Así, ¿qué capacidad de fiscalización va a tener esa organización? Por eso lo que hacemos es recomendar el financiamiento mediante instituciones de cooperación, nacional e internacional. Por ejemplo, actualmente los CEPOs tienen su financiamiento y lo único que nosotros hacemos es dar nuestro visto bueno y ellos lo manejan autónomamente sus recursos.

Han tocado un tema neurálgico y bien importante. ¿Cuál es el rol del Ministerio de Educación? Me da la impresión que seguimos pensando en el “Estado central”, porque seguimos pidiendo al Ministerio de Educación financiamiento para cursos y talleres. Así no vamos a llegar a nada, ni siquiera podremos implementar la nueva Constitución. El Estado ahora es plurinacional y con autonomías y, en ese marco, el rol del ministerio ahora es formular políticas con ustedes y garantizar que se ejecuten en todos los niveles del Estado.

El Ministerio de Educación ya no es como el anterior, ya no es ese ministerio que tiene que estar yendo a cada lugar y allí donde le exijan que vaya a solucionar pequeños problemas. El ministerio tiene que gestionar políticas y asegurar que se cumplan en todo el territorio nacional. En la estructura de cada dirección departamental tiene que haber técnicos en EIIP, así como también en las direcciones distritales; sólo así vamos asegurar el cumplimiento de la nueva Ley de Educación.

En cuanto a temas de producción de materiales, el año pasado teníamos un fondo editorial, pero este año ya no queda nada para dicho fondo. Lo que

hemos creado ahora es el Instituto Plurinacional de Investigaciones Pedagógicas para el que urge hacer un reglamento. Esta institución va a realizar investigaciones y ahí tenemos que involucrarnos para gestionar de mejor manera las políticas educativas. El enfoque de investigación tiene que cambiar porque ya no es tiempo de investigar al indígena como objeto; al contrario, hay que considerarlo como sujeto y los procesos de investigación tienen que ser participativos. Aquí cabe mencionar un texto de la CIDOB que textualmente dice: "Prohibido investigar solamente a través de un experto académico, toda investigación debe ser desarrollada de manera paritaria, mediante un académico y un sabio indígena".

La producción de materiales ya no tiene que hacerse solamente en La Paz; hay que descentralizarlo para que se realice en cada uno de los departamentos. La producción de materiales debe estar orientada de esta manera; cada cosa que estaba pensado a nivel central debe estar ahora descentralizada.

La organización matriz regional es el interlocutor entre las bases y el gobierno. Ustedes son los que recogen demandas de las comunidades y las plantean al gobierno y la devuelven en calidad de políticas a favor de sus pueblos. En ese sentido, ustedes organicen congresos y ampliados de consulta, reuniones con las bases para definir ideas de proyectos a nivel de educación. Lo importante es que trabajemos juntos; aunque nos riñamos unos a otros, nuestro trabajo debemos realizarlo de manera conjunta.



TERCERA PARTE

REFLEXIONES FINALES



3. TERCERA PARTE: REFLEXIONES FINALES

A manera de corolario, en este acápite intentaremos mostrar una síntesis acerca de las propuestas e ideas principales que se presentaron y discutieron durante el seminario taller, haciendo énfasis en los desafíos que, tanto el Estado como la sociedad civil, deberán asumir para poner en marcha, de una vez por todas, la educación intercultural bilingüe y/o educación intracultural, intercultural y plurilingüe, con la perspectiva de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el país y, mediante ella, incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de la población, en general, y de la indígena y de los sectores populares, en particular.

Uno de los aspectos a los que hicieron referencia directa los conferencistas y, en alguna medida, también los participantes durante los debates, trabajos en grupo y en la plenaria, fue el proceso histórico de construcción de la educación intercultural bilingüe en el país. En efecto, esta modalidad educativa, a diferencia de lo que ocurre en los países de la región, tiene como fuente al movimiento popular e indígena porque fue en su seno donde nace como propuesta y, posteriormente, por presión de los mismos actores se convierte en política constitucional; situación que muestra que la gestión política y técnica de la EIB en Bolivia tiene un itinerario que parte desde abajo y está orientada hacia arriba. En este marco, sin embargo, es menester reconocer el aporte de líderes y dirigentes de las organizaciones populares e indígenas, así como de académicos e intelectuales pro indígenas que, desde las organizaciones, las instituciones de desarrollo social y la cooperación internacional, continúan apoyando la construcción e implementación crítica de esta propuesta, aún cuando ya está consagrada como precepto constitucional en la nueva Carta Magna.

La educación intercultural bilingüe, desde sus orígenes, se gesta como alternativa a la educación regular oficial que el Estado ofreció a la población boliviana, en general, y a la indígena en particular. Se trata de una propuesta educativa que, interpelando el sistema educativo

monocultural, homogenizador, castellanizante y etnocida, propone una educación que considera positivamente la matriz sociocultural diversa, multicultural, multiétnica y plurilingüe que desde siempre caracteriza a Bolivia. Si bien partió como una alternativa educativa para la población indígena, ahora trascendió ese límite y se constituye en una respuesta para todo el sistema educativo; lo que muestra que los movimientos sociales en el país, en estos últimos años, están aportando en la construcción de propuestas de políticas públicas y constitucionales, cuyo destinatario principal es la población en general.

La explicitación o intencionalidad política de la acción educativa es otra de las peculiaridades que se destacó durante el desarrollo del evento. En efecto, la educación intercultural bilingüe se consagra como precepto constitucional pero, esta vez, con el componente político con el que nació y que se traduce, fundamentalmente, en la propuesta de la descolonización que, en términos educativos, significa básicamente el uso de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el abordaje de los conocimientos y saberes indígenas como sistemas epistemológicos y la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, tanto en la gestión institucional administrativa, como en la técnico curricular.

Se enfatizó ampliamente el vacío jurídico en el que se desarrolló el sistema educativo desde el 2006 hasta el 2010, año en el que se promulgó la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Fueron prácticamente 5 años en los que el sistema educativo funcionó sin una dirección clara respecto a la continuidad o no de las principales directrices de la Ley 1565, en esos años, todavía vigente. En rigor, el Ministerio de Educación, durante ese período, si bien implementó algunas acciones, no fueron ni política ni técnicamente las adecuadas y suficientes porque los maestros, como respuesta a ello, mostraron tres tipos de actitudes: algunos retomaron las prácticas del viejo Código de la Educación Boliviana (1955), otros continuaron con el enfoque de la Ley 1565 (1994) y muy pocos intentaron aplicar algunos de los principios de la nueva Ley de Educación (2010), en ese entonces en calidad de anteproyecto. Las acciones de educación intercultural bilingüe y de participación social que se realizaban en el marco

de la Ley 1565, en este contexto, se detuvieron y, en la mayoría de los casos, sufrieron un serio retroceso.

Desde que se promulgó la nueva Carta Magna y la nueva Ley de Educación, existe en el país un marco legal, como nunca antes, favorable para el desarrollo de la EIB y/o EIP y de otras propuestas que fueron plateadas por los movimientos populares e indígenas como la plurinacionalidad, la autonomía indígena, la participación social comunitaria en la educación, la descolonización y el pluralismo jurídico, entre otras. Las organizaciones indígenas educativas, en vez de aprovechar dichas condiciones, están centrando sus acciones en otros temas, si bien importantes, pero a veces los distraen de los aspectos fundamentales de la educación. Incluso, a veces, la unidad lograda de las principales organizaciones educativas indígenas se ve afectada por divisiones internas y hasta ciertos niveles de resquebrajamiento que afectan seriamente las posibilidades de implementación de los nuevos postulados educativos, que son parte constitutiva de las nuevas leyes.

Se reconoce los avances incipientes que está desarrollando el Ministerio de Educación mediante, sobre todo, la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo. Pero lo realizado hasta el presente no es suficiente; más aún, cuando las condiciones legales son muy favorables. Se demanda al Ministerio de Educación mayor decisión política, agilidad en la gestión, respuesta oportuna a las demandas y mayor coordinación con las organizaciones educativas indígenas, como los CEPOs, para la gestión e implementación de las nuevos postulados educativos.

Consideramos los desafíos como los enunciados centrales que, tomando en cuenta los avances incipientes con relación a la educación intercultural bilingüe, deben desencadenar acciones políticas y técnicas con la perspectiva de consolidar los logros incipientes alcanzados hasta el presente y enmendar o subsanar las debilidades identificadas. En este marco, los principales desafíos que deben asumir, tanto el Ministerio de Educación, como las organizaciones educativas indígenas, son los siguientes:

- Reglamentación e implementación de la organización curricular, la participación social comunitaria y la gestión institucional. Estos son los componentes claves para poner en práctica la nueva ley educativa en el área de la educación regular; más aún si tomamos en cuenta que los maestros, uno de los principales actores de la educación, por lo general, acatan las normativas que vienen desde los niveles superiores de la administración educativa.

- Elaboración, validación e implementación de un documento base acerca de la educación intercultural bilingüe para la educación, en general, y para el área regular, en particular, que contemple principalmente algunos conceptos operativos básicos, sugerencias metodológicas, estratégicas y didácticas y propuestas de recursos materiales.

- Formación y capacitación continua de maestros, de los diversos niveles, y de recursos humanos para todo el sistema educativo pero con énfasis en el componente técnico. Los profesionales con formación en educación intercultural bilingüe ahora son imprescindibles en la educación regular, alternativa y superior y, por ello, urge desarrollar acciones porque, caso contrario, no se lograrán los resultados esperados. También la administración educativa estatal –Ministerio de Educación, Gobernaciones departamentales y Direcciones distritales- requiere de este tipo de recursos humanos porque sólo así se gestionarán las políticas educativas de manera adecuada y pertinente.

- Realización de investigaciones específicas orientadas a la operativización de los principales preceptos

educativos constitucionales como las propuestas de EIB para los diversos contextos socioculturales, los currículos regionales y diversificados, la recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas, la educación descolonizadora, las metodologías y didácticas interculturales y la educación técnico productiva, entre otros.

- Construcción y creación de criterios, estrategias, metodologías y didácticas para la implementación de la educación intracultural e intercultural, considerando para ello los avances que se tienen, tanto a nivel nacional, como regional. Se debe construir colectivamente con la participación de profesionales del Ministerio de Educación, académicos e investigadores y representantes de las organizaciones sociales educativas.

- Construcción, desde y con los pueblos indígenas, de recursos materiales educativos escritos, visuales y audio visuales, con preferencia en lenguas indígenas y en la modalidad bilingüe. Estos recursos materiales deben diseñarse y validarse con participación activa de los representantes de los diferentes pueblos indígenas.

- Recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas que se encuentran en franco proceso de extinción, involucrando en la toma de decisiones a los hablantes nativos, así como a las familias, las comunidades y sus organizaciones propias.

- Transformación y/o interculturalización de la educación superior, en general, y de la universitaria en particular. Hasta el presente se ha hecho muy poco desde el Ministerio de Educación y de los Consejos

Educativos de Pueblos Originarios respecto a la implementación de los principios de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo en la universidad pública y privada del país. La universidad pública, de modo general, parece impermeable a los cambios estructurales que se están dando en el país. Es imprescindible la transformación de la universidad pública por su peculiaridad de formadora de profesionales y creadora y recreadora de conocimientos en todos los ámbitos.

La implementación de la educación intercultural bilingüe en el país requiere de decisión política, acción técnica oportuna, compromiso y creatividad de parte del Estado y la sociedad civil. Ya deberíamos haber superado la discusión sobre las nociones y conceptos sobre esta modalidad educativa, porque el contexto actual nos exige discusión y producción en el plano de las metodologías y estrategias para la implementación de dicha propuesta.

La superación del detenimiento y retroceso de la educación intercultural bilingüe y de la participación social comunitaria en Bolivia se juega su prueba de fuego en los siguientes años. Ojalá que el avance político jurídico logrado en materia educativa no se convierta en una frustración para los sectores populares e indígenas que apostaron, desde la década de los ochenta, por este sueño educativo.

Anexo 1

Lista de participantes del seminario – taller según organizaciones

N°	Participante	Organización / Institución
1	Juan de la Cruz Iriapi	CEPIG
2	Gonzalo Atto Salinas	CEA
3	Elías Caurey	CNC-CEPOS
4	Juan Carvajal	CNC-CEPOS
5	Juan Zurita	CENAQ
6	Esperanza Cuchallo	CENAQ
7	Sonia Mollo Chambilla	Vice Ministerio Descolonización
8	Karina Alcoba Garnica	Vice Ministerio Descolonización
9	Pedro Apala	CNC-CEPOS
10	Delia Vásquez	CNMCIQB "BS"
11	Evangelina Gutiérrez	CNMCIQB "BS"
12	Walter Gutiérrez	UPIIP
13	Pedro Moye	CEAM-CIDOB
14	Alfredo Rocha Iporre	CSCIB
15	Elsa Marino Marqués	CSCIB
16	Patricio Mamani	CSCIB
17	Rolando Moy Pérez	CEAM -CIDOB
18	Alonso Nate Roca	CIDOB
19	Edubiges Guirapoigua	CIDOB
20	Isidro León O.	CONAMAQ
21	Aparicia Canaviri	CONAMAQ
22	Mayra Ponce Vargas	FUNPROEIB Andes
23	Antonio Machaca	CONAMAQ
24	Miguel Núñez Pradel	CEPY
25	Eddy Martínez Rivero	CEPOCH

26	Basilio Ferreira	CNC-CEPOS
27	Andrea Arca Ríos	CEAM
28	Winsor Canqui	UPIIP
29	Benecio Quispe	UNIBOL Aymara
30	Edgar Sandoval	CEPY
31	Leonardo Mollo	Ministerio de Culturas
32	Mercy Noe	CONIYURA
33	Eliseo Antezana	CEPY
34	Mario Machicado	Vice Ministerio Descolonización
35	Cancio Mamani López	UNAPSCA
36	Jimena Chuquichambi	Ministerio de Educación
37	Vladimir Méndez	CAOB
38	Guido Machaca	FUNPROEIB Andes
39	Doris Crespo	FUNPROEIB Andes
40	Roberto Delgado	PROEIB Andes
41	Alejandra Caballero	CONAMAQ
42	Salustiano Ayma	UPIIP
43	Ximena Cáceres Ortíz	UPIIP
44	Aurora Quinteros	UPIIP
45	Raúl Galarza	CENAQ
46	Janeth Trujillo	PROEIB Andes
47	Bruno Pinto	EIB AMAZ
48	Claudia Vidaurre	EIB AMAZ
49	Verónica Barbosa	EIB AMAZ
50	Lezdez Villarroel	EIB AMAZ
51	Paola Toro	PROEIB Andes
52	Cristina Terán	FUNPROEIB Andes

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de diciembre de 2011
en Talleres Gráficos "KIPUS"
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: 591-4-4582716 / 4237448

La educación de calidad y con pertinencia sociocultural es una demanda histórica de los pueblos indígenas originarios campesinos y de los sectores populares de Bolivia. Parte constitutiva de esta demanda son la educación intracultural, intercultural y plurilingüe y la participación social comunitaria en la educación que ahora son preceptos constitucionales porque están en la Nueva Constitución Política del Estado y también en la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

Considerando esta situación, la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP) del Ministerio de Educación de Bolivia, en alianza con el Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs) y con el auspicio de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) realizaron el seminario – taller “Desafíos de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en el marco del Estado Plurinacional”.

El presente libro recoge las ponencias, los resultados del trabajo colectivo y las discusiones y acuerdos con relación al relanzamiento de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el país. Esperamos que se constituya en un documento que proporcione ideas, criterios e insumos tanto a las organizaciones indígenas originarias y campesinas, en cuyo seno nació esta nueva modalidad educativa, como a las instituciones estatales y privadas que gestionan y desarrollan políticas en los ámbitos de la educación, las culturas y las lenguas, con el propósito de mejorar la calidad educativa de la población.