

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 62

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 62



2013

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 62

Editores

Matthias Abram laurin2009@yahoo.com
Ruth Moya ruthmoyatorres@yahoo.com
Luis Enrique López lelopez.pace@pcon.org.gt

Coedición: • Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-255 / 2 506-267
Telefax: (593-2) 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abayala.org
Quito-Ecuador

• RINEIB
Red de investigadores en Educación
Intercultural Bilingue

Diagramación
digital:

Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN: 978-9942-09-136-9

Impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, abril de 2013



PROVINCIA AUTONOMA
DI BOLZANO-ALTO ADIGE

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Enero-Junio 2013

Nº 62

CONTENIDO

Presentación <i>Luis Enrique López</i>	7
Conversación con Abadio Green en Berlín <i>Teresa Valiente</i>	21
Educación intercultural bilingüe en contextos urbanos. La experiencia de Sucre, Bolivia <i>Celestino Choque, Melina Choque y Utta von Gleich</i>	45
Programa de educación intercultural bilingüe en el Distrito Federal de México <i>José Francisco Lara, Amelia Rebeca de los Santos y Jorge Ramírez</i>	73
El aymara en el mundo del hip hop <i>Verónica Tejerina</i>	111
Revitalización lingüística en la Nación Yurakaré <i>Pedro Plaza Martínez</i>	147

Presentación

Este nuevo número de *Pueblos Indígenas y Educación* que me ha tocado organizar y editar contiene seis interesantes trabajos que dan cuenta de los nuevos vientos que soplan en el campo de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Estas contribuciones provienen de tres países en los cuales la búsqueda de relevancia social y de pertinencia cultural y lingüística en la educación ha sido una constante a lo largo de su historia contemporánea. Como se verá, pese a las diferencias político-ideológicas que marcan la vida en Bolivia, Colombia y México, la voluntad indígena ha sido determinante para la importancia que los sistemas educativos de estos países le han prestado a la educación de los pueblos indígenas.

Frente a esas similitudes, es menester reconocer también importantes diferencias que colocan a México como aquel Estado que a lo largo de su vida republicana ha mostrado mayor preocupación por la educación de la población indígena. Si bien se puede discutir el sentido político-ideológico subyacente a tal motivación, nadie puede negar el esfuerzo realizado desde su educación pública por llegar también a la población indígena. México fue sede de numerosos experimentos tendientes a la incorporación indígena al sistema educativo oficial y llegó incluso a crear una dependencia estatal responsable de la educación indígena, en el marco del indigenismo de Estado que se instaló y fructificó en dicho país y que incluso se intentó proyectar hacia todo el continente. Cuando ese proyecto de

Estado entra en crisis y se opta por un indigenismo crítico, diversos sectores de la población indígena y de la intelectualidad comprometida con la causa indígena se vuelcan a la búsqueda de respuestas educativas distintas a aquella que en el indigenismo de Estado imperó. Luego vendría la asonada de Chiapas y los Acuerdos de San Andrés, y con ello la propuesta estatal tendría que modernizarse con la adopción de la propuesta intercultural que le llegara desde Sudamérica. Hoy el Estado se encuentra ante una situación en la cual sus propuestas de modernización de la educación, desde una posición intercultural, se ven interrogadas por prácticas que, desde lo local y desde abajo, proponen una educación autónoma, propia y también intercultural, cuyo planteamiento difiere del gubernamental, pues interroga, como se hace también en el Sur, la naturaleza y funcionamiento del Estado; en otras palabras, esa otra educación intercultural que la sociedad civil plantea relaciona educación y poder.

En comparación, Bolivia intentó desde su revolución popular de mediados de los 50 seguir la senda mexicana en cuanto a la construcción de una nación mestiza, y, en gran medida, también diseñó políticas educativas tendientes a la asimilación cultural y a la homogeneización lingüística; pero, el rumbo que siguió la historia social de este país puso en evidencia, pocas décadas después, el fracaso del modelo así como la vocación indígena de autoafirmación como diferentes. En la última década del siglo XX y la primera del XXI, este país se convertiría en el escenario privilegiado para el surgimiento y desarrollo simultáneo de dos corrientes políticas contradictorias: el neoliberalismo en la economía y en la lógica de un Estado que hizo suyas políticas multiculturales y el redescubrimiento y reafirmación de lo propio en la cultura y en la educación; y sobre todo, en la lógica de una sociedad en la que se encarnaron los

ideales de una interculturalidad crítica y transformativa. Desde ese momento, se sentarían las bases para los procesos de etno-génesis aún en curso y para la transformación del Estado como plurinacional. Y es que los indígenas bolivianos tuvieron claro desde bastante temprano que la cuestión de la interculturalidad tenía que ver con la superación de la desigualdad, del racismo, de la discriminación y fundamentalmente con la redistribución del poder y hasta con su conquista en un país de matriz indígena y con el más alto porcentaje de población indígena. Los indígenas bolivianos bregaron por su emancipación social aprovechando cada resquicio posible y lograron transformar la comunidad política y acceder al poder, después de casi doscientos años de una república que estuvo en manos de las élites blanco-mestizas. No es raro, por ello, que hoy desde la educación ya no solo se reclame interculturalidad y bilingüismo sino también y sobre todo intraculturalidad y descolonización, en el marco de lo que los indígenas de diversos países reivindican hoy como su modelo civilizatorio alternativo, bajo las denominaciones de Buen Vivir, Vivir Bien o Vida Plena.

Por su parte, Colombia constituye un caso extremadamente interesante en el continente, pues, si bien cuenta con una población indígena reducida –poco más del 3% de la población nacional–, es aquel en el cual bastante temprano y antes que otros, reconoce territorios indígenas ancestrales, y, de facto, les asigna la condición de pueblos a lo que en el resto del continente se denominaba simplemente como poblaciones indígenas. También en su Constitución de 1991 modifica su régimen electoral para posibilitar la elección de representantes indígenas al Senado, reconoce la oficialidad regional de las lenguas indígenas y también le da carácter constitucional al régimen de etnoeducación que su sistema educativo ya había adoptado

desde mediados de los años 70, producto del acuerdo con las principales organizaciones indígenas del país. En ese marco, se reconoce la autonomía de los pueblos indígenas y su institucionalidad política y educativa. Desde 1991, no sin dificultades y pasando también por las contradicciones propias de la transición de una visión monocultural a otra intercultural, por dos décadas en Colombia se sientan las bases para lo que hoy los indígenas denominan como educación propia, llegando incluso a plantear su proyecto político-pedagógico para el nivel terciario. A mi juicio, y aún reconociendo la mayor vocación y tradición democrática de grandes sectores de la sociedad colombiana, esto no hubiera sido posible sin la agencia indígena y, por ende, sin la acción decidida de un liderazgo indígena sin par, producto también de una tradición educativa sólida y de una adecuada combinación entre educación y política. Ello nos permite entender por qué en Colombia pueden existir, no sin contradicciones, proyectos educativos propios de relativa autonomía que son financiados por el Estado.

Relacionadas con estas tres situaciones parecidas, pero también distintas, en esta edición de *Pueblos Indígenas y Educación* presentamos seis artículos que dan cuenta de cómo cambia, evoluciona y se transforma la educación intercultural bilingüe en la región, a la luz de las historias sociales de estos países así como de las transformaciones políticas que vive el continente, precisamente como resultado de la agencia indígena y de su participación en la comunidad política. Abre este número una interesante, amena y a la vez instructiva entrevista que Teresa Valiente le hizo a Abadio Green en Berlín, Alemania. El connotado intelectual, etnolingüista, activista y dirigente tule colombiano comparte con nosotros importantes planteamientos alrededor de lo que él denomina como “Pedagogía de la Madre Tierra”.

Lo hace a partir de cuestionamientos ontológicos y epistemológicos respecto de la educación contemporánea, pero que también interrogan la forma en cómo concebimos la vida y nuestra relación con la naturaleza. Abadio nos provee también de pistas para operacionalizar estos nuevos planteamientos epistémicos sobre la base del curso de posgrado que actualmente dirige en la Universidad de Antioquia. La apertura democrática respecto de la diversidad a la que hice alusión en el párrafo anterior encuentra en el trabajo de Abadio una evidencia concreta, en tanto vemos cómo una universidad *convencional* no solo abre sus puertas a un intelectual indígena sino que además posibilita que un curso de Pedagogía de la Madre Tierra pueda desarrollarse en sus claustros. No cabe duda que, aunque en los comienzos, estamos ante tiempos de cambio y cambios de tiempo.

El segundo texto pertenece a la autoría de un equipo intercultural e interétnico compuesto por dos quechuas bolivianos – Celestino Choque y Melina Choque– y una alemana –Utta von Gleich–. Celestino es un reconocido activista y profesional de la educación que ha hecho de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) la razón de su vida, y a partir de ese posicionamiento ha ocupado importantes cargos oficiales en su país hasta llegar al de viceministro de educación. Su acceso al Estado nunca supuso su alejamiento de las organizaciones de base del pueblo quechua, del cual se siente parte. Hoy, desde la sociedad civil, persiste en la búsqueda de modelos que propendan a extender la cobertura de la EIB. Melina, su hija, lingüista y educadora, le sigue los pasos y hoy padre e hija trabajan y bregan juntos por hacer realidad la EIB en un contexto urbano: la ciudad de Sucre. A Celestino y Melina los acompaña Utta von Gleich, lingüista alemana, quien continúa con sus romerías periódicas por esos Andes de los que se enamoró desde que estuviera

en Ayacucho para trabajar en su tesis doctoral. El trabajo que estos tres colegas comparten con nosotros también da cuenta de estos tiempos de cambio; describen un proyecto de EIB que revela cómo el aprendizaje del quechua como segunda lengua, por parte de escolares hispanohablantes de la ciudad de Sucre, permite avanzar por las sendas de la intraculturalidad y la interculturalidad. Este proyecto se inscribe hoy en los ideales de la nueva Constitución y de la nueva ley de educación en Bolivia, que, desde el marco de la plurinacionalidad constitucional, busca superar ese colonialismo mental que, producto de la vigencia de la condición colonial, construye formas de pensar, preconcepciones, prejuicios, actitudes y moldea comportamientos discriminadores y racistas en contra de todo aquello diferente de lo hegemónico. Desde su anclaje en la dimensión lingüística y revalorando y aprendiendo a hablar el quechua, los cinco mil alumnos sucrenses atendidos por este innovador proyecto avanzan en el aprendizaje y, a través de esa ventana, ingresan a otros mundos que les permiten repensar sus creencias y salir de sus zonas de confort cognitivo y afectivo.

También referido a la EIB en zona urbana, el tercer texto de este número de la autoría de tres profesionales mexicanos: –José Francisco Lara, Amelia Rebeca de los Santos y Jorge Ramírez–, funcionarios de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública de México y apasionados de lo que hacen, nos describen una experiencia singular que evidencia la apertura del Estado mexicano frente a la diversidad sociolingüística, hoy más que nunca presente en el seno del poder mexicano, el Distrito Federal. Esa apertura es producto de los cambios constitucionales de 1992 y también de las múltiples interrogantes que surgen en el seno de la intelectualidad mexicana a raíz del levantamiento

zapatista y de los fallidos acuerdos de San Andrés. La CGEIB, de la cual los autores son voceros, decide asumir un desafío todavía inédito en el continente: atender de forma diferenciada a los niños indígenas que asisten a escuelas monolingües hispano hablantes, en el marco de un programa destinado al fomento a la atención intercultural a niños en escuelas generales con presencia importante de estudiantes indígenas. El trabajo describe las distintas estrategias seguidas en un número importante de centros educativos urbanos y también identifica los primeros logros alcanzados. Parte importante del trabajo son sus anexos, pues consideramos que estos pueden inspirar trabajos similares en otras capitales de la región, pues hoy todas ellas, casi sin excepción, albergan educandos indígenas.

Estos cambios de tiempo nos colocan también ante situaciones sobre las cuales hoy se puede hablar sin tapujos. Y, desde allí, Verónica Tejerina, estudiante de maestría en EIB, a partir de las voces y la agencia de dos jóvenes aimaras paceños, replantea las formas de pensar la planificación idiomática desde lo local en oposición a lo que ella denomina como planificación lingüística *artificial*. Pero, amén de las consideraciones técnicas y los planteamientos que acertadamente nos hace la autora respecto a la importancia de reposicionar lo local y de recoger las voces de los propios actores, este trabajo pone en evidencia la dinamicidad de la cultura y la forma en la cual dos jóvenes indígenas viven su etnicidad y reafirman su aimaridad nada menos que desde el hip hop. Los testimonios recogidos por Verónica de boca de Mc. Gavilán y Mc. Alberto Café son elocuentes y cuestionan el anclaje que la planificación idiomática, la lingüística aplicada y otras disciplinas mantienen en la esfera de la institucionalidad, pues, en verdad, los jóvenes desde esas catacumbas, o ese *Underzone* como ellos lo definen, sienten,

piensan y se proyectan hacia el futuro de manera distinta; pero no por ello abandonan su sentido de pertinencia y su lealtad con lo aimara. El artículo sobre el aimara en el mundo del hip hop no es solo sugerente por su frescura, sino también y sobre todo por la interpelación que le subyace. En rigor, se trata de un caso sui generis de relocalización de lo propio desde la contemporaneidad, desde un claro planteamiento político que pone en evidencia cómo dos jóvenes buscan su descolonización y su autoreafirmación identitaria a partir de lo que ellos realmente son y no desde lo que a menudo los políticos definen como comportamientos y discursos *correctos*.

Para comenzar a cerrar el círculo que abrió Abadio con sus reflexiones sobre la Pedagogía de la Pacha Mama, y luego de nuestro refrescante recorrido por tres experiencias de recuperación, revaloración y fortalecimiento de lo indígena en esos nuevos espacios urbanos en los que indígenas hoy habitan, volvemos la mirada hacia lo rural, en este caso hacia las selvas amazónicas. Y, en contraste con la situación Mc. Gavilán y Mc. Alberto Café, el lingüista boliviano Pedro Plaza nos trae otras voces bolivianas: las de los yurakarés, indígenas amazónicos que habitan en los bosques húmedos de la región tropical de Cochabamba y que de conformidad con su *modus vivendi* continúan como cazadores y recolectores, pero ahora combinando eso con la agricultura y con otras ocupaciones propias de la vida urbana. Si los dos jóvenes paceños con los que trabajó Verónica interrogan a sus padres por haber roto la transmisión intergeneracional de la lengua, como resultado del desplazamiento familiar hacia la zona urbana, en las comunidades yurakarés lejos del contacto frecuente con la ciudad también se experimentan situaciones críticas de mudanza idiomática y de dominio del castellano, y, en menor medida, del quechua. Y

es que los yurakarés viven hoy al acecho de colonizadores quechua hablantes que se desplazan hacia los bosques húmedos para producir coca. Como se podrá comprender, el avance de los cocaleros en territorios yurakarés tiene efectos devastadores, y ya no se trata solo del castellano sino también del quechua, que inciden en la transmisión, el uso y la valoración del *tabuybu* –la lengua de los yurakarés– como en todas las demás manifestaciones de su vida. Los yurakarés están preocupados pues hoy solo los mayores conocen la lengua ancestral, aunque muchos en la cotidianidad optan más por el castellano y algunos también por el quechua. En ese marco, sus dirigentes buscan hacer algo para detener la inminente pérdida de su lengua patrimonial, y muestran preocupación por lo que tal pérdida implicaría en términos de su identidad y de quienes ellos son y desean seguir siendo. Sobre esa base, Pedro nos revela información novedosa sobre la situación sociolingüística de este pueblo indígena de tierras bajas poco estudiado, recoge la voluntad de sus dirigentes de reactivar la lengua y reinscribirla en la vida diaria. Pero, a diferencia del camino seguido por los jóvenes aimaras y a diferencia de las sugerencias de Verónica, los yurakarés apuestan por una escuela que pueda contribuir a la reinstauración del yurakaré. No obstante, en el congreso que organizara su consejo educativo ellos también se comprometieron a la reutilización del *tabuybu* como primera lengua de crianza y de educación de sus hijos, puesto que hoy los niños son mayoritaria sino totalmente socializados en castellano, y ya no habría hablantes de *tabuybu* menores de 25 años.

El círculo se cierra con el trabajo de la lingüista colombiana Lilia Triviño, quien en esta oportunidad en su condición de formadora de formadores, analiza la situación de la formación docente inicial, desde su conocido lugar de enunciación:

la educación de las poblaciones indígenas. Lilia revisa la situación de las normales y también de las licenciaturas en etnoeducación, las cuales se encuentran entre las primeras iniciativas latinoamericanas por formar profesionales –indígenas y no-indígenas– para asumir los desafíos de la etnoeducación. Como ella lo reconoce, las iniciativas colombianas para reformar la formación inicial docente de cara a la diversidad étnica, cultural y lingüística no se hubieran generado de no haber sido por las reivindicaciones, primero, de las organizaciones indígenas y, más recientemente, de las organizaciones afrodescendientes, las cuales también reivindican la etnoeducación. Como se podrá apreciar, las propuestas curriculares que se analizan en este artículo ponen de relieve y se alinean con el Plan de Vida de los pueblos para los cuales buscan formar maestros; en otras palabras, el proyecto pedagógico de la formación busca responder al proyecto de futuro de los pueblos indígenas colombianos. Desde ese posicionamiento, toman como fundamento la cultura, la cosmovisión y las lenguas de cada pueblo, así como también las formas diferenciadas de aprender y enseñar y la visión holística –concepción de integralidad, como la denomina Lilia– que caracteriza a la racionalidad indígena. Como se puede apreciar, estamos ante propuestas universitarias sui géneris que difieren en mucho del posicionamiento y la tradición formadora de otras universidades de la región. No parten del deber ser, sino desde otra episteme: aquella que surge del entrecruce entre lo político tal y como lo entienden los indígenas y sus organizaciones, para desde lo académico buscar respuestas coherentes y alineadas, para asegurar relevancia y pertinencia curricular.

Como se podrá imaginar nuestro lector, todas estas situaciones diferentes entre sí ponen de relieve esfuerzos que se llevan tanto desde abajo como desde la institucionalidad del Estado y de la

sociedad civil, para responder de manera creativa a la diversidad que desde tiempos inmemoriales caracteriza al continente. En rigor, estamos ante el gran desafío de una pedagogía desde y para la diversidad, y en el caso específico que ahora nos ocupa se trata de una pedagogía de la diversidad que dé cuenta de la situación delicada por la que atraviesan todas las lenguas amerindias, grandes, chicas o medianas. El riesgo de la muerte paulatina de los idiomas patrimoniales de nuestra Indoamérica es más grande que nunca. El avance de la economía de mercado hasta en lugares tan recónditos, como aquellos en los que habitan los yurakarés, las lógicas del capitalismo, la destrucción de los bosques, la contaminación del agua y la falta de servicios públicos apropiados y de calidad en los territorios indígenas hacen que se den múltiples mudanzas y ya no solo las físicas del campo a la ciudad. Las mudanzas idiomáticas, como se habrá visto, pueden tener lugar en una ciudad como en La Paz, Sucre o México pero también en las mismas entrañas de las selvas.

La situación exige acción inmediata pero también suma creatividad e innovación. Son encomiables los esfuerzos que se hacen sea de la institucionalidad estatal o desde la sociedad civil, como en el Distrito Federal de México y en la ciudad de Sucre. Pero todo ello resultará insuficiente sino se abren también otras vías, como las que exploran los dos jóvenes paceños desde la oralidad y el mundo del hip hop. Por lo demás, si los propios hablantes no toman una posición crítica frente a la situación delicada en la que se encuentran sus lenguas y se disponen a una acción mediata, poco será lo que la institucionalidad oficial y la escuela en particular podrán hacer.

Las instituciones y la escuela pueden coadyuvar a mantener o mejorar el estado de salud de un idioma, pero para que una

lengua no se muera esta debe ser hablada con frecuencia, y volver a constituirse en el medio privilegiado de comunicación, negociación y transmisión de historias, interpretaciones del mundo, relatos, creencias, intereses y hasta sueños y expectativas. Si no se utilizan las lenguas indígenas en todas las ocasiones en que haya que hacerlo, será muy difícil que estas, logren remontar la difícil situación que hoy confrontan.

Pero, para que el esfuerzo de las familias y comunidades indígenas fructifique se requiere del alineamiento y del compromiso de distintas instancias de la institucionalidad, y en particular de las universidades. Desde dos convencionales instituciones de educación superior colombianas, aquí se ha puesto en evidencia que sí es posible que la universidad pública asuma compromisos con los pueblos indígenas y sus proyectos de futuro. Y es que, en rigor, la universidad latinoamericana está llamada a superar la visión mercantilista y profesionalizante a la que parece haberla condenado el neoliberalismo. Urge retomar el cauce de una universidad políticamente comprometida con los problemas sociales, económicos, culturales y lingüísticos. Pero es también imperativo repensar sobre la ontología del conocimiento académico que hoy la universidad transmite, y prestar atención a esas otras epistemologías divergentes desde las cuales nos interrogan hoy a los intelectuales y líderes indígenas. Como me lo dijera en su día, el hoy Alcalde de Uyuni, Potosí, Bolivia, don Froilán Condori, si la universidad defiende la universalidad del conocimiento y si hay un conocimiento universal este no puede ignorar ni excluir al conocimiento indígena.

Son precisamente esos otros sistemas de conocimiento los que nos pueden dar pistas para solucionar los problemas del pre-

sente y proyectarnos hacia un futuro diferente. Para que ese futuro sea posible tendremos que reposicionar todo aquello que difiera de la uniformidad hegemónica y, entre todo ello, las lenguas indígenas, en tanto reflejo y a la vez receptáculos y también vehículos privilegiados de un conocimiento sobre el cual poco aún sabemos. ¿No habrá en esos conocimientos respuestas para algunos de los problemas que hoy nos aquejan? ¿No deberíamos buscar y sustentar ese anhelado Buen Vivir, Vivir Bien o Vida desde las propias lenguas indígenas y no únicamente en castellano, como hoy lo hacemos?

Luis Enrique López

Iximulew o Guatemala, marzo de 2013

Conversación con Abadio Green en Berlín sobre la Pedagogía de la Madre Tierra¹

Teresa Valiente Catter

¿Qué se entiende por Pedagogía de la Madre Tierra?

En todas las culturas hemos encontrado que todos los pueblos indígenas decimos que la tierra es nuestra Madre. Que todos los seres que habitamos somos sus hijos, porque dependemos de ella en cada instancia de nuestras vidas. Así mismo, la estructura de nuestro cuerpo es igual al de la Tierra. Por eso, consideramos que es importante que la educación sea desde ahí, para que podamos protegerla, tener conciencia que nuestro corazón está ligado a ella. Para así cambiar nuestro comportamiento con la naturaleza. Nuestro cuerpo es igual a ella, como el aire que respiramos, el agua que bebemos, el Sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento.

¹ Abadio Green es un connotado líder e intelectual tulle colombiano. Es etnolingüista. Fue presidente de la Organización Indígena de Antioquia (OIA), así como de Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y ha participado en la gestación y desarrollo de distintas iniciativas de formación y educación de niños, jóvenes y adultos indígenas en América Latina. Actualmente trabaja en la Universidad de Antioquia, donde dirige el programa sobre el cual conversó con Teresa Valiente en Berlín, Alemania, el 2 de octubre del 2011 (N del E).

Me parece importante que debemos tener en cuenta que los pueblos indígenas requerimos que nuestros educadores, nuestras educadoras, nuestra dirigencia, los que gobiernan, deben tener claro la educación desde la Madre Tierra. Ahí reside la importancia de la formación de nuestras niñas, niños y jóvenes. Ellos deben estar preparados en el campo político, organizativo, y en el cuidado del ambiente y de sus territorios. Debemos orientar a nuestras comunidades en la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud con conocimientos profundos de las cosmogonías y cosmovisiones de los pueblos, y debemos poder establecer un diálogo de saberes entre las culturas, para trabajar conjuntamente en el cuidado del planeta. De ahí la importancia de la educación desde la Madre Tierra.

De ahí surge la idea de una pedagogía que tome a la naturaleza como un ser que enseña. Mira por ejemplo los colores de las hojas de las plantas, los primeros anillos de la Luna, ¿dónde está mirando: a las montañas, al mar o está mirando el firmamento? Esto para explicar si el mes va a ser verano, si va a ser lluvioso o intermedio. Las olas del mar, entre otros, nos enseñan el comportamiento de la naturaleza que muchos pueblos dejaron de ver como una parte del aprendizaje y de la enseñanza cuando entró la educación oficial, estatal en nuestras comunidades.

Estas son las cosas importantes que debemos aprender de la Madre Tierra y desde nuestra lengua, porque la lengua nos permite ahondar más nuestras relaciones con la Tierra, porque desde las lenguas maternas de nuestros pueblos podemos entrar al mundo de las matemáticas, de la botánica, de la astrología, y comprender profundamente el significado de la Madre Tierra. Este es nuestro planteamiento desde la Pedagogía de la Madre Tierra.

¿Quiénes son los alumnos?

Nuestros alumnos de la Madre Tierra son nuestros líderes, jóvenes y docentes. Ellos ya están trabajando en sus comunidades y muchos de estos jóvenes serán los futuros docentes, los futuros líderes. Hemos aprendido desde nuestra experiencia que formar solos a los docentes les sube el orgullo, y por lo tanto, se generan rupturas de relaciones con sus autoridades y con sus comunidades. Por eso, para nosotros el espacio de formación debe ser para compartir los saberes entre los alumnos; en ese caso, entre el docente, los jóvenes, los líderes y sus facilitadores, pensando en los desafíos de sus comunidades. Por eso, en estos espacios hay debates desde las distintas disciplinas en donde se mira la problemática y las posibles soluciones que quieren nuestras comunidades. Y lo más importante, es que se dan discusiones con relación a la Madre Tierra para obtener una visión más integral con el ambiente, con la historia, con el territorio, con la salud, con la educación, las relaciones entre nosotros, con nuestras lenguas, con nuestros gobiernos. En esa medida comienza el diálogo de nuestros estudiantes.

¿Qué diferencias se encuentran con la educación intercultural bilingüe?

La diferencia es que el gobierno nacional, con una educación bilingüe intercultural, solo se refiere a la educación para indígenas y para las comunidades negras, y no estamos de acuerdo con eso. Toda Colombia debería aprender la etnoeducación², puesto

2 La etnoeducación es la denominación que toma en Colombia la modalidad educativa dirigida a las poblaciones indígenas y afrodescendientes. La etnoeducación se caracteriza por ser también bilingüe e intercultural, y desde

que todos estamos en un mismo país. Debería ser una educación para el país. Nosotros no quisimos meternos en ese asunto.

La mejor manera de involucrar a todos, a Antioquia, a Colombia y al mundo, fue comenzar con el tema de la Madre Tierra dentro de la pedagogía, como una manera de ver su importancia para toda la humanidad. Porque ella nos ama a todos por igual, a toda la humanidad. Ella no tiene privilegios para ninguna cultura; así mismo actúa el Abuelo Sol. Cuando se levanta con su sombrero brillante no dice: “yo voy a alumbrar hoy a los chinos y mañana a los alemanes o luego a los indígenas y después a los negros”, no. El Abuelo Sol alumbraba para toda la humanidad, a todas las flores, para todas las aguas, para todos los animales. Todos dependemos del Sol, dependemos de la Tierra. En ese sentido, la educación bilingüe intercultural se quedaba pequeña ante esta propuesta; entonces surge la pedagogía de la Madre Tierra, como necesidad de entender la importancia de las relaciones armoniosas que dejamos hacer, por la codicia humana de querer ser más importantes que su propia madre y de los creadores.

En esta perspectiva, la lengua materna toma su importancia, porque nos permite conocer los distintos conocimientos que poseen las diferentes culturas. Para eso la estructura curricular

esa perspectiva puede ser entendida como sinónimo de lo que en el resto del continente se denomina como educación intercultural bilingüe. Sin embargo, y por haber sido inspirada en el etnoedesarrollo, la etnoeducación toma en cuenta la participación activa de las organizaciones etnopolíticas de los pueblos en cuestión en la definición e implementación de su educación, a diferencia de lo que puede ocurrir con la educación intercultural bilingüe, cuando esta se gesta e implementa desde el Estado, con escasa o nula participación comunitaria (N del E).

no podía basarse en meras asignaturas, sino planteamos preguntas problematizadoras, ya que el conocimiento de los pueblos indígenas es holístico. Nuestras lenguas son tejidos entrelazados con el territorio, con la salud, con la educación, con las relaciones comunitarias, entre otros. Por eso, la estructura curricular parte de las cinco políticas que nuestra Organización Indígena de Antioquia (OIA) viene planteando desde hace 20 años: gobierno y administración, educación y cultura, territorio y medio ambiente, salud y género, generación y familia

También tuvimos en cuenta las pedagogías, la etnomatemática, los lenguajes y la interculturalidad. Además, la proyección comunitaria es parte esencial de esta formación, para fortalecer los planes de vida de las comunidades. Por eso, la presencia de los sabios de cada uno de los pueblos es importante.

¿Cuál es la estructura curricular y los espacios pedagógicos en los que se trabaja?

El primer año comenzamos con el conocimiento de nuestras propias realidades, por eso se plantea el *Reencuentro con nuestros saberes y nuestras realidades*. Por ello, en este:

Semestre nos hacemos las siguientes interrogantes:

El segundo semestre continúa con otras preguntas:

- ¿Cómo era la vida antes en nuestra comunidad?
- ¿Qué debemos rescatar?
- ¿Qué debemos cambiar?

En el segundo año hay interés de conocer otras realidades de distintos pueblos. A eso lo hemos llamado *Diálogo con los otros*.

El tercer semestre comienza con la siguiente pregunta:

- ¿Cómo el pasado y el presente colonial afectan nuestra vida e identidad indígena?

El cuarto semestre se inicia con esta otra interrogante:

- ¿Cómo otros pueblos indígenas y no indígenas del país, América Latina y el mundo vienen enfrentando los efectos de la colonización y la globalización?

Después de haber conocido las problemáticas de nuestras comunidades y de haber conocido las causas de nuestros males, comenzamos el diálogo con otros pueblos. Entonces el tercer año es para plantear el futuro. El gran reto es *El futuro que soñamos*.

El quinto semestre iniciamos con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo queremos que sea la vida en nuestra comunidad?
- ¿Qué proponemos para el cuidado de la Madre Tierra?

El sexto semestre, con las experiencias adquiridas y el conocimiento suficiente de nuestras realidades, comenzamos a pensar el diseño de las propuestas para la pervivencia de los pueblos: *La construcción de propuestas de aplicación al Plan de Vida desde una perspectiva de cuidado de la Madre Tierra*.

En esta propuesta de formación de una educación superior, comenzamos con el autodiagnóstico preguntándonos: ¿cómo es-

tán nuestras comunidades?, ¿cómo están nuestras familias?, ¿Si somos culpables también en la degradación del equilibrio con la Madre Tierra?. Cuando estamos conversando con el tema del territorios de la salud: ¿cómo están nuestros gobiernos comunitarios y si realmente están ayudando a la Madre Tierra o no?.

¿Qué rol juega la lengua materna en esta pedagogía?

¿Cómo están nuestras lenguas maternas, cuál es su estado, si se están muriendo? Partimos desde estas interrogantes y de ahí nuestra reflexión sobre la importancia de nuestras lenguas originarias. Porque perder una lengua indígena es perder la relación también con la Madre Tierra, porque dejamos de decir los nombres de ella. Por ejemplo, en mi lengua hay diez enunciaciones a la Madre Tierra y cada nombre significa su evolución, la vida desde su nacimiento hasta su realización plena como Madre y protectora de todos los seres que viven en ella; así como también la relación con el cosmos. Porque también ahí están presentes sus hijas e hijos, ahí está la importancia de la lengua.

La lengua da cuenta de las historias antiguas y la relación con la madre naturaleza, puesto que ahí comienza toda la historia de la humanidad. Es decir, desde la Tierra es que debemos entender el conocimiento, porque ahí está depositado lo que somos. La Tierra y nosotros, esto tiene una relación intrínseca de vida. Dialogar entre nosotros es muy importante, puesto que hay que tener en cuenta cómo el pasado y el presente Colonial afectan nuestra vida e identidad indígena. Ya que la colonia tuvo un papel importante en la destrucción de los pueblos, es importante que nuestros estudiantes sepan estas historias, porque en esa medida conoceremos los conceptos que trajo España del territorio, y lo comparamos con los conceptos de

nuestra cultura; cómo nuestras madres y padres cuidaban estos territorios. Entonces, el diálogo se profundiza sobre el saber de nuestros pueblos, sabremos en esa medida los distintos sistemas de conocimiento de la Tierra, de la salud, de las relaciones de nuestras familias, de nuestra comunidad, de la educación, de la cultura, del gobierno.

Dialogar con otros pueblos es una necesidad apremiante, ya que es importante hacerlo para conocer los efectos de la colonización y la globalización que está ocurriendo en otras latitudes. Esto con el fin de lograr entender cómo la colonia sigue afectando a nuestros pueblos, cómo la mente de los colonizadores está presente en el modo de actuar, de pensar y de saber. Así mismo, nos damos cuenta cómo nuestros gobiernos no han salido de esta tutela de gobernar a sus países. Así mismo, podemos criticar a las universidades que tenemos, porque todavía son coloniales, porque se alejan de la problemática del país.

En todo ese proceso, la lengua materna y el castellano tienen su importancia, porque se quiere lograr una relación simétrica, para que juntos puedan dialogar desde las diferencias de conceptos. Ahí está la importancia del diálogo. En esa medida se recrean a nivel pedagógico la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, no desde la imposición, más bien desde una relación mutua de aprendizaje y de valoración.

Desde ese lugar va encaminada nuestra propuesta, nuestro plan de estudios, porque es importante conocer nuestras realidades de hoy a la luz del pasado, para poder tener herramientas suficientes para seguir enfrentando los efectos de la colonización y la globalización en nuestro medio. Pero en el quinto semestre, va el futuro que soñamos, la vida que merecen nuestras comunidades. Lo que proponemos para el cuidado de la Madre Tierra

desde los proyectos; es decir, todo proyecto debe estar encaminado a buscar salidas a las problemáticas que enfrentan las comunidades. Poder volver a ligar el cordón umbilical que a lo largo de la historia colonial y republicana tuvo ruptura con nuestras historias de origen y con la Madre Tierra. Toda esta aplicación de los proyectos debe ser para el fortalecimiento de los planes de vida desde una perspectiva del cuidado de la Madre Tierra.

¿Cómo se maneja el concepto de interculturalidad?

Los dos últimos años, le damos fuerza al tema de la interculturalidad, con tres énfasis de profundización:

- Énfasis en lenguajes e interculturalidad,
- Énfasis en salud comunitaria intercultural, y
- Énfasis en ordenamiento de autonomía territorial.

De acuerdo a estos énfasis se propone los siguientes objetivos:

En cuanto a lenguajes e interculturalidad, se busca generar espacios pedagógicos que favorezcan el fortalecimiento o revitalización de las lenguas originarias, así como su interacción crítica y creativa con el castellano y otros medios de expresión, con el fin de recrear y fortalecer la identidad cultural y los planes de vida de las comunidades indígenas o de otro grupo étnico en contextos similares, en diálogo intercultural con la sociedad mayoritaria y otros pueblos del mundo.

En lo referente a salud comunitaria intercultural, se espera contribuir con la profesionalización de personas pertenecien-

tes a los pueblos indígenas o de otro grupo étnico para que, en el contexto escolar y comunitario, puedan liderar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, las familias y el entorno, mediante la recreación y fortalecimiento de los saberes y prácticas en salud ancestrales, así como su articulación crítica y creativa con los de la cultura occidental y otros pueblos del mundo.

Y en lo tocante a ordenamiento y autonomía territorial, se desea contribuir a la formación de líderes, lideresas, gobernantes y docentes indígenas o de otros grupos étnicos, con un alto compromiso social, ético, solidario y de pertenencia, capaces de motivar reflexiones, de pensar la educación y lo pedagógico desde la territorialidad, generando propuestas que fortalezcan los planes de vida, dando respuesta a problemas y nuevos retos en la gestión, el manejo, control y administración de los territorios ancestrales en aspectos como autonomía alimentaria, gobierno propio, ordenamiento territorial y manejo adecuado de recursos naturales, en diálogo intercultural con la sociedad mayoritaria y otros pueblos del mundo.

Tenemos varios espacios en esta formación, que hemos dividido en el encuentro regional, donde todos los alumnos llegan a la Universidad, donde permanecen 12 días con un horario de 6:00 de la mañana hasta las 6:00 de tarde, y si se necesita más tiempo, la noche también la aprovechamos. En estos encuentros intercambiamos los saberes de cada uno y de sus culturas y los docentes se convierten en facilitadores de estos diálogos, para generar discusión. Sabemos que los estudiantes vienen de sus comunidades con el conocimiento de sus tradiciones y sus realidades, vienen con capacidades de interacción que permi-

ten la comunicación de lo que cada uno tiene y sabe; es decir, para compartir los saberes. Así lo hacemos.

Luego de permanecer doce días en la universidad, todos los estudiantes regresan a sus comunidades para socializar a sus autoridades y a sus comunidades lo que aprendieron en estos doce días, lo que significó para ellos y qué compromisos adquirieron para realizar sus trabajos comunitarios. Los facilitadores también acompañamos este proceso en las comunidades. A estos espacios los llamamos encuentros locales; es decir que, para la formación, este encuentro es el epicentro de toda nuestra propuesta, porque ahí se encuentra el saber de la comunidad.

El encuentro local es todo el engranaje, las relaciones, el conocimiento de la cultura de la comunidad. Estos encuentros pueden durar dos o tres días. Depende de lo que programen los estudiantes con sus autoridades. Luego de realizar estos encuentros locales, nos vamos a los encuentros zonales que hemos repartido en cinco zonas en nuestro departamento de Antioquia: Urbá Norte, donde se encuentran los Dules y Senúes, el encuentro lo realizamos en la comunidad Senú, donde todo se comparte, las dormidas, la alimentación, la recreación y las reuniones. En los espacios de formación también pueden participar los comuneros, los líderes y las autoridades. Este es un espacio abierto, para generar la discusión de los temas de interés.

Luego de permanecer los diez días en el encuentro zonal, vuelven a sus comunidades para socializar lo aprendido; así como para realizar los trabajos que se dejan por cada encuentro, para recrear los conocimientos y abordar las problemáticas que aquejan a las comunidades. Después de esos encuentros locales, nuevamente nos iremos a programar el encuentro zonal;

con eso estaríamos terminando el semestre, para continuar el siguiente semestre con el encuentro regional.

Así son nuestros espacios pedagógicos. La lengua juega un factor fundamental en estos espacios de formación porque la lengua nos va aportando los conceptos que tienen los pueblos sobre la Madre Tierra, el territorio, la salud, que están muy ligados, como un tejido. También la lengua nos dará cuenta de las diferencias que existen entre nosotros los pueblos indígenas. Por eso hablamos de la interrelación, de la interculturalidad entre los pueblos. Para eso debemos afianzarnos primero en lo que somos, en nuestra identidad, para luego entonces interactuar con las otras culturas que nos rodean y con el mundo.

Desde la lengua podemos conversar sobre la matemática que está relacionada con la naturaleza. Por ejemplo, la numeración en la lengua *tule* es de clasificador numeral; es decir, que para poder contar primero debemos pensar la forma del objeto, si es redondo, ovalado, rectángulo, largo. Depende de la forma que tiene el objeto. En la lengua *tule* tenemos aproximadamente 36 clasificadores numerales y conversar sobre estos tópicos me parece muy importante. A la vez, cada número significa algo, el número uno para nosotros hace referencia a la madre, como única, ahí nos está indicando la importancia de la mujer en la cultura kuna-tule. En el castellano, el número uno quiere decir “único”, se refiere al ser superior, a Dios.

En estos dos ejemplos podemos decir los diferentes conceptos que existen en cada lengua y es muy importante conocer esta diversidad. Para nosotros la figura de la madre representa el centro porque es la única. Porque todos venimos de la madre; no dudamos quién es nuestra madre, pero a veces si hay duda

de nuestros papás, porque no venimos del vientre de nuestro padre, sino del seno de nuestra madre. Esto es nuestra matemática, donde están consignados los saberes y las visiones de cada pueblo que hace rico el sentido de nuestra existencia.

El número dos representa la pareja, el enamoramiento de dos seres que se unen, que se aman, para dar comienzo a la familia; y con el número tres aparece el hijo. Con el número cuatro aparece la comunidad, así sucesivamente podemos seguir conversando de los números para conocer la realidad y la historia de la comunidad kuna-tule. En ese sentido, la lengua es esencia de nuestra propuesta en esta formación.

En diferentes escenarios, he planteado que la lengua es como un espejo, y que cuando nos miramos en él, miramos nuestro rostro, y cuando conozco mi lengua materna, en esa medida puedo conocer el rostro de mis antepasados.

También he planteado que las lenguas indígenas son como naves espaciales que nos permiten viajar para conocer y ser testigos de los mundos primigenios, donde puedo conocer el nacimiento de la Tierra, ser testigos del nacimiento de las plantas, de los animales, de todos los seres que habitamos. En este sentido, el concepto de la interculturalidad no es una cuestión simplemente de relacionamiento, de conocernos, sino también de valorar otras culturas, otros saberes y de compartir como seres en este planeta.

En nuestra experiencia, nuestros estudiantes aprenden diferentes matemáticas, como la de los incas, la de los mayas, la de los chinos, las de otros pueblos y las propias matemáticas de los emberas, senúes y de los tules. Toda esta propuesta nos puede ayu-

dar a dar respuestas a las problemáticas que hoy tenemos. Por eso, la interculturalidad es política, ya que esta propuesta es para que sigan existiendo como pueblos, en medio de los pueblos.

La interculturalidad nos permite tomar conciencia que tenemos derechos fundamentales para la existencia, para la pervivencia de nuestros gobiernos, de nuestras culturas y para seguir recreando nuestra identidad. Es importante que exista el diálogo con otros pueblos, para conocer los diferentes conceptos que tenemos, cómo podemos vivir en armonía con la Madre Tierra. La interculturalidad nos permite conocer las tradiciones, conocer conceptos que dejaron de existir y practicar, cómo ha sido con la Madre Tierra. Antiguamente los griegos le decían a la Tierra “gaia”, que significa ser vivo, inteligente y es una mujer.

La Madre Tierra es el eje de todo lo que existe en ella. Debemos aprender de ella porque nos permite conocer la diversidad del planeta. Los creadores son seres muy inteligentes que permitieron crear el cosmos y la Tierra en la diversidad. Y si estos creadores hubieran hecho el planeta solamente sin ninguna diversidad, con una sola lengua, una sola cultura, este planeta sería aburridor. Mira la naturaleza, ¿cuándo has visto una flor con un solo color? La diversidad de los colores de una planta hace hermosa a una flor en su conjunto.

Nuestras culturas, cuando elaboran los tejidos para realizar distintas obras de arte como las hamacas, los vestidos, utilizan distintos colores de algodón que entrelazados van formando un hermoso arco iris. O sea, al elaborar una hermosa hamaca aparece la diversidad. Así somos también los seres humanos. No es una cuestión de decir “ay qué bueno que seamos dife-

rentes”, eso no es así. Debe ser innato, debe estar en nuestra piel, en nuestro corazón, el respeto a lo diverso. La enseñanza de la Madre Tierra desde el concepto de la interculturalidad se debe entender desde el corazón, no únicamente desde la razón.

Por eso, la relación entre la Organización Indígena de Antioquia con la Universidad debe ser desde ese lugar. O sea, el tiempo que llevamos en discusiones con la Universidad de Antioquia ha hecho que se empiece a entender poco a poco lo diverso del pensamiento. Esa comprensión ha sido difícil, porque las universidades siguen con el pensamiento colonial y positivista, porque el saber, desde ese punto de vista, debe ser demostrado, manipulable. Por eso, cuando se habla del conocimiento desde el corazón por parte de nuestros sabedores, como el *Jaibana*, el *Nele*, que para curar utilizan los seres de la naturaleza, como es el caso de los *Jaibana*, ellos usan la boca y los cantos para la curación, para la academia ha sido difícil de entender que esto es un conocimiento. En ese sentido para la Universidad de Antioquia esta pedagogía de la Madre Tierra implica cambios básicos de conceptos en el relacionamiento de los seres con la naturaleza, precisamente, ahí están las discusiones, donde se ve claramente las diferencias.

Aquí se trata de sintonizarnos con la diversidad, la universidad debe estar abierta a entender que existen otros conocimientos, otras pedagogías, y por eso, le hicimos la pregunta cuando comenzamos a discutir, que si la Universidad quería aprender otros conocimientos. Porque, si partimos únicamente desde los conceptos que la Universidad ha enseñado, no podríamos realizar esta relación. Es como el aceite y el agua, parece mentira, pero es así, porque la academia parte desde la razón y las comunidades indígenas desde el corazón.

Hoy, muchos en la tierra no han entendido el aspecto del corazón. Para nosotros, es la parte esencial para fundamentar la existencia de los seres humanos en esta Tierra. Apenas, poco a poco, el mundo va entendiendo este concepto del corazón. Algunos científicos ya comienzan hablar de que el corazón es el que manda a la razón. Esta expresión es poderosa, siempre lo hemos dicho, que el corazón es la vitalidad, es el que manda nuestra estructura molecular, y todos los conceptos que ahí se emanan son para vivir en armonía con nuestro medio.

¿Cómo es la relación entre la organización indígena regional y la Universidad de Antioquia?

Las relaciones entre la organización indígena y la Universidad han sido interesantes, porque a raíz de las discusiones que empezamos a generar desde la organización con sus asesores, líderes, sabios y la Universidad, también con su equipo, el Grupo Diverser, para discutir la labor de la pedagogía, comienza a existir una interrelación permanente que no ha sido nada fácil, ha sido desde la escucha. Por eso, comenzamos a plantear que estos espacios de reflexión, de planeación, deberían convertirse en espacios de formación a los docentes de la Pedagogía de la Madre Tierra, en cursos para maestría y hasta puede ser para el doctorado. Estamos en ello para que sea posible en el futuro inmediato; es decir, estamos haciendo referencia que nuestros profesores de la Pedagogía de la Madre Tierra deben cualificarse día a día en su autoformación aprovechando los propios espacios de nuestro proceso, así mismo escuchar y aprender de otros sabios y sabias que en distintas partes del planeta están generando espacios de formación también, desde esta perspectiva en el cuidado de nuestra hábitat. En ese sentido, la relación

entre la OIA y la Universidad ha sido muy importante, ha sido un proceso de aprendizaje mutuo, más de cinco años en esta reflexión y de aprendizaje. Yo creo que estamos enseñando a la administración de la universidad que debe ser mucho más flexible, porque se trata de realidades diferentes y que la universidad debe entender estas diferencias. Hasta ahora la relación ha sido de crisis, de identidad y de mucho aporte; en ese sentido, creo que ha sido muy importante esta relación.

¿Cómo es el sistema de homologación?

Nuestros estudiantes cuando entraron a esta apuesta académica de la Pedagogía de la Madre Tierra, lo hicieron cuando esta no estaba aprobada ni por el Ministerio de Educación, ni por la Universidad. No teníamos ningún registro calificado, pero no nos quedamos esperando este reconocimiento para ser parte del engranaje de la vida académica, sino comenzamos como cursos de extensión de la Universidad, como diplomas. Utilizamos esa figura para nuestros alumnos, pero lo hicimos con la rigurosidad que nos exige la academia, como si fuera una licenciatura, porque pensamos que sí algún momento se daba el reconocimiento legal, ya la homologación sería más fácil. Creo que fue una certeza haber trabajado así. Hoy ya es un hecho por todo lo que aportamos, ya sea desde la Universidad y desde la Organización. Actualmente nuestros estudiantes se encuentran cursando ya el séptimo semestre.

Después que el Ministerio de Educación aprobó nuestro programa en el mes de febrero de este año [2011], comenzamos los trámites administrativos para que nuestros estudiantes sean estudiantes de la universidad en propiedad. En ese proceso estamos, en este mes de octubre será una realidad. Para que sea po-

sible, el Consejo de la Facultad hizo un acuerdo para que fueran homologados todos los cursos de diploma en una licenciatura. Creo que es un avance sustancial para que este proceso pueda continuar y tener apoyo decisivo de la Universidad y otras entidades, creo yo que es un paso importante para tener apoyos, aliados de otras instituciones educativas superiores a nuestro proceso de formación desde la Pedagogía de la Madre Tierra.

Este proceso para nosotros es muy importante, pues ya somos parte de la universidad. Pero también hay que reconocer que este programa es frágil en el sentido de que todos los ojos están puestos en nuestra experiencia; y, por eso, requerimos la solidaridad internacional; requerimos más aliados en el mundo, pero lo vamos logrando, pues a través de toda esa experiencia nos ha llegado, de todas partes, cartas de apoyo, animándonos en este trabajo complejo, como ha sido la formación de nuestra gente. Por eso, la importancia de la gira en Alemania, para contar con apoyos de mucha gente e instituciones. Hasta ahora se han sumado muchos profesores de distintas universidades que nos quieren apoyar en este trabajo en el futuro inmediato. Queremos tener un círculo académico en el planeta, que nos rodee para intercambiar entre los profesores y estudiantes, para pensar en nosotros, en nuestras actitudes, nuestras formas de relacionamiento con nuestra Madre Tierra.

Hasta ahora hay la posibilidad de realizar un convenio de cooperación con la Universidad de Córdoba (España), también hay posibilidad con la Universidad de Kassel (Alemania), porque demostró su interés. Ayer estuve en la Universidad Libre de Berlín que también mostró interés de conocernos; o sea, poco a poco vamos logrando y entendiendo la importancia de esa apuesta de formación para nuestra gente y a toda gente que

tenga interés en ese propósito de pensar a nivel pedagógico, la defensa de la Madre Tierra.

¿Cuáles son los retos de la Pedagogía de la Madre Tierra?

El reto que tenemos es que esta experiencia no solamente quede en nuestras comunidades indígenas de Antioquia, sino también que se le pueda ofrecer a otros pueblos indígenas de Colombia y a nuestros hermanos que vivimos entre las fronteras, por ejemplo, los emberas también están en Panamá, igual que los tules. Sería interesante que esta experiencia se pudiera comenzar en estos lugares, ya que hicimos nuestra primera experiencia, con un diploma en Educación Bilingüe Intercultural con los tules de la comarca Kunayala en Panamá.

El esfuerzo que estamos realizando es muy importante, no porque el gobierno tiene interés por este proceso, sino por el esfuerzo que venimos realizando. Hemos demostrado a lo largo del proceso organizativo los logros y desafíos por medio de movilizaciones, creo que es una enseñanza para aprender y difundir, es decir, que el reto es grande, muy grande y necesario para el futuro de nuestros niños, jóvenes y para nuestras comunidades.

Pero sostener esta propuesta resulta difícil. Los espacios de formación son nuestras propias comunidades, por eso a nivel económico es difícil desplazar a nuestro profesorado y estudiantes. Por ejemplo, al Medio Atrato, donde no hay carreteras, solamente se puede viajar en avión, luego por agua, resulta difícil, además que estamos en un conflicto armado interno.

Uno de los retos es su sostenibilidad, pero creemos que es posible con el esfuerzo de todos, y seguiremos negociando con las

administraciones municipales, departamentales y a nivel nacional para que puedan aportar en este esfuerzo que estamos haciendo para el país y para el planeta. Hasta ahora el apoyo económico se ha dado por parte de una ONG, Mugari Gabe del país Vasco, y de AECID del gobierno español. En Colombia, la colaboración vino por parte del Departamento de Antioquia, pero dependiendo quien esté en la administración. Ahora con este reconocimiento que se da por parte del Ministerio de Educación es obligación del Estado apoyar esta iniciativa de nuestra licenciatura en la Pedagogía de la Madre Tierra.

Estos son los retos que tenemos en el país, puesto que creemos que en algún momento esta experiencia se puede dar en distintos contextos, porque ya nos han llamado los hermanos indígenas de otros departamentos y también por parte de los mestizos que nos han dicho: ¿y nosotros qué? También queremos participar en estos eventos”.

Además, creo que la Madre Tierra nos está llamando. Ella puede seguir existiendo sin nosotros, pero nosotros no, ya que del problema ambiental que está ocurriendo en la Tierra somos nosotros mismos los culpables. No tenemos conciencia que dependemos de ella, que cada segundo de nuestra existencia respiramos, comemos, disfrutamos, aprendemos es por ella; es decir, nuestra existencia depende de ella. Los celulares que hoy la humanidad disfruta, nuestras habitaciones, los libros que leemos, las comidas que vienen a nuestras mesas, todos son productos que nos ofrece todo el tiempo ella, nuestra Madre Tierra. Cómo entender esa conciencia que ella es nuestra madre, que ella es nuestra educadora; y si no la escuchamos a ella, el Planeta Tierra seguirá en caos y seguirán apareciendo grandes desastres en el mundo, porque hemos dejado de es-

cuchar desde el latido de nuestro corazón, y ella nos habla hoy desde los comportamientos de los fenómenos de la naturaleza. Es importante que la escuchemos, para eso se necesita cambiar nuestra actitud y el pensamiento.

En Colombia, los grandes ríos están creciendo y desbordándose, ocasionando inundaciones donde muchas poblaciones tuvieron que desplazarse, porque han quedado en ruinas, sin comida. Y culpamos a la naturaleza de nuestros desastres, pero no pensamos que todo esto es por nosotros mismos, por nuestros egoísmos, por falta de solidaridad, por falta de amor. Y además no estamos cuidando las quebradas, los ríos; no estamos cuidamos sus orillas, ya no sabemos interpretar los mensajes que la misma naturaleza nos sigue transmitiendo todo el tiempo, mientras respondemos a ella con la devastación de la floresta, de las plantas, de los árboles que están cuidando las orillas de los ríos. No es la culpa de la Tierra –no es la culpa de la naturaleza– somos nosotros mismos. Y todo lo que está ocurriendo: los tsunamis, los terremotos no la están sacudiendo a ella, sino a nosotros mismos, por nuestro comportamiento.

Si no cambiamos el corazón, si no pensamos desde el corazón, la situación de zozobra continuará. Debemos aprender de las cosas sencillas, pero para lograrlo resulta difícil. Mira las políticas de nuestros gobiernos, que no está pensado desde el grito de la Madre Tierra sino desde la racionalidad, del aprovechamiento de los recursos que tiene la Tierra. Mira lo que acaba de hacer el gobierno colombiano en cabeza del Presidente de la República, el señor Manuel Santos, el 14 de septiembre firmó con empresas de Corea del Sur la explotación del carbón, sin haber consultado a los pueblos que viven en ese territorio, ni mucho menos a la propia Madre Tierra; porque nosotros, los tules creemos que las

consultas se deben hacerse primero a ella. Por eso, hacemos la Ceremonia de la Fuma de la Paz o de la pipa, donde nuestros sabios conversan, cantan a la Madre Tierra para conversar con todos los espíritus que viven en ella, con los sitios sagrados que están en ella; es decir, una ceremonia de varios días donde la comunidad congregada debe vivir estrictamente en armonía con la naturaleza. La ceremonia permitirá que todos los seres de la naturaleza que ahí están conversen, deliberen de las cosas que vendrán para el futuro de ellos y de la comunidad.

Esto, lo que acabamos de decir en una forma sucinta, va en contraposición al concepto de desarrollo que manejan nuestros gobernantes de América Latina, que están empecinados en la explotación de las minas que las comunidades, pueblos, nacionalidades han guardado celosamente por siglos. Ellos están diciendo que la minería sacará al país del caos financiero que está padeciendo el capitalismo salvaje, que no da cuenta de lo humano, sino de la explotación irracional de la naturaleza.

La minería no sacará a nuestras sociedades de América Latina de los problemas sociales que viven. Si no hay políticas sociales que pongan fin a la pobreza extrema que viven millones de seres en nuestro continente, si no hay educación con calidad para todos, si no hay buena salud para atender a toda la población, seguiremos igual. Si no defendemos nuestros territorios para la vida con armonía con la Madre Tierra tampoco habrá paz, solamente caos en nuestras relaciones tanto con nosotros y con la naturaleza.

No estoy diciendo que no se pueda explotar los recursos de la Tierra, sino estoy planteando que cualquier recurso para utilizar debe ser pensado desde el corazón, utilizando la inteligen-

cia y la razón para permitir su sostenibilidad. Y, creo que puede ser posible; para eso se necesita prepararse dentro de una formación que dé cuenta de esta riqueza. Precisamente, ese es el propósito de esta formación.

Para aprender de los antepasados que vivieron armónicamente y escucharon todo el tiempo a la Madre Tierra, creemos que es posible esa formación, para sostener la vida en este espacio que los creadores nos regalaron. Debería ser un compromiso de todos con la Madre Tierra: el cambio de la estructura curricular en los sistemas educativos de los países del planeta desde el corazón de la Madre Tierra. Todas y todos somos hijas e hijos de la misma madre, de la Madre Tierra.

Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos. La experiencia de Sucre, Bolivia

*Celestino Choque, Melina Choque y Utta von Gleich*³

1. Perfil lingüístico de Bolivia

Además de los hispanohablantes, según el último censo de 2001, Bolivia comprende 36 pueblos indígenas que hablan 33 lenguas indígenas distintas. El quechua con 27,6% y el aimara con 18,5% son las lenguas con mayor número de hablantes. Las demás lenguas, entre todas, alcanzan solo un 1,5% de la población, y se hablan en el amplio territorio denominado Tierras Bajas. Étnicamente, el 62,05% de la población nacional de 8.274.325 se adscribe a un pueblo indígena, y de ellos un 30% se considera perteneciente al pueblo quechua y un 25,2% al aimara. Es importante destacar que estas cifras se refieren solamente a la población mayor de 15 años; es decir, el 38,7 % de la población escolar no está considerado en estos datos.

3 Utta von Gleich, en base a observaciones de clase en tres centros educativos y reuniones con el equipo del proyecto durante su visita a Sucre en Mayo de 2011, contribuyó a la versión final del presente texto, aprovechando los informes del proyecto de 2010 (AAE e IBIS) y de 2012 (IBIS-AAE).

Los quechuas viven en los valles interandinos, entre los 1.800 y los 3.000 m.s.n.m. en los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca y Potosí. También existen poblaciones quechuas en los departamentos de Tarija y Oruro y un enclave al norte del departamento de La Paz. De los 1,5 millones de quechuas, el 38% vive en Cochabamba, otro 20% en Potosí, 13% en Santa Cruz, 12% en Chuquisaca, 7,6 % en La Paz, 5,8% en Oruro y los restantes se reparten entre Tarija, Beni y Pando.

Actualmente, una tercera parte de los quechuas (33,3%) vive en capitales departamentales, el 18% en ciudades menores y el 48% en el área rural. La disminución del número de hablantes monolingües en quechua y de bilingües quechua-castellano va casi paralelo al proceso de urbanización (von Gleich 1994).

El siguiente cuadro con los censos de 1976, 1992 y 2001, que corresponden a un periodo de 25 años, señala un fuerte aumento del monolingüismo castellano que equivale a un 16%. Es decir, la proporción de monolingües de castellano paso del 36% al 52,6%. Por su parte, el monolingüismo en lengua indígena disminuyó en un 8,2%. Entre 1976 y 1992, el bilingüismo todavía continúa estable, pero pierde más de 10% en una década entre 1992 y 2001 (censo 2001). Este período coincide con la reforma educativa de 1995 que tenía como finalidad priorizar la educación bilingüe en lenguas indígenas y castellano.

Cuadro 1: Datos lingüísticos de Bolivia, comparación de los tres últimos censos

	Censo 1976	Censo 1992*	Censo 2001
Saben castellano	78,8%	87,4%	82,6%
Saben quechua	39,7%	34,3%	27,6%
Saben aimara	28,8%	23,0%	18,5%
Saben otras lenguas indígenas	1,1%	0,25%	0,15%
Solo saben castellano	36,3%	41,7%	52,6%
Solo saben lengua indígena	20,4%	11,5%	12,3%
Saben una lengua indígena y castellano	43,3%	46,8%	35,1%
Total censado	4.613.4	5.256.3	8.261.2

Seis años o más (Fuente: I. Sichra. 2009. "Bolivia andina". Cap. VII del Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Vol. 2, pág. 565).

El bilingüismo popular, castellano con lenguas indígenas, siempre ha sido considerado como problema y obstáculo al desarrollo nacional por la sociedad dominante. En cambio, el bilingüismo de élite, de castellano con otras lenguas europeas goza de mucho prestigio (v. Gleich 1989). El siguiente capítulo analiza el penoso camino institucional y legal que ha seguido el reconocimiento de los pueblos indígenas, de sus lenguas y culturas por la sociedad dominante.

2. Los pueblos originarios, sus lenguas y culturas en las constituciones desde la República hasta 2009

Desde 1825, Bolivia ha vivido como un Estado republicano, con características homogeneizantes, cultural, lingüística y so-

cialmente excluyentes de las poblaciones indígenas, originarias y campesinas. Las Constituciones Políticas del Estado no tomaron en cuenta la presencia ni vigencia de la enorme diversidad cultural y lingüística, como lo constata el Art. 4 de la primera Constitución Política del Estado de 1826.

Art. 14.- Para ser ciudadano es necesario: 1°. Ser Boliviano. 2°. Ser casado o mayor de veintiún años. 3°. Saber leer y escribir. Esta calidad solo se exigirá desde el año mil ochocientos treinta y seis. 4°. Tener algún empleo o industria, o profesar alguna ciencia o arte.

Pero saber leer y escribir fue privilegio de la élite hispanohablante (clero y terratenientes, altos funcionarios) y no accesible a los indígenas rurales.

En un largo periodo de más de 180 años de vida independiente se han emitido varias normas constitucionales que no toman en cuenta las necesidades socioculturales de los pueblos originarios. En el campo educativo, sus lenguas fueron utilizados como simples “estribos” o “muletas” para el acceso a la lengua castellana, como indica el Código de la Educación de 1955 que en su Art. 115° manifiesta:

La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo, como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüístico nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano.

Recién, a partir de la década de los años 80 del siglo pasado, los diferentes movimientos de los pueblos y organizaciones sociales y políticas, desde la recuperación de la democracia, encabezados por la gloriosa Central Obrera Boliviana (COB), seguido por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campe-

sinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía Bolivianos (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y otros, a través de diferentes formas de presión –movilizaciones, marchas, bloqueos, vigiliyas y otras– lograron modificar la Constitución Política del Estado Boliviano, a través de la Ley 1585 de 1994, que en sus partes pertinentes, indica:

Art. 1º: Bolivia, libre, independiente, soberana, **multiétnica y pluricultural**, constituida en república unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos.

Art. 6º. I) Todo ser humano tiene personalidad y capacidad jurídica, con arreglo a las leyes, goza de los derechos, libertades y garantías reconocidas por esta Constitución, sin distinción de raza, sexo, idioma, opinión política o de otra índole, origen, condición económica o social, u otra cualquiera.

Culminan estos movimientos en enero de 2009, cuando el pueblo boliviano aprobó a través de un referéndum la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia con nuevos enfoques políticos, sociales y económicos, donde se profundizan el reconocimiento constitucional de las naciones y nacionalidades diversas, con cosmovisiones y lógicas de vida propias.

Su Art. 1º establece que “Bolivia se constituye en un Estado unitario social de derecho, plurinacional, comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”.

A través de esta norma jurídica se reconocen las 36 naciones originarias indígenas de Bolivia hasta antes descuidadas, excluidas y marginadas y en su artículo 5 reciben estatus de oficialidad.

Art. 5º I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasugwe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Art 5 II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

La educación intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva, descolonizadora y comunitaria característica de la nueva Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, promulgada el 2010, viabilizará el accionar educativo, profundizando la recuperación, valoración y desarrollo de los saberes, conocimientos y cosmovisiones de las lenguas y culturas originarias indígenas. Estas tendrán el mismo estatus social, cultural y político que la cultura castellana o universal, para conformar una sociedad intercultural en el Estado Plurinacional de Bolivia.

3. Migración y abandono de lenguas originarias

Uno de los fenómenos sociales de los últimos 25 años es la migración masiva del campo a la ciudad. Familias íntegras, quechuas, aimaras, guaraníes y pertenecientes a otros pueblos, han optado por dejar sus comunidades originarias para trasladarse a las ciudades o capitales de provincias y a municipios de los diferentes departamentos de Bolivia para encontrar traba-

jo y educación. Sin embargo, y por lo general, las poblaciones migrantes mantienen en sus hogares las prácticas culturales, lenguas, saberes, conocimientos y toda forma de convivencia comunitaria pero no encuentran una educación intercultural bilingüe para sus niños.

El impacto de la migración del campo a la ciudad se nota en un debilitamiento de las lenguas, fenómeno exhaustivamente estudiado en Bolivia por Albó (1999 y 2002) y otros. Todos los estudios reclaman la necesidad de ofrecer educación bilingüe a los jóvenes migrantes para evitar la pérdida de las lenguas de origen y superar las desventajas educativas, que se plasman en una repetición elevada en la primaria y en la deserción escolar de niños indígenas, provocadas por y en el sistema monolingüe en castellano.

La mayoría de los estudios sobre la migración solo han analizado las repercusiones económicas y sociales de dicho fenómeno, descuidando los impactos lingüísticos y culturales; es decir, la alienación cultural y la desestabilización de la identidad personal (von Gleich 2003). Si bien, en el caso andino, las lenguas indígenas no se pierden en el campo sino en la migración a las ciudades, tal como lo estudió también von Gleich (1994) en el Perú entre migrantes a Lima, los programas educativos siempre empezaron en el campo con el objetivo de bilingüizar a los monolingües, con el motivo de integrarlos mejor a la sociedad nacional y ofrecer mejores oportunidades socio-económicas. Los centros urbanos multilingües nunca recibieron educación bilingüe.

En este contexto, el Proyecto “Educación Bilingüe en contextos urbanos de Sucre” ha definido como principal reto educativo: “Las poblaciones quechua-hablantes emigrantes del campo a

la ciudad de Sucre necesitan atenciones sociales y educativas pertinentes y contextualizadas que responden a las características culturales, sociales y lingüísticas de los niños y niñas quechuas, que asisten a las escuelas urbanas de Sucre”.

4. El Proyecto de Acción Andina de Educación

El Proyecto “La EIB en contextos urbanos de Sucre” comenzó el año 2008 y es ejecutado por la organización no-gubernamental Acción Andina de Educación (AAE) en el marco de un convenio interinstitucional suscrito entre esta organización y la Secretaría Departamental de Educación de Chuquisaca (SEDUCA-Chuquisaca) y la Universidad Pedagógica Mariscal Sucre. Cuenta con apoyo financiero de Ibis Dinamarca, apoya a 11 unidades educativas y a docentes de la Universidad Pedagógica. El proyecto tuvo una primera fase de duración de 4 años y continuó en 2012 en una segunda fase, después de una evaluación colaborativa en 2011 con las 11 unidades educativas involucradas, la Universidad Pedagógica Mariscal Sucre e IBIS – Bolivia.

Son conceptos y enfoques básicos desarrollados en el proyecto de Acción Andina de “Educación Bilingüe en contextos urbanos de Sucre”:

- La contribución al mantenimiento de las lenguas originarias en un contexto multilingüe, ofreciendo una educación de calidad conforme a la necesidad y deseos de la población migrante.
- El aprovechamiento de las experiencias educativas interculturales y bilingües desarrolladas al interior y exterior del país, a lo largo de los últimos 25 años, enfoques pedagógicos consolidados, estrategias metodológicas, con-

ceptos lingüísticos y de participación social en educación, que actualmente permiten profundizar, universalizar y democratizar la educación a partir de las diversidades culturales, sociales y lingüísticas a favor de los pueblos originarios (López 2005; Machaca 2010).

- La adaptación del modelo de educación bilingüe al perfil muy variado de los niños migrantes. El clásico modelo de educación bilingüe con lengua indígena como L1 y castellano como L2, que presupone un alumnado monolingüe en lengua indígena no es adecuado para los niños migrantes con muy diferentes perfiles de bilingüismo.

En las escuelas del proyecto en Sucre encontramos las siguientes situaciones lingüísticas:

- bilingües con manejo equilibrado de la lengua castellana y quechua;
- bilingües con predominancia de la lengua quechua;
- bilingües con predominancia de la lengua castellana;
- monolingües en lengua castellano.

Las actividades que se desarrollan en el proyecto preparan las condiciones, sociales, políticas, culturales y lingüísticas favorables para la implementación de la nueva Ley Educativa en el ámbito urbano del municipio de Sucre y en otros contextos similares.

Los docentes capacitados en el desarrollo oral y escrito de la lengua quechua, el manejo metodológico de la enseñanza en dos “vertientes” de aprendizaje (castellano - quechua), el grado de sensibilidad cultural, lingüístico y pedagógico en el do-

cente, basado en la diversidad del Estado Plurinacional, son aspectos que permitirán, con mucha facilidad, aplicar los enfoques y características de la Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, promulgada el 10 de diciembre de 2010.

En este espíritu, la primera fase del proyecto “La EIB en contextos urbanos de Sucre” es la antesala de la aplicación de las características y enfoques de la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, y sintetizamos sus exitosos ejes transversales de la siguiente manera:

- **Posicionamiento de la lengua quechua** en la construcción de los aprendizajes y en la comunicación en aula y la unidad educativa; el quechua está convirtiéndose en una lengua oficial de instrucción y de comunicación, usada en actividades cotidianas pedagógicas y comunicativas; hasta antes excluida, marginada, ignorada e invisibilizada en procesos educativos.
- **Bilingüismo:** el enfoque educativo bilingüe intercultural, con el uso de las dos lenguas (castellano y quechua) en procesos de construcción de aprendizajes y de comunicación, paulatinamente se constituirá en una “yunta”⁴ pedagógica.
- **Plurilingüismo:** se está avanzando de un monolingüismo castellano a un bilingüismo castellano–quechua, para lograr de manera sistemática un plurilingüismo nacional, apoyado por la política educativa plurinacional.

4 Yunta significa sinónimo de tiro o sostén para bueyes.

- **Concreción de la interculturalidad:** se practica en las aulas y las unidades educativas involucradas en el proyecto a través de fichas temáticas y otros bloques del Compendio de materiales Educación Intercultural Bilingüe EIB, los contenidos mínimos interculturales y los materiales elaborados en el proyecto. La interculturalidad se está construyendo mediante una paulatina concreción de un diálogo entre las visiones culturales castellano y quechua. De esta manera, se logra consolidar la ansiada interculturalidad, pedagogizando los saberes y conocimientos de dos culturas, en procesos de construcción de aprendizajes.
- **Incorporación de actividades prácticas–productivas:** lo que logra romper el tradicional enfoque pedagógico teórico, sin ninguna oportunidad para el desarrollo de iniciativas y creativities que permitan el desarrollo de las facultades prácticas, técnicas y productivas. Por ejemplo, a través del proyecto de telares, tostados, jugos y elaboración de panes se está dando inicio a un proceso de construcción de aprendizajes teórico–prácticos o viceversa, con participación de docentes, estudiantes, madres y padres de familia.
- **Intraculturalidad:** la cual se genera recuperando y desarrollando la lengua quechua, como también los saberes y conocimientos quechuas en sus diferentes aspectos, fortaleciendo la identidad cultural y lingüística de las niñas y niños del Proyecto y de sus maestros.
- **Descolonización:** con el enfoque descolonizador se supera el colonialismo pedagógico, cultural, lingüístico que imperaba en las unidades educativas, asumiendo y

adquiriendo nuevas formas de comportamiento pedagógico, permitiendo la presencia de la lengua y cultura quechua en procesos pedagógicos. Por consiguiente, la actitud del docente, del director, alumnos y de padres de familia, resulta más democrática, mas contextualizada y con mas pertinencia profesional.

- **Orientación comunitaria:** la educación con un enfoque bilingüe, intercultural y productivo, requiere necesariamente la participación de la comunidad educativa, incorporando directamente a los padres y madres de familia, como también a la directiva de la junta escolar, que es la portadora de las formas comunitarias de participación.
- **Perspectiva productiva:** con la incursión de pequeños proyectos productivos de hilados y tejidos, como también de elaboración de panes y otros, para lo que se organizan en grupos de trabajo entre maestras, alumnas y madres de familia, tomando en cuenta los saberes, conocimientos propios y comunitarios quechuas.

En el desarrollo del proyecto, se aplican las siguientes estrategias pedagógicas:

Uso de la lengua materna hogareña. En el caso de la ciudad de Sucre, la lengua quechua es usada como medio de comunicación en el seno familiar. A través de ella se manifiesta una serie de situaciones de comportamientos propios y lógicas de vida de la cosmovisión cultural quechua: actos relativos a la Madre Tierra, fiestas rituales, prácticas comunitarias y otras que conviven con las formas de la vida urbana, en muchos casos imponiéndose con el uso mayoritario.

Uso de la segunda lengua hogareña. Como consecuencia del contacto de lenguas, en los contextos urbanos la lengua castellana es el idioma privilegiado para uso comunicativo habitual con las personas castellano hablantes. En general, la castellanización se realiza en forma natural y autodidacta, sin metodología de enseñanza de segunda lengua. La adquisición de la lengua castellana es una necesidad personal y social.

Uso vehicular del castellano en contextos pedagógicos. El ambiente escolar urbano, castellanizante en todos sus aspectos –la calle, el mercado, las tiendas, las instituciones, las organizaciones y la misma unidad educativa– establecen implícita y explícitamente el uso de la lengua castellana, como lengua “oficial” o de uso institucional.

En este contexto lingüístico, el Proyecto ha determinado el manejo de la lengua castellana como “L1 pedagógica”, considerando también la formación de los docentes de las unidades educativas desde un enfoque unicultural y monolingüe castellano.

Uso del quechua en contextos escolares. Dada la necesidad de aprovechar el bilingüismo y el uso del quechua en el hogar, el proyecto considera a este idioma como una “L2 pedagógica. El uso del quechua como L2 pedagógica contribuye a la construcción de un nuevo enfoque pedagógico bilingüe intercultural en contextos urbanos. De esta manera, tanto la lengua y la cultura quechuas logran posicionarse como medios, no solo de comunicación, sino de construcción de aprendizajes y desarrollo de la propia lengua; pretendiendo, constituirse en lengua oficial a la par de otras lenguas, tal cual establece la Constitución Política del Estado Plurinacional Art. 5°.

Bilingüismo complementario. Esta es una estrategia pedagógica nueva que el maestro o la maestra desarrolla en el aula, explicando el tema, primero en la lengua castellana como L1, para luego complementar el aprendizaje en la lengua quechua como L2; tomando en cuenta las dos visiones culturales, evitando en lo posible hacer una mera traducción. El bilingüismo complementario responde a las situaciones lingüísticas diversas que se presentan en aula: alumnos bilingües con predominancia castellana, alumnos bilingües con predominancia quechua y otras.

Concreción de la interculturalidad. En base a los contenidos mínimos interculturales, construidos en el Proyecto,⁵ se avanza hacia una paulatina interculturalización en el aula y en la unidad educativa, desarrollando contenidos temáticos tanto de la cultura castellana como de la cultura quechua.

4.1 Materiales

Los materiales elaborados están prioritariamente, dirigidos a la actualización y capacitación de los docentes, quienes, en definitiva son y serán los actores principales para la ejecución de programas educativos innovadores, especialmente en lo que respecta al tratamiento de lenguas y culturas, distintas a la lengua y cultura castellana. En esta dinámica, se elaboraron los siguientes materiales pedagógicos:

- **Compendio:** “Materiales de Educación Intercultural Bilingüe”, Volumen 1, compuesto por 8 Bloques:

5 Tarea cumplida en forma conjunta entre el Equipo de Gestión de EIB y algunos docentes de las unidades educativas.

- Fichas temáticas, para el desarrollo de contenidos con enfoque bilingüe intercultural.
- Estrategias de desarrollo lingüístico de L1 (castellano) y L2 (quechua).
- Vocabulario básico castellano–quechua, por áreas curriculares.
- Pensamientos, trabalenguas y adivinanzas en quechua.
- Poesías, canciones y rondas en quechua.
- Cuentos en quechua.
- Recetas de cocina y medicina tradicional quechua.
- Juegos lingüísticos y matemáticos quechuas.
- Láminas Pedagógicas en lengua originaria quechua, para el desarrollo de diferentes temáticas en aula y distribuido a todos y cada uno de los docentes, Autoridades Educativas; las mismas se refieren a los siguientes contenidos:
 - Alfabeto Quechua (Qhichwa Sanampakuna), con las 28 letras del alfabeto quechua (3 vocales, 15 consonantes simples, 5 aspiradas y 5 glotales),
 - Himno Nacional (Qullayusup Takiynin),
 - Partes del cuerpo humano (Ukhup phatmankuna),
 - Partes de la planta (Mallkip phatmankuna),
 - Los meses de año (Watap killakuna),

- La familia (Yawarmasi), y
- Las estaciones del año (Watap mit'ankuna).
- Vocabulario Básico del Quechua, de fácil manejo tanto para docentes como para los estudiantes.
- Revista Pedagógica, Cultural y Lingüística Anual; material informativo con: los avances con la teorización o sistematización de las actividades pedagógicas, culturales y lingüísticas concretas y operativas que se ejecutan en las aulas y unidades educativas involucradas en el Proyecto.
- Estructura Morfológica de la Palabra Quechua, libro que muestra las características de la lengua como sufijante y aglutinante, que se ha preparado, utilizado y validado en los cursos de capacitación docente; será editado y publicado para la distribución a los actores del Proyecto y a otras instancias educativas.
- Normas de la escritura quechua , texto de consulta para el docente, elaborado en base a la política de normalización de la escritura quechua, aprobada y aplicada por el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (Choque 2009, Plaza 2009).
- Sintaxis de la lengua quechua, otro texto de consulta para el docente, basado en las características sintácticas de la lengua quechua, que ha sido aplicado en los cursos de capacitación, con una estrategia contrastiva con la lengua castellana.
- Para la concreción de la interculturalidad en el aula, se han elaborado los siguientes materiales de carácter curricular:

- a. *Contenidos mínimos interculturales*, integra dos visiones culturales (castellana y quechua), elaborado por los Equipos de Gestión de EIB de las cinco unidades educativas antiguas, con apoyo de algunos docentes y el Equipo Técnico del Proyecto.
- b. *Prácticas y valores culturales*, tanto del castellano como del quechua, se utiliza en la concreción de la interculturalidad en el aula y la unidad educativa.

4.2 Capacitación

El desarrollo de la capacidad docente es el pilar fundamental del proyecto. Con este fin se desarrollan:

- a. Talleres de capacitación, una vez a la semana durante un semestre, organizados en dos grupos: bilingües y monolingües.
- b. Talleres de reforzamiento a manera de continuación y fortalecimiento de los talleres de capacitación, que se ejecutan quincenalmente, paralelamente al desarrollo de las clases bilingües e interculturales.

Los temas centrales de los talleres de capacitación docente son:

- La sensibilización social, cultural, lingüística y pedagógica, en base a temas, como: realidad sociocultural y política del país, fenómenos sociales: diglosia, discriminación, alienación, asimilación, etnocentrismo y otros; la sociolingüística o el rol de las lenguas en la sociedad, para analizar factores como: contacto de lenguas, préstamos, interferencias y otros. El objetivo central de la sensibili-

zación es recuperar y desarrollar la autoestima personal y profesional de los docentes, creando en ellos un sentido de responsabilidad y compromiso social, cultural y lingüístico con la cultura quechua, en procesos de construcción colectiva de aprendizajes.

- El desarrollo oral y escrito de la lengua quechua. Dado que el cuerpo docente en las diez unidades educativas dispone de diferentes grados de manejo de lenguas, monolingües en castellano y bilingües en diferentes grados, desde incipientes hasta equilibrados, se han organizado dos grupos de trabajo, monolingües y bilingües, que en base a programas específicos han desarrollado en los docentes las capacidades orales y escritas.
- El conocimiento y manejo de los materiales del Proyecto, anteriormente listados.

Tanto la sensibilización, el desarrollo oral y escrito de la lengua quechua y el manejo de los materiales son desarrollados en “sesiones de apoyo pedagógico” facilitadas por los técnicos del Proyecto. Una actividad adicional e indispensable es el apoyo y seguimiento en aula, realizada por el Equipo Técnico del Proyecto un día a la semana, previo a un cronograma semanal que los técnicos del Proyecto entregan con anterioridad a las unidades educativas.

Como producto de las clases con enfoque educativo bilingüe intercultural se cuenta con:

- a. Archivadores personales por grados y por áreas de conocimiento, que cada niño y niña elaboran después de la conclusión de cada clase bilingüe intercultural.

- b. Cuadros didácticos bilingües, elaborados por los docentes para orientar el desarrollo de cada clase bilingüe intercultural, tanto en castellano como en quechua.
- c. Pequeñas prendas en hilado y telares (chalinás, bolsas, mantillas, etc.), utilizando insumos ancestrales como manufacturados; como también en la elaboración de masas (panes, galletas, etc.), jugos, tostados, comidas y otros. Todo ello producto de los talleres práctico-productivos.

Los Equipos de Gestión EIB de cada unidad Educativa realizaron las actividades de seguimiento, supervisión y asesoría a partir de la gestión de 2010, con las orientaciones y los enfoques pedagógicos, culturales y lingüísticos planteados por el Proyecto. Por su parte, el apoyo y seguimiento a las unidades educativas nuevas, es realizado directamente por el equipo Técnico del Proyecto, que también cuentan con un instrumento de seguimiento. Así se logra la sostenibilidad del Proyecto.

5. Difusión de los resultados del proyecto

La “4ª Feria Educativa Intercultural 2011” fue la más completa y exitosa, pues causó un impacto e incidencia en la sociedad sucrense, más que todo en la comunidad educativa. La presencia de la Gobernación del Departamento, la Alcaldía Municipal, la Corte Suprema de Justicia, la Dirección Departamental de Educación, la Dirección Distrital de Educación, la Junta Educativa Distrital de Padres de Familia, las Juntas Escolares y otras instituciones y organizaciones le dieron a la feria el realce y la importancia de los resultados pedagógicos, culturales, lingüísticos y práctico-productivos presentados tanto por alumnos, como por docentes y autoridades de las unidades educativas

involucrados en el Proyecto, a los que se han sumado la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre” y el Proyecto de Solidaridad Internacional Infantil.

Para mayor contextualización sociocultural del departamento de Chuquisaca, cada unidad educativa representó a una provincia, presentando la música y la comida tradicional de cada provincia. Se desarrollaron, en cada unidad educativa, eventos de evaluación de lo realizado en el 2011 y se hizo una proyección para el año 2012, bajo la responsabilidad de los encargados de la gestión de la EIB, aplicado a un cuestionario a cada docente y una guía de evaluación y proyección.

6. Balance del proyecto

Presentamos en forma resumida los resultados cuantitativos y cualitativos de la primera fase del informe del proyecto (IBIS-AEE 2012):

Objetivo 1: Desarrollo del enfoque educativo bilingüe, intra-intercultural y practico-productivo

Indicadores-Previsto	Logrado
<p>5.500 estudiantes de Sucre participan del enfoque bilingüe-intercultural del proyecto</p>	<p>5.491 estudiantes entre niñas y niños han recibido un aprendizaje con enfoque educativo bilingüe, intra-intercultural y práctico-productivo, recibiendo una enseñanza con una modalidad de bilingüismo paralelo o simultáneo, complementario y alternativo, en el marco del aprendizaje de “doble vertiente”.</p>
<p>180 docentes de Sucre participan de los talleres quincenales de reforzamiento lingüístico y pedagógico propuesto por el proyecto, para un adecuado desarrollo de las actividades en aula.</p>	<p>199 docentes asistieron a los talleres de reforzamiento y están desarrollando clases con enfoque educativo bilingüe, intra-intercultural y práctico-productivo, utilizando diferentes modalidades de bilingüismo, como son el bilingüismo paralelo o simultáneo, el bilingüismo complementario y el bilingüismo alternativo, tanto en visión cultural castellana como en visión cultural quechua.</p>
<p>Los maestros bilingües castellano-quechua de las unidades educativas de Sucre y Potosí, se están abocando al aprendizaje de la escritura normalizada del quechua para desarrollar contenidos bilingües e interculturales, con apoyo del Equipo de Gestión de EIB y del Equipo Técnico del Proyecto.</p>	<p>El desarrollo del aprendizaje de la lengua quechua oral y escrita se optimiza en los talleres de reforzamiento, en el marco de las características fonológicas y ortográficas definidas por el Ministerio de Educación; aspectos que fortalecen la ejecución de clases con enfoque bilingüe intercultural.</p>

Indicadores–Previsto	Logrado
<p>La construcción de aprendizajes de los estudiantes se está desarrollando a través de dos “vertientes” de enseñanza y aprendizaje, castellano – quechua, a través del uso y manejo de un bilingüismo complementario, tomando en cuenta la lengua castellana como L1 y la lengua quechua como L2, pedagógicamente.</p>	<p>Paulatinamente, se está concretizando procesos de enseñanza a través de “dos vertientes” (castellano y quechua), mediante el uso de uno de los tres tipos de bilingüismo planteados: el bilingüismo paralelo o simultáneo, el bilingüismo complementario y el bilingüismo alternativo.</p>
<p>Se observa la recuperación y valoración del idioma quechua en el ámbito comunicativo y desarrollo pedagógico dentro y fuera del aula.</p>	<p>Se observa la recuperación, valoración y desarrollo de la lengua quechua en procesos de comunicación y construcción de aprendizajes, tanto en docentes, estudiantes y padres de familia.</p>
<p>Los estudiantes niñas y niños, con el apoyo de los docentes y los técnicos de AAE producen diferentes tipos de textos en castellano y quechua, con algunas pequeñas dificultades en la escritura normalizada; las mismas con la práctica están siendo enmendadas y corregidas.</p>	<p>Los niños y niñas participantes en el Proyecto, junto con los docentes y con el apoyo del equipo de gestión de la EIB producen diferentes tipos de textos bilingües (castellano–quechua) que se reflejan en las carpetas individuales que cada estudiante tiene.</p>
<p>Se está incursionando actividades productivas en las unidades educativas, a través de la ejecución de un proyecto práctico-productivo, con participación de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres de familia).</p>	<p>Se ha incursionado en proyectos práctico– productivos, ejecutando telares, productos de harina de trigo, elaboración de tostados, de jugos y otros, utilizando insumos originarios, desarrollando de esta manera la intraculturalidad.</p>

Objetivo 2: Participación de la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre” (UPMS)

Indicadores–Previsto	Logrado
<p>38 docentes de la UPMS de Sucre participan de las “sesiones pedagógicas”, con temas de desarrollo lingüístico quechua oral y escrito y sensibilización cultural.</p>	<p>28 docentes entre autoridades y docentes de la UPMS participan mensualmente en las “Sesiones Pedagógicas de Formación Docente”.</p>
<p>Las docentes de las unidades académicas de inicial, primaria y secundaria de la UPMS de Sucre, están en condiciones de construir y aplicar los currículos de formación docente en el marco de la Ley 070 “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”.</p>	<p>Los contenidos desarrollados en las “sesiones pedagógicas” sobre las cosmovisiones y paradigmas indígena-originarios han sido motivo de análisis, reflexión y debate para la construcción y aplicación del Currículo de Formación Docente, en el marco de la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.</p>

Objetivo 3: Apropriación del enfoque EIB en la comunidad educativa regional

Indicadores–Previsto	Logrado
<p>4 instituciones educativas de Chuquisaca (Dirección Departamental de Educación, Dirección Distrital, la UPMS y las direcciones de las unidades educativas), participan y apoyan a las actividades del Proyecto: “La EIB en contextos urbanos de Sucre”.</p>	<p>Las 4 instituciones educativas con las que el Proyecto tiene vinculación directa han demostrado mucho interés y apoyo en el desarrollo de las actividades del Proyecto, durante la gestión escolar 2011.</p>

Indicadores-Previsto	Logrado
<p>4 organizaciones sociales (CSUTCB, Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Juntas Distrital de Padres de Familia y Juntas escolares), participan y apoyan decididamente en las acciones del Proyecto.</p>	<p>Las 4 organizaciones sociales se han constituido en el soporte social de las actividades del Proyecto.</p>
<p>Instituciones educativas de Chuquisaca y organizaciones sociales, participan, apoyan y se involucran de las actividades del proyecto.</p>	<p>La Dirección Departamental de Educación de Chuquisaca, la Dirección Distrital de Educación de Sucre y las direcciones de las unidades educativas, por una parte, y, por otra, el CENAQ, la Junta Distrital de Padres de Familia y las Juntas Escolares están muy comprometidas y motivadas con las acciones del Proyecto.</p>
<p>11 equipos de gestión de EIB conformados y consolidados, dan seguimiento académico al desarrollo del enfoque educativo.</p>	<p>Los equipos de Gestión de la EIB en las unidades educativas, se han constituido en instancias de apoyo, seguimiento y consolidación de los enfoques educativos del Proyecto.</p>

Conclusión

Institucionalmente, el Proyecto “La EIB en contextos urbanos de Sucre” ejecutado por Acción Andina de Educación, con el apoyo y auspicio de Ibis Dinamarca, se ubica en e intenta responder a las características del nuevo Estado Plurinacional y se está constituyendo en el referente institucional del desarrollo de la lengua y cultura originaria quechua en el municipio urbano de Sucre, enmarcando sus acciones en la Constitución Política del Estado Plurinacional y en la Ley 070 “Avelino Siña-

ni-Elizardo Pérez” desde la primera fase (2008-2012) y busca su consolidación en la segunda fase desde 2012 a 2016.

A nivel pedagógico el Proyecto ha logrado

- Construir dos “vertientes” para la construcción de aprendizajes: la visión castellana y la visión quechua.
- Utilizar pedagógicamente el castellano como L1 y el quechua como L2.
- Aplicar un bilingüismo paralelo, complementario o independiente.
- Concretar paulatinamente la intraculturalidad y la interculturalidad en el aula y la unidad educativa.
- Fortalecer la identidad bilingüe intercultural entre maestros y alumnos.
- Aumentar el uso de las lenguas originarias como vehículos de enseñanza, en los espacios escolares y públicos.
- Contribuir al mantenimiento, la revitalización y la modernización del quechua
- Crear un clima y contexto de aprendizaje motivador para los niños
- Acercar culturalmente, mediante un diálogo intercultural, a los maestros hispano hablantes a los maestros bilingües, fortaleciendo las competencias lingüísticas de ambos y despertando un interés cultural recíproco.

Referencias

ACCIÓN ANDINA DE EDUCACIÓN e IBIS

2008 *Materiales de Educación Intercultural Bilingüe, Castellano-Qhichwa, Guía didáctica.*

2010 *Revista Pedagógica Cultural y Lingüística* núm. 1 y 2. Sucre, Bolivia.

ACCIÓN ANDINA DE EDUCACIÓN

2009 *Vocabulario Básico, castellano-quechua.*

2010 *Estructura Morfológica de La Palabra Quechua, Qhichwa Simip Ukhunpa T'aqaynin.* Serie EIB en contextos urbanos. Vol. 2.

ALBÓ, X.

2002 *Educando en la Diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo.* Cuadernos de Investigación, Núm. 56. La Paz: UNICEF y CIPCA.

1999 *Iguales aunque diferentes.* Cuadernos de Investigación, Núm. 56. La Paz: UNICEF Y CIPCA.

CHOQUE, C.

2010 "Contextualización, avances y proyecciones del Proyecto 'La E.I.B en Contextos Urbanos de Sucre'. En: *Revista Pedagógica Cultural y Lingüística*, Noviembre Núm. 2, SEDUCA. Chuquisaca: IBIS, Acción Andina de Educación.

2009 "La EIB y la normalización de la escritura del quechua". En: *Nuestra lengua vive si la hablamos, Memoria del taller nacional de normalización lingüística*, Cochabamba, agosto de 2009, pp.157 - 176 CNC (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia), Ministerio de Educación.

GLEICH, von U.

2010 "Retos en política lingüística en la América Latina multiétnica: objetivos para el Bicentenario de la Independencia (2010-2026)". En: *Lengua y lucha sociopolítica en el mundo hispánico*. Simposio. New Castle, Gran Bretaña: Americas Research Group, School of Modern Languages, Institut Ramon Llull, Newcastle University.

- 2003 “Multilingualism and Multiculturalism in Latin America: Matters of Identity or Obstacles to Modernization”. En: A. Ouane (ed.), *Towards a Multilingual Cultural of Education*, pp. 261-299. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- 1994 “El bilingüismo quechua castellano entre migrantes en Lima: encrucijada entre desplazamiento total o obsolescencia del quechua”. En: W. Adelaar (ed.), *Opción*. Universidad del Zulia en Maracaibo, Venezuela.

LÓPEZ, L.E.

- 2009 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Con la colaboración de Luz Jiménez, Vicente Limachina y Guido Machaca, Proeibandes. Edición Plural, La Paz, Bolivia.

MACHACA, G.

- 2010 “De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional”. En: *Revista Guatemalteca de Educación*, Año 2, Núm. 3, pp. 71-119. Guatemala.

PLAZA, P.

- 2009 “Procesos de normalización de las lenguas indígenas en Bolivia”. En: *Nuestra lengua vive si la hablamos, Memoria del taller nacional de normalización lingüística*, Cochabamba, agosto de 2009, pp. 71-119. La Paz: Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia y Ministerio de Educación.

SICHRA, I. (coord.).

- 2009 *Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, Vol. 2. Quito: FUNPROEIB Andes, AECID y UNICEF.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal de México

*José Francisco Lara,
Amelia Rebeca de los Santos
y Jorge Ramírez*

1. Antecedentes y contextualización

Desde 1992, México se reconoce como una nación pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas (Artículo 2, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

En el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dependiente de la Secretaría de Educación Pública, como una institución que reconoce la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación.

El propósito de la CGEIB es asegurar que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena. Asimismo, entre sus funciones se encuentra la de promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de EIB, así como asesorar y proponer los proyectos de normas y

criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación.

2. Fundamentación

Con el propósito de atender de forma pertinente a las escuelas generales que atienden a niños indígenas, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se estableció el Programa de fomento a la atención intercultural a niños en escuelas generales con presencia importante de estudiantes indígenas, donde se especificaron las siguientes metas:

- Identificar para 2002, a los niños indígenas que asisten a escuelas generales y diseñar para 2003, una propuesta de educación intercultural en escuelas generales con presencia importante de niños indígenas, tanto en zonas rurales como urbanas.
- Implantar en 2004, estrategias pedagógicas y organizativas de educación intercultural en escuelas primarias generales que atienden a niños indígenas. Lograr que para 2006 los aprendizajes derivados de estas experiencias se apliquen en el 40% de las escuelas generales a las que asisten niños indígenas.

En las escuelas generales de educación básica se detectaron diferentes problemas como los siguientes:

- Actitudes negativas de responsables del centro educativo hacia los niños indígenas.

- Prácticas de discriminación o segregación, que iban desde la etiquetación, hasta la creación de estereotipos o prejuicios acerca de las niñas y niños indígenas.
- Actitudes de rechazo que se reflejaban en concentrar a los niños en ciertos grupos, o turnos preferentemente vespertinos, aduciendo que se brindaría mejor atención.
- Poco o nulo reconocimiento de saberes de niños indígenas respecto a los contenidos curriculares.
- Prácticas homogeneizadoras en la escuela y aula, basadas en estereotipos y en un solo método de enseñanza para todos.
- Diagnósticos grupales con instrumentos estandarizados y evaluaciones centradas en el dominio de información homogeneizante.

3. Objetivos

- Promover que las escuelas orienten su Proyecto Escolar desde un enfoque intercultural, para lograr una educación de calidad con equidad.
- Fomentar que los niños de todas las escuelas preescolares y primarias del Distrito Federal conozcan y valoren los aportes culturales, tanto propios como de otros grupos.
- Impulsar una propuesta educativa, desde un enfoque intercultural, que permita atender con calidad, pertinencia y equidad a los niños indígenas y no indígenas que asisten a escuelas en el Distrito Federal.

- Promover que las alumnas y alumnos adquieran y desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y valores para la convivencia, considerando los conocimientos y saberes propios y de las diferentes culturas.

4. Características

Desde un inicio se consideró que el Programa brindará capacitación y asesoría a directivos, docentes y personal de apoyo técnico de los tres niveles participantes de educación básica: preescolar, primaria y educación especial, a través de talleres, conferencias, así como acciones de acompañamiento, apoyo y asesoría para cada una de las escuelas participantes, a fin de que los directivos y docentes incorporasen el enfoque intercultural en las actividades que se realizan en los planteles participantes.

También se vio que no fuera un programa que impusiera a los maestros y directivos trabajo extra, como informes o llenado de formatos, sino una nueva forma de mirar, un enfoque que al realizar su trabajo cotidiano posibilite el conocer, comprender y valorar nuestra riqueza cultural étnica y lingüística.

Además, el programa fomenta el conocimiento de la lengua y de la cultura de los grupos indígenas, la formación en valores en las escuelas y la participación de los padres de familia.

5. Participantes

En el Programa de Educación Intercultural del Distrito Federal se considera que los actores son todos los miembros de la comunidad educativa de cada plantel: alumnos, padres de familia, docentes, directores, supervisores generales de sector y

de zona, así como los funcionarios educativos. En las diferentes acciones del programa se ha propiciado el involucramiento de cada uno de ellos.

Asimismo, la CGEIB-SEP, ha realizado las diferentes acciones del Programa, en colaboración con las siguientes instituciones y organizaciones:

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (SEP)
- Universidad Pedagógica Nacional
- Consejo Nacional de Fomento Educativo
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Instituto Nacional de Educación de Adultos

6. Principales acciones

En marzo de 2003, el Presidente Vicente Fox inauguró el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF) en la escuela primaria Alberto Correa, que atiende a niños indígenas *hñähñü* en el turno vespertino. Se inició su implementación en 96 escuelas de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos:

- 20 planteles de educación preescolar
- 76 planteles de educación primaria

- 38 unidades de servicios de atención a la educación regular

En noviembre de 2003, se firmó la carta de intención por los titulares de la SSEDF, CONAFE y CGEIB, donde se Incluyeron los compromisos interinstitucionales para la realización del PEIBDF en el Distrito Federal.

6.1 Acciones de capacitación

A lo largo de los años se han impartido diversos talleres de capacitación entre los que se encuentran:

- Hacia una escuela de calidad con enfoque intercultural. Este taller se ha impartido más de 50 veces y han participado Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP) asignados a este programa; docentes y directivos de planteles de preescolar, primaria y educación especial participantes. Se impartió a más de 1500 personas. Se consideró que era indispensable capacitar a los docentes para poner en práctica el PEIBDF en las aulas de las escuelas participantes (ver el anexo 1, al final de este artículo).
- Importancia de los Apoyos Técnicos en la Educación para la Diversidad. Dirigido a 40 ATP.
- La Función Directiva en la Construcción de la Escuela de Calidad con Enfoque Intercultural. Participaron 150 directivos.

Asimismo, se impartió el Diplomado Educar en y para la Diversidad con enfoque intercultural, a 44 participantes (ATP y supervisores), que a su vez lo replicarían a los docentes de la

Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal (ver el anexo 2).

6.2 Reuniones de seguimiento intraniveles

Con el fin de armonizar y articular adecuadamente la inclusión del enfoque intercultural en el aula, se vio la conveniencia de realizar reuniones con la participación de representantes de los niveles escolares de preescolar, primaria y educación especial. Para varios participantes fue la primera vez que tuvieron conocimiento de lo que llevaban a cabo los demás niveles. Estas reuniones tuvieron el propósito de intercambiar experiencias y sumar esfuerzos en pro de la EIB.

6.3 Análisis del Proyecto Escolar con enfoque intercultural

Se diseñó un instrumento que permitiera a los docentes y directores de cada escuela participante analizar en qué medida estaba incluido el enfoque intercultural en su proyecto escolar. Se pidió a cada escuela que lo aplicara. Se analizaron de manera conjunta los resultados obtenidos y esto permitió a las escuelas identificar aspectos y acciones concretas para mejorar su proyecto escolar (ver el anexo 3).

6.4 Acciones formativas complementarias

En forma paralela a los cursos y talleres que se proporcionaron a los ATP, y a los directivos y maestros, los ATP, realizaron las siguientes acciones:

- Visitas de seguimiento y participación en reuniones mensuales de Consejo Técnico de las escuelas participantes por parte de los ATP.
- Asesoría para la introducción del enfoque intercultural en el Proyecto Escolar de cada plantel participante y sobre actividades interculturales para la intervención pedagógica en el aula, escuela y comunidad.
- Diseño y elaboración de estrategias didácticas para la utilización de los materiales educativos en su planeación, entre las que se encuentran: Asesoría a los docentes para la utilización de los materiales de las bibliotecas escolares y de aula identificando y aprovechando los contenidos interculturales. Diseño y elaboración del Programa de Asesoría, apoyo y acompañamiento para las escuelas que participan en el Programa, por parte de los ATP que apoyan el PEIBDF.
- Se realizó el primer intercambio de experiencias de los planteles participantes en el PEIBDF. Se presentaron 59 ponencias referentes a los temas de educación intercultural y se elaboró una antología con dichas ponencias.
- Cuatro encuentros interculturales para el fortalecimiento de la lengua y la cultura náhuatl de los pueblos originarios del sur de la Ciudad de México. Incluyeron las siguientes actividades:
 - Exposición por parte de los cronistas oficiales acerca de los antecedentes históricos de los pueblos ubicados en el sur de la Ciudad de México (Xochimilco, Milpa Alta, Tláhuac y Tlalpan), así como de su gran riqueza cultural y lingüística.

- Presentación de bailables tradicionales, danzas prehispanicas, cantos y poesías en lenguas indígenas por parte de docentes, alumnos y padres de familia de las escuelas participantes en el PEIBDF.
- Exposición de proyectos académicos por parte de los directivos y docentes de las escuelas participantes, proyectos que estuvieron orientados a incluir el enfoque intercultural en los diferentes niveles educativos.
- Presentación de materiales didácticos para la educación intercultural elaborados por los docentes y alumnos.

6.5 Participación de instructores comunitarios

En el ciclo escolar 2004-2005 se inició la participación de educadores del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en escuelas de educación preescolar que cuentan con mayor presencia de población indígena.

Los educadores acompañaron en algunas sesiones a la profesora encargada de cada grupo, atendieron a los niños indígenas en su lengua y en su cultura, en apoyo al desarrollo de competencias interculturales y de bilingüismo oral y escrito con niños indígenas y no indígenas. Esta experiencia se desarrolló en seis jardines de niños del Distrito Federal, donde existen contextos de multiculturalidad y diversidad lingüística.

Los instructores comunitarios que participaron en este proyecto educativo son jóvenes hablantes entre 16 y 32 años; de alguna lengua indígena detectada en la población infantil atendida. Una vez que concluyen un ciclo de servicio educativo, el

CONAFE les proporciona apoyo económico por treinta meses para que continúen estudiando.

La forma en que trabajan los Instructores Comunitarios (IC) es a través de pequeños grupos de alumnos y mediante el desarrollo de proyectos didácticos a partir de sus áreas principales de interés.

Cuadro 2: Jardines de niños en los que colaboraron instructores comunitarios

No	Jardín de niños	Delegación	Estudiantes	Estudiantes indígenas	Profesoras	Directoras
1	Ma. Guadalupe de Alba	Cuauhtémoc	200	35	8	1
2	Vito Alessio	Cuauhtémoc	120	10	4	1
3	José Revueltas	Venustiano Carranza	175	2	5	1
4	Cuicacalli	Xochimilco	220	30	7	1
5	Ignacio Zaragoza	Gustavo A. Madero	200	19	8	1
6	Suiza	Coyoacán	200	24	8	1
Total			1115	120	40	6

6.6 Rendición de cuentas del PEIBDF

El 30 de noviembre de 2005, se realizó un evento de rendición de cuentas de los avances del PEIBDF, con la participación del Presidente Vicente Fox, los funcionarios educativos y las instituciones públicas vinculadas con este Programa (ver el anexo 4).

6.7 Cursos de verano

En colaboración con el Programa de Escuela Siempre Abierta, durante las vacaciones de verano, desde 2009, se diseñaron talleres orientados a los alumnos de educación primaria, educación especial y secundaria, mediante los cuales conocen y valoran nuestra riqueza cultural y lingüística. En estos cursos participan anualmente más de 50.000 alumnos de 600 escuelas aproximadamente. Son impartidos por docentes a los cuales ha capacitado la CGEIB para que impartan los talleres sobre diversidad lingüística y cultural.

6.8 Materiales didácticos utilizados en el programa

En colaboración con la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, UNICEF México y la Organización de Estados Iberoamericanos, se dotó de los Recursos Didácticos *Ventana a mi Comunidad* y *Explorando Nuestros Materiales de Primaria para la Educación Intercultural*, a escuelas en el Distrito Federal

- *Ventana a mi Comunidad*. En septiembre de 2005 se realizó la presentación del paquete de materiales didácticos de la serie *Ventana a mi Comunidad* consistente en un DVD que contiene videos sobre cuatro pueblos indígenas: Lacandón, Mazahua, Otomí y Chol. Un cuadernillo de información cultural y un cuadernillo con fichas de recreación y trabajo sobre cada uno de estos pueblos (en total se entregaron ocho cuadernillos y el libro *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural* dirigido a docentes de educación primaria).

- Estos materiales se distribuyeron a las escuelas que los solicitaron, y las que estaban participando en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. En total se distribuyeron 800 paquetes de materiales en sendas escuelas del distrito, que incluyeron preescolar, primaria, y educación especial. La experiencia de estas escuelas en la utilización de estos recursos, permitió que en el ciclo escolar 2006-2007 se dotaran a las 100.000 escuelas primarias del país con un paquete de Ventana a mi Comunidad.
- *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural.* Esta publicación incluye una revisión de los libros de texto gratuito de educación primaria, a fin de proporcionar a los docentes indicaciones prácticas para ubicar las fichas didácticas que incluyen contenidos y actividades relacionados estrechamente con la interculturalidad. También les proporciona elementos para su planeación didáctica cotidiana con enfoque intercultural.
- *El enfoque intercultural en la educación.* Orientaciones para maestros de primaria. Esta publicación proporciona a los docentes los fundamentos conceptuales de la educación intercultural y elementos didácticos para incluir el enfoque intercultural en el aula.
- *Indicadores de una escuela con enfoque intercultural.* Proporciona a los docentes elementos para determinar cómo y en qué grado el plantel educativo ha incorporado el enfoque intercultural y las áreas específicas de oportunidad para consolidarlo.

A partir del ciclo escolar 2006-2007, se elaboró y proporcionó a los docentes participantes en los talleres la *Antología digital de*

textos sobre educación intercultural y bilingüe. Incluye 25 textos principales en formato electrónico, a nivel nacional e internacional, sobre el tema de la EIB, tanto conceptuales como didácticos.

6.9 Difusión del PEIBDF

Este programa se ha difundido a través de los medios masivos de comunicación, mediante entrevistas de radio y televisión.

También se ha difundido a través de materiales impresos. Un logro importante para el programa fue la difusión de sus actividades a través del Boletín del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, a partir de Diciembre 2004 y hasta 2006. Es una publicación semestral de ocho páginas, elaborada con la participación de los niveles de educación preescolar, primaria y educación especial. Dicha publicación se ha distribuido en los diversos talleres y eventos que se han organizado y ha servido para recopilar la memoria de las principales acciones realizadas. También se elaboró un folleto dirigido a supervisores de educación primaria, mediante el cual se dan a conocer a los nuevos supervisores los objetivos, principios, acciones y materiales didácticos del PEIBDF.

7. Principales logros alcanzados

Los actores participantes en este Programa han manifestado que las acciones que se han llevado a cabo en el PEIBDF, les han permitido tener:

- Mayor sensibilización en los actores participantes sobre la diversidad cultural y lingüística como una ventaja pedagógica.

- Mejor conocimiento de dicha diversidad.
- Criterios para poder identificar la diversidad cultural y lingüística presente en su escuela y en el aula.
- Elementos conceptuales y didácticos para poder incluir en las actividades cotidianas elementos curriculares que hacen presente la diversidad cultural y lingüística en el aula.
- Mejoramiento del clima escolar y de aula, expresado en disminución de las actitudes de discriminación y rechazo a los alumnos indígenas en la escuela y en el aula.
- Mejor aprovechamiento escolar de los alumnos indígenas de los preescolares participantes, que han recibido el apoyo de los instructores comunitarios de CONAFE.

Anexo 1: Temas abordados en los talleres de capacitación a docentes y directivos educativos, que han sido plasmados en los materiales didácticos de la CGEIB

- Referentes conceptuales de la educación intercultural y bilingüe.
 - Cultura
 - Identidad
 - Lengua
 - Diversidad
 - Multiculturalidad

- Interculturalidad
- Educación intercultural bilingüe
 - Espacio epistemológico o del conocer
 - Espacio de lo ético o del elegir
 - Espacio lingüístico o de la comunicación
 - Propósitos de la EIB
- Orientaciones pedagógicas para la EIB
 - Transversalidad y flexibilidad curricular
 - Calidad de la educación con enfoque intercultural bilingüe
 - Equidad y pertinencia cultural
 - Organización del trabajo en la escuela y en el aula
 - Participación de los padres de familia
 - Flexibilización de la organización escolar
 - Contenidos curriculares
 - Diferentes formas de aprender
 - Clima escolar
 - Normas en la escuela y en el aula
 - Valores

- Autoevaluación.
 - Indicadores de una escuela de calidad con enfoque intercultural bilingüe
 - Con los educandos
 - Con los docentes
 - Con la escuela
 - Con los padres y la comunidad
- Estrategias de intervención pedagógica
 - Planeación educativa con enfoque intercultural bilingüe
 - Proyecto escolar
 - Planeación didáctica
 - Trabajo con la lengua y la cultura
 - Uso de materiales didácticos

Anexo 2: Diplomado “Educar en y para la Diversidad”

Impartido por la Dirección de Formación y Capacitación de Agentes Educativos de la CGEIB y dirigido a docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de educación inicial y básica (generales e indígenas). Los temas que se abordan y la propuesta de reflexión sobre la praxis docente con Enfoque Intercultural Bilingüe en estos niveles son importantes, toda vez que representan la oportunidad de resignificar y fortalecer las

acciones educativas que se realizan cotidianamente. Con este, se busca contribuir para que los actores educativos más directos, enfrenten los retos que se presentan en la escuela y el aula para atender con calidad, equidad y pertinencia la diversidad cultural, lingüística, étnica y demás gama de diversidades que allí se presentan, como son; género, religión, capacidades y talentos diferentes, ritmos y formas de aprendizaje, etcétera.

El Diplomado está integrado por tres módulos, 92 horas presenciales y 88 horas de trabajo de campo, que conforman un total de 180 horas. Con los módulos que se desarrollan a lo largo del diplomado se pretende generar un proceso de formación y no solo proveer información, con temas específicos considerados como ejes para comprender las implicaciones de la Educación con Enfoque Intercultural. Lo anterior supone iniciar con un momento de sensibilización y revisión de los referentes, tanto conceptuales, como jurídico-normativos de la EIB, luego, las competencias pedagógicas que permitan lograr el acercamiento a la práctica de la interculturalidad en contextos multiculturales, para que finalmente, se aborda la importancia de la reflexión y el análisis de la praxis y la práctica docente para la mejora continua de los procesos educativos; y se analiza y reflexiona sobre la importancia de la evaluación y autoevaluación a partir de un conjunto de instrumentos aplicados al ejercicio de una práctica educativa con enfoque intercultural.

En el primero de los módulos, los participantes realizan actividades que les permiten conocer, reconocer, apreciar y valorar la diversidad presente en los ámbitos socioculturales en que se desenvuelven, y en particular, en el educativo. Reflexionan sobre las diferentes posturas que se asumen ante la diversidad en la vida cotidiana y en el ejercicio de la práctica profesional. Ade-

más les permite conocer y analizar los marcos jurídicos-normativos, así como algunos referentes conceptuales en los que se sustenta la EIB, para confrontarlos con su práctica docente.

En el segundo módulo se busca identificar algunas formas de intervención en y para la diversidad en la escuela y el aula, que permitan atender con calidad, equidad y pertinencia a la diversidad desde el enfoque intercultural. Para ello, se propone trabajar en la revisión tanto de los proyectos escolares, como de las planeaciones didácticas, con el fin de ejercitarse en las competencias de gestión escolar y pedagógica para la atención a la diversidad, y de esa manera, cuenten con las herramientas necesarias que les permita un trabajo profesional de la docencia o de asesoramiento a las escuelas, a las maestras y maestros de cada centro educativo.

En el tercer y último módulo, los participantes retoman, la importancia de la reflexión y el análisis de la praxis y la práctica docente para la mejora continua de los procesos educativos, así como algunos elementos para la praxis de la Educación Intercultural; en un segundo momento, a la luz de la revisión de algunos textos y el análisis de algunos instrumentos de autoevaluación se busca reconocer la importancia del trabajo educativo y escolar autónomo, es decir, la autoevaluación a nivel de escuela así como de aula. Esto significa comprender la toma de responsabilidad y de decisiones en y desde los centros escolares. Se espera pues que los participantes reconceptualicen a la evaluación y autoevaluación como parte del proceso educativo, así como la importancia de lo que implica un profesional reflexivo y autónomo para la acción.

El desarrollo de este diplomado está pensado a partir de una metodología denominada REREBUPLAFO (reconocimiento, reflexión, búsqueda, planeación y fortalecimiento). Implica el

ordenamiento y desarrollo de algunas acciones que regularmente se llevan a cabo en todo proceso de aprendizaje. Estas acciones se inscriben como parte de un proceso de investigación-acción que posibilitan la apropiación y construcción de competencias y conocimientos para la implementación de una práctica educativa con enfoque intercultural bilingüe.

Los momentos metodológicos que conforman el REREBU-PLAFO pretenden recuperar los conocimientos, competencias y experiencias que poseen los participantes, reconociendo aquellos que posibiliten la continuación de su formación. De manera que los facilitadores en este proceso, solamente son eso, es decir, los que acercan al desarrollo tanto emocional y cognitivo de los participantes, los que permiten la discusión, análisis, reflexión, búsqueda, reconstrucción de las experiencias y construcción de conocimientos que permitan y contribuyan a saber ser y saber estar, saber el saber y saber hacer en la docencia.

Propósitos generales del diplomado

Al finalizar los tres módulos se espera que los participantes:

- Conozcan, reconozcan, valoren y aprecien la diversidad cultural, lingüística, étnica, socioeconómica, de género, capacidades y talentos diferentes, ritmos y formas de aprendizaje, entre otras, presente en los diferentes ámbitos sociales en que interactúan, como punto de partida para generar una intervención educativa con calidad, equidad y pertinencia que atienda a las características y necesidades educativas de las niñas y los niños.
- Identifiquen los marcos jurídico-normativos, así como los referentes conceptuales que sustentan a la Educación

con Enfoque Intercultural, con el fin de orientar la práctica educativa, a nivel de escuela y aula.

- Establezcan rutas que les permitan incorporar en su práctica profesional nuevos elementos que lleven a un adecuado tratamiento de la diversidad, y orienten su propio proceso de formación, así como la correspondiente a las maestras y maestros, para el caso de asesores técnico pedagógicos, identificando fortalezas y debilidades, mediante la práctica constante de la evaluación y autoevaluación educativa.

Contenido del diplomado

Módulo I. La presencia de la diversidad en el ámbito social, en la escuela y el aula.

Temario

- Encuadre general en torno del trabajo formativo en el diplomado.
- Conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad.
- Marcos jurídico-normativos de la diversidad y la Educación Intercultural Bilingüe, en los ámbitos nacional e internacional.
- Los referentes conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe.
- El tratamiento de la diversidad en lo social, en la escuela y el aula.
- El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe.

Módulo II. Desarrollo de Competencias Docentes para el Tratamiento Pedagógico de la Diversidad con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Temario

- Principios, competencias y dimensiones del trabajo docente.
- La importancia de un proyecto de escuela con Enfoque Intercultural Bilingüe.
- El trabajo colegiado y su importancia en la construcción de los proyectos de escuela con Enfoque Intercultural. El profesionalismo colectivo.
- La pluralidad epistemológica en y desde la escuela y el aula. Los contenidos escolares y los contenidos programáticos.
- Competencias para el tratamiento pedagógico de la diversidad. Los sujetos de atención educativa y el tratamiento pedagógico de los contenidos escolares, a través de la planeación didáctica para la diversidad.

Módulo III. La Evaluación y Autoevaluación de la Praxis Docente en la Educación con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Temario

- La importancia de la reflexión y el análisis de la praxis docente para la mejora continua de los procesos educativos.
- Algunos elementos para la praxis de la Educación Intercultural Bilingüe

- La evaluación como parte del proceso formativo.
- La autoevaluación como elemento fundamental para la toma de decisiones en y desde la escuela y el aula. Docencia reflexiva, autónoma, colaborativa y de acción.

Foro de intercambio de experiencias en la implementación de la EIB

En este espacio los diplomantes presenta con evidencias prácticas su propuesta de intervención educativa o pedagógica que construyen a lo largo del desarrollo del diplomado (trabajo final) y se busca contar con diversas voces como: a) Grupo técnico estatal b) diplomantes c) directivos de escuelas o docentes d) padres de familia e) alumnos.

Cabe señalar que este espacio, en tanto intercambio de experiencias, es un momento más de aprendizaje, por lo tanto, de formación de los participantes. Con esto se realiza un acercamiento a uno de los principios del diplomado que es la conformación de una comunidad de aprendizaje. Este espacio se abre no para competir pero sí para fortalecer competencias profesionales y pedagógicas a fin de contar con una gama de posibilidades para la intervención educativa, pedagógica y didáctica.

Anexo 3: Análisis del proyecto escolar con enfoque intercultural

CALIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DEL PROYECTO ESCOLAR INTERCULTURAL CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA EL PROYECTO ESCOLAR.

Fecha de revisión _____

Por favor realice una revisión de su proyecto escolar de acuerdo a las siguientes categorías de análisis. Encierre con un círculo la opción que corresponda:

1. La visión de futuro

1.1 En el planteamiento de la visión de futuro, podemos caracterizarla como:

0. No se incluye.
1. Parcial pero bien encauzada
2. Completa
3. Incongruente con el planteamiento del problema.

1.2 Referencia principal de la visión de futuro.

1. No dato.
2. Cuestiones materiales.
3. Referencia a la relación con comunidad (inclusión de todos).
4. Referencia a clima escolar (aceptación, reconocer y valorar a los diferentes, equidad).
5. Referencia a aprendizajes de los alumnos (todos alcancen los objetivos).
6. Referencia más integral a los alumnos (desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral: autoestima, identidad

cultural, conocer a los otros y valorarlos, capacidades para la comunicación y diálogo, lengua materna y español, comprensión crítica, juicio moral, autonomía).

7. Considera algunos aspectos relativos a la interculturalidad. (fortalecimiento de la identidad, reconocimiento y valoración de la diversidad, capacidades para la comunicación y el diálogo).
8. Referencia a mejorar la gestión escolar.
9. Referencia a mejorar las actitudes y preparación de los profesores para atender y aprovechar la diversidad como recurso pedagógico.
10. Referencia a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (para atender a la diversidad).
11. Referencia adecuar el currículo a las necesidades de los alumnos y de la comunidad en la que está inserta la escuela para hacerlo más significativo.
12. Referencia hacia una escuela intercultural.

1.3 La visión de futuro incluye lograr

1.3.1 En un escenario minoritario “homogéneo”

- a. Bilingüismo oral y escrito en la lengua materna y la lengua nacional.
- b. Conocimiento de la cultura propia.
- c. Valoración de la propia cultura y desde ahí valorar la cultura de los demás.

1.3.2 En un escenario mayoritario “homogéneo”

- a. Conocimiento de los aportes culturales de los grupos minoritarios que conforman el país.
- b. Reconocer como valiosos estos aportes culturales y respetarlos.

- c. Valorar su propia cultura y la de los demás considerando que la diversidad es una riqueza.

1.3.3 En escuelas multiculturales

Conocer, respetar y valorar la diversidad. (Educar para el reconocimiento de la diversidad: Que todos los mexicanos nos comprendamos pertenecientes a un país diverso; que en ello estriba nuestra identidad).

- 1.4 **Conocimiento de la cultura propia**
- 1.5 **Conocimiento de los aportes culturales de los grupos minoritarios que conforman el país.**
- 1.6 **Valoración de la propia cultura y desde ahí valorar la cultura de los demás.**
- 1.7 **Reconocer como valiosos estos aportes culturales y respetarlos.**
- 1.8 **Valoran su propia cultura y la de los demás considerando que la diversidad es una riqueza.**

2. Diagnóstico

2.1 Especifica los problemas

0.- No dato 1.- No 2.- Sí, de manera general 3.- Sí, los enuncia por separado 4.- Toma en cuenta a la diversidad del alumnado en la definición del problema.

2.2 Cuenta con información relevante que permita conocer la diversidad de alumnos que asisten a la escuela.

2.2.1 Acerca del rendimiento de los alumnos especialmente en español (comprensión lectora y redacción, y matemáticas, operaciones básicas).

- 2.2.2 El análisis de los datos se realiza por género y por lengua materna de los alumnos (en caso de una escuela multicultural).
- 2.2.3 Existe información que permita conocer las diversas características socio- culturales de sus alumnos (origen cultural, lenguas que hablan, necesidades especiales, etc.).
- 2.2.4 Cuenta con información relativa a las opiniones de los padres de familia acerca de los problemas de la escuela.
- 2.3 La información que se presenta es:
 - 1. cuantitativa
 - 2. cualitativa
- 2.4 Define y especifica el/los problemas que se abordarán durante el ciclo escolar.
 - 1. No
 - 2. Sí
- 2.5 Cuantifica el/los problemas que se abordarán durante el ciclo escolar.
 - 1. No
 - 2. Sí
- 2.6 Cuantifica los problemas considerando la diversidad del alumnado.
 - 1. No
 - 2. Sí
- 2.7 Especifica las causas del problema
 - 1. No.
 - 2. Sí, las define como causas de todos los problemas definidos en el diagnóstico.

3. Sí, en referencia directa con el/los problemas que se abordarán durante el ciclo escolar.

2.8 Ubica la fuente causal del problema

0. No dato.
1. Ubica la causa fuera de la escuela.
2. Ubica la causa en las características de las personas.
3. Ubica la causa en la escuela.

2.9 ¿Existe relación con las causas, respecto al problema?

0. No dato.
1. No parece ser una causa que se encuentre en el fondo del problema.
2. La causa es parcial, o solo parcialmente explica el problema.
3. La causa sí parece explicar el problema.

2.10 El problema definido se ubica primordialmente en:

1. El mantenimiento, conservación y mejoramiento del edificio escolar.
2. Las relaciones interpersonales entre algunos de los actores de la comunidad educativa.
3. El proceso enseñanza-aprendizaje.
4. Los alumnos.
5. Los padres.
6. Los maestros.
7. El sistema escolar.
8. El currículo.
9. Falta de metas compartidas por la comunidad educativa.

2.10 En la elaboración del diagnóstico se aclara que participaron

0. No dato (no especifica).
1. El director y el equipo docente.
2. El personal de la escuela (el director, personal administrativo, docente y de apoyo).
3. La comunidad educativa (el personal de la escuela, los padres de familia y los miembros del Consejo de Participación Social).

3. Objetivos

3.1 Plantea objetivos

1. No
2. Sí

3.2 Tiene relación con el problema o sus causas que se trabajarán durante el ciclo escolar.

1. No
2. Es una relación muy general
3. Se observa una relación estrecha y concreta

3.3 El contenido del objetivo puede calificarse como:

1. Concreto
2. General

3.4 Plantea metas en términos observables para ese año escolar

1. No
2. Sí

3.5 Pueden lograrse las metas en un año escolar:

1. Imposible de lograr en un ciclo escolar.
2. Puede lograrse parcialmente.

3. Es viable de lograrse en un ciclo escolar.

3.6 Se incluyen algunos de los objetivos de la educación intercultural:

1. Fortalecimiento de la cultura de la comunidad.
2. Fortalecimiento de las capacidades de comunicación de la lengua materna y del español del alumnado.
3. Aprovechamiento de la diversidad como ventaja pedagógica.
4. Fortalecimiento de la identidad y la autoestima del alumnado.
5. Trato equitativo para que todos los alumnos tengan la posibilidad de lograr los objetivos educativos.
6. Integrar a los niños de diversas culturas, niños, niñas de diversos estatus socioeconómico
7. Objetivos encaminados a la integración del alumnado respetando sus diferencias.
8. Existencia de objetivos encaminados al perfeccionamiento del profesorado para atender y valorar la diversidad.
9. Mejorar los resultados de los alumnos/as para que todos alcancen logros equiparables a los del nivel nacional mejorando algunos de los siguientes indicadores:
 - a. Calificaciones por materia.
 - b. Índice de reprobación.
 - c. Índice de deserción
 - d. Tasa de éxito
 - e. Porcentaje de alumnos en extraedad
 - f. Porcentaje de ausentismo

3.7 Los objetivos educativos consideran el desarrollo de:

1. Capacidades para comunicación oral y escrita en la lengua materna.
2. Comunicación oral y escrita en español.
3. El razonamiento moral. (capacidad para razonar sobre problemas éticos).
4. El desarrollo del autoconocimiento y autoestima.
5. Habilidades de diálogo entre niños de diversas culturas.
6. Capacidades para el diálogo.
7. Capacidades para el cuidado del medio ambiente.
8. Pensamiento creativo.
9. Pensamiento crítico.
10. Resolución de problemas.
11. Habilidades sociales y de empatía.
12. Autorregulación y autonomía (desarrollo de la voluntad, coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace, construcción del propio proyecto de vida).

4. Los compromisos

4.1 Define los compromisos

0. No define compromisos.
1. Los compromisos no son del personal de la escuela.
2. Los compromisos son solo del director.
3. Los compromisos son solo de los maestros.
4. Los compromisos son del director y de los maestros.
5. Los compromisos, además de incluir a director y maestros, involucra a los alumnos y/o a la comunidad.

4.2 Sobre los cambios que implican los compromisos.

0. No define compromisos.
1. Los compromisos no se refieren a cambios en comportamientos ni en actitudes.
2. Los compromisos se refieren a cambios de comportamientos.
3. Los compromisos se refieren a cambios de comportamientos y actitudes.

4.3 Se especifican con claridad

1. No
2. Sí

4.4 Se definen individualmente

1. No
2. Sí

4.5 Se definen grupalmente

1. No
2. Sí

4.6 Se incluyen algunas que se refieren a los cambios de actitudes de los involucrados

1. No
2. Sí

5. Las estrategias

En la definición de las estrategias del proyecto podemos señalar lo siguiente:

5.1 Son congruentes con los objetivos.

1. No

2. Sí, parcial e indirectamente
3. Sí, con relación directa

5.2 Se acompañan de calendarización

1. No
2. Sí

5.3 Incluyen capacitadores

1. No
2. Sí

5.4 Son viables de realizar

1. No
2. Sí

5.5 Incluyen al personal docente

0. No dato.
1. No.
2. Sí contempla de manera general su participación.
3. Sí, deja claro la participación del docente a partir de su trabajo en el grupo.

5.6 Involucra a personas o instituciones ajenas a la escuela.

1. No
2. Sí

6. Los apoyos

Respecto a los apoyos requeridos puede señalarse lo siguiente.

6.1 Se precisan suficientemente

0. No dato
1. No
2. Sí

7.3 Participación en el mecanismo de seguimiento.

- 0. No plantea
- 1. No aclara
- 2. Director solamente
- 3. Mecanismo colegiado

7.4 Existe congruencia entre los objetivos planteados y el mecanismo de evaluación.

- 1. No
- 2. Sí

7.5 Define procedimientos de evaluación

- 1. No
- 2. Sí, generales
- 3. Sí, precisos

7.6 El mecanismo de evaluación permitirá evaluar los cambios propuestos.

- 1. Sí
- 2. Parcialmente
- 3. No

7.7 Refiere participación de la comunidad

- 0. No dato
- 1. No
- 2. Sí

7.8 Evalúa a lo largo del año

- 0. No dato
- 1. Solo al final
- 2. Sí, a lo largo del año

7.9 Participación en la elaboración del Proyecto Escolar

- 0. No dato
- 1. Solo director

2. Solo algunos maestros
3. Director y maestros
4. Director y comunidad
5. Director, maestros y comunidad

Anexo 4: Rendición de cuentas del PEIBDF 2005, noviembre 30

Presentan avances del programa de educación intercultural bilingüe en el Distrito Federal.

- Enfoque intercultural en actividades y programas de las primarias del DF el próximo ciclo escolar
- Enciclomedia estará presente en las 3.514 escuelas primarias con población indígena en el país

En educación básica impulsamos el respeto a las diferencias de tipo cultural y lingüístico entre las niñas y niños de todo el país, por ello, la mitad de las escuelas primarias de México que tienen estudiantes indígenas son atendidas con estrategias pedagógicas de educación intercultural, señaló el Presidente Vicente Fox Quesada.

Al encabezar la ceremonia *Rendición de Cuentas, Avances y Perspectivas del Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, en la Escuela Primaria “Alberto Correa”, agregó que “estamos trabajando para extender rápidamente esta nueva manera de convivencia y aprendizaje a la totalidad del sistema educativo”.

Además, dijo, también se avanza para que en todas las escuelas, sobre todo las ubicadas en comunidades indígenas, se cuente

con los más avanzados sistemas de enseñanza, como el pizarrón electrónico digitalizado y computarizado.

En este sentido, el Jefe del Ejecutivo aseguró que *Enciclomedia* estará presente en las 3514 escuelas primarias indígenas de todo el país, con material elaborado en las distintas lenguas autóctonas.

En el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, anunció que en el próximo ciclo escolar todas las primarias del Distrito Federal tendrán un enfoque intercultural en sus actividades y programas, lo que se constituye como una respuesta a la legítima exigencia de equidad educativa.

A través de becas, abundó Fox Quesada, con programas de educación comunitaria y con la distribución de Libros de Texto Gratuitos en 55 variantes de lenguas indígenas, estamos logrando que nuestros estudiantes indígenas cumplan su sueño de prepararse mejor y de llegar a la universidad.

Finalmente, dijo que el enfoque intercultural también se impulsa en los niveles medio superior y superior, además de las cuatro Universidades Interculturales que ya funcionan y las seis más que están en proceso de diseño, así como en las escuelas normales.

Por su parte, la entonces titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), Sylvia Schmelkes del Valle, explicó que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se puso en marcha en marzo de 2003 en la Escuela Primaria “Alberto Correa”, que atiende en el turno vespertino a niños nativos procedentes de Santiago Mexquititlán, Querétaro.

Este es un esfuerzo conjunto, dijo, entre la CGEIB, la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF (AFSEDF) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

Este año, agregó, el Programa atiende a 934 escuelas primarias a las que asiste un gran número de población indígena, en donde estudian 233 mil 550 niños indígenas y no indígenas, todos ellos beneficiarios de un programa con enfoque intercultural.

Schmelkes del Valle puntualizó que el programa parte de la necesidad de reconocer y atender a la diversidad cultural y lingüística presente en las escuelas generales de educación primaria.

La funcionaria afirmó que la SEP asegura una educación intercultural para todos mediante la capacitación de docentes y personal directivo, así como de la interculturización de los planes de estudio de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato general y formación de docentes.

En su oportunidad, la titular de la AFSEDF, Sylvia Ortega Salazar, explicó que la comunidad educativa de la escuela “Alberto Correa” ha cambiado radical e irreversiblemente, toda vez que sus profesores toman clases de hñahñú para entender mejor a sus alumnos y los padres de familia se involucran en las actividades escolares.

Esto se acompaña con la labor de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes han desarrollado métodos de enseñanza que, puestos en práctica por los profesores de primaria, logran despertar la creatividad de los alumnos indígenas y de todos los miembros de la comunidad educativa.

En la ceremonia estuvieron presentes el Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Alejandro Encinas Rodríguez; el Subsecretario de Educación Básica, Lorenzo Gómez-Morin Fuentes; la Comisionada Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Xóchitl Gálvez Ruiz, y la Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional, Marcela Santillán Nieto, entre otras autoridades educativas y de gobierno.

El aymara en el mundo del hip hop⁶

verónica Tejerina

Como recién nos vinimos con mis padres de la comunidad a la ciudad, mayormente hablábamos en aymara con ellos en la casa, poco a poco. Pero, hasta que ahora ya poco a poco ya no me hablan en aymara; ya solo me hablan en castellano. Hasta que poco a poco fui olvidando todo mi idioma, y las secuelas que ahora tengo es que no puedo hablar bien el aymara, y es algo frustrante, porque mis padres me decían que de changuito, hablaba bien, que lo dominaba ¿Y, ahora qué pasa? Y ahora hasta mis propios tíos cuando voy allá me dicen ¿pero si tú has nacido aquí?, ¿por qué no puedes hablar bien? Y, yo no sé lo que me pasa, porque ese sistema llegó a destrozarme hasta por el mismo contexto: la escuela, el colegio, los amigos del colegio (...). (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 04.11.11).

6 Este trabajo es parte de un ensayo elaborado en el marco de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes sobre “Desnaturalización de los espacios lingüísticos de poder. Los plurilingüismos “espaciales” y su relación con la escuela.

Era algo interesante, porque yo emigro del campo donde es árido y seco, del altiplano de Tiahuanaco. Arriba hay unas montañas y se ven unas minas entre las montañas, Achaca. Ya empezando a Machaca, son puras montañas. Las casas son dos, tres kilómetros unas de otras. Ahí he nacido. Estuve entre los 4 o 5 años. Mi primer idioma es el aymara, pero ahora no puedo pronunciar bien las palabras. Me enseñó mi abuela, en la comunidad, mis tíos y padres. Era una familia grande, como vecindad (...). (Entrevista a Mc Alberto Café, La Paz. 13.11.11)

1. Introducción

La planificación lingüística requiere de mucha responsabilidad, ya que debe responder, de la manera más real y precisa, a las diversas necesidades individuales y colectivas de los hablantes, con respecto a las lenguas que usan, o que quieren usar; o también, a las lenguas que se han debilitado o incluso extinguido a raíz de las políticas estatales, la valoración social vigente a lo largo de la historia y, sobre todo, la fidelidad lingüística de los propios interesados. Así, en el ámbito de las lenguas existen diversos matices y situaciones de uso o desuso, en las cuales se ve involucrada la sociedad y donde la planificación lingüística cobra sentido.

En el caso boliviano, se ha inducido, intencionalmente al debilitamiento y hasta la extinción de las lenguas de los pueblos tanto de tierras altas como de tierras bajas, por la histórica carga discriminatoria de lo indígena y “todo” lo que desde allí

emana. Encabezando una larga lista, está por su puesto el uso de sus lenguas

Dado que la historia de nuestro país estuvo, y aún está cargada de una marcada violencia hacia las lenguas indígenas, no es de extrañarse que la planificación lingüística en nuestro contexto actual, se oriente en muchos de los casos al rescate, revitalización y al fortalecimiento de las lenguas indígenas debilitadas por los procesos políticos de discriminación y rechazo históricos, cristalizados en los sistemas educativos⁷ los cuales promovieron abiertamente el desplazamiento de las lenguas indígenas hacia el castellano.

De esta manera, el presente trabajo de planificación lingüística emerge en el marco del debilitamiento de la lengua aymara en dos jóvenes migrantes a la ciudad de La Paz. Como se podrá apreciar, en su tránsito, e historia de vida, la práctica de oralidad en su lengua materna se fue debilitando. A partir de ello, aquí presento una propuesta de planificación de posibles alternativas que respondan a las necesidades lingüísticas de los jóvenes contactados.

Para tal efecto, se abordarán los antecedentes conceptuales, la diversidad lingüística como derecho y realidad social, el contexto en el que se devuelven estos dos jóvenes y sus necesidades y aspiraciones lingüísticas, la migración como detonadora de desplazamiento lingüístico, la influencia de la escuela, la pérdi-

7 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) emerge en el marco de brindar una mejor educación a poblaciones indígenas en áreas rurales, empleando el uso no de la lengua dominante (castellano), sino poniendo en escena educativa a las lenguas indígenas.

da de oralidad en lengua materna aymara así como algunos de los problemas relacionados en la escritura en lengua indígena. Todo lo que antecede dará paso a la propuesta de planificación lingüística que se orienta al fortalecimiento de uso del aymara en los espacios de interacción de los jóvenes, de la mano con su fortalecimiento identitario y cultural.

2. Referentes conceptuales

La planificación lingüística como acción intencionada y política puede ser ejercida desde los Estados y naciones con fines sociales, culturales, económicos, educativos y políticos; estas decisiones y planificaciones vienen de las macro estructuras de poder siendo el aparato del Estado y sus instituciones educativas los mayores exponentes. Sin embargo, se puede también realizar planificaciones lingüísticas dentro de las micro estructuras privadas, en el caso de la familia y los mismos individuos. Ellos pueden decidir el rumbo lingüístico de los hijos, el aprendizaje de una segunda lengua o el fortalecimiento de la lengua materna y la segunda lengua, en el caso familiar e individual. También pueden realizar una planificación lingüística en “negativo”, orientada a la pérdida y al debilitamiento “intencional” de la lengua materna indígena.

Al ser la planificación lingüística una acción deliberada que busca transformar el comportamiento lingüístico de los hablantes (Cooper 1997: 216), no se debe olvidar la incidencia e impacto generada por dichas acciones. De esta forma, se ejerce influencia “negativa” cuando la planificación genera violencia directa o encubierta en contra de las lenguas discriminadas socialmente, y consideradas “minoritarias”, promoviendo la he-

gemonía de la lengua de prestigio y su desarrollo en todos los ámbitos y espacios de la vida cotidiana. Sin embargo, la planificación lingüística puede también servir de manera “positiva”:

Aunque la planificación lingüística sirve a las elites y a las contraelites también puede servir a la masa, en particular porque fortalece en el individuo el sentido de la dignidad, de la autoestima, de la integración social y, en última instancia, su condición de miembro de un grupo vinculado al pasado y al futuro. (Cooper 1997: 217)

En el caso boliviano, la planificación lingüística estuvo orientada históricamente a tratar la diversidad lingüística como un “problema”, y esto se hizo práctica a través de la implementación de programas educativos de “asimilación” desarrollados por el Estado-nación republicano. Tales programas eran abiertamente discriminatorios y prohibitivos en relación al uso de la lengua indígena, y seguramente se basaban en argumento como los que describe Baker (1993: 340):

Parte de la orientación de la “lengua como problema” es que perpetuar a las minorías lingüísticas y la diversidad lingüística puede causar menos integración, menos cohesividad, más antagonismo y más conflicto en la sociedad. La complicación percibida de las lenguas minoritarias tiene que resolverse por asimilación a la lengua mayoritaria.

Como resultado de los temores y pasados prejuicios lingüísticos, la planificación desde el Estado boliviano logró a través del país el debilitamiento de la lengua materna indígena en los espacios educativos y públicos, imponiendo al castellano como única lengua “oficial” y hegemónica. Por otro lado, en el nivel privado e interno de las familias los padres y madres replicaron esta actitud de rechazo de la lengua indígena, planificando de manera consciente o inconsciente la orientación lingüística de los hijos. En muchos de los casos, el objetivo fue borrar los ves-

tigios lingüísticos causantes de la discriminación y el rechazo social. Sin embargo, esta mirada en negativo se ha ido modificando hasta plantear otras concepciones y miradas en relación a la diversidad lingüística, coincidiendo también con lo que Baker (1993 : 341) señala:

El argumento opuesto es que es posible tener unidad nacional sin uniformidad. La diversidad de lenguas y la unidad nacional pueden coexistir. (...) la coexistencia de dos o más lenguas raramente es una causa de tensión, conflicto o lucha. La historia de las guerras sugiere que las diferencias económicas, políticas y religiosas son causas prominentes.

Para que se haya dado un cambio en las concepciones y prácticas que subyacen a las políticas lingüísticas de corte clásico, ha tenido que generarse un cambio social, que ha trascendido, en cierto grado, la mirada e interpretación que se tenía de las lenguas como principales causas y razones de división y conflicto social. Los cambios en orientación emergen del contexto y las demandas sociales actuales, como lo señala Cooper (1997 : 218):

La planificación lingüística, que se ocupa de la gestión del cambio, es en sí misma un ejemplo de cambio social. Cuando las élites tratan de extender su influencia o resistencia a las incursiones de sus rivales, cuando las elites tratan de subvertir el *statu quo* y cuando las nuevas elites tratan de afianzar su poder, se ejerce presión en relación con la planificación lingüística. También se ejerce presión como consecuencia de los cambios ideológicos y tecnológicos, que a veces motivan y a veces reflejan cambios en la situación política y económica. (1997: 218)

En consecuencia, pese al progresivo cambio de mirada que se ha adoptado frente a las políticas y a la presencia y convivencia de la diversidad lingüística. Esto no significa que las secuelas de los modelos anteriores y de su valoración no hayan sobrevivido; por lo cual es fundamental fortalecer el uso y comprensión

social de la diversidad lingüística. De allí, la necesidad de elaborar planificaciones lingüísticas “reales”, acordes a las necesidades de nuestra sociedad es vital.

A lo largo de nuestra historia nacional, las clases dominantes han tratado de negar la diversidad lingüística como realidad social y derecho, y se ha minusvalorado lingüísticamente a los mismos hablantes. Se ha distorsionado durante largo tiempo nuestra realidad lingüística. Hemos querido mirarnos en un espejo ajeno, buscando imitar la realidad social, cultural, y lingüística de otros países. Por consiguiente, tras asumir nuestras características lingüísticas particulares se incorpora también la idea de la diversidad lingüística como un derecho, dando pie al reconocimiento y convivencia lingüística como hecho social dentro de nuestra realidad.

Siendo la diversidad lingüística una realidad y un derecho humano de expresión y comunicación fundamental, esta se presenta como eje que articula las relaciones sociales. Así las políticas de asimilación que pretendían matar la lengua indígena disolviéndola en la lengua dominante castellano, no pudieron responder a las necesidades reales de comunicación de las mismas sociedades. De esta manera, algunas lenguas se han abierto espacios de uso, levantando su grito de existencia y vida por encima de las voces otrora mal llamadas “oficiales”, y han reconfigurado con su presencia vida y sonido la concepción que se tenía frente a la diversidad.

Por consiguiente, asumida la diversidad lingüística como derecho y realidad social, toca ahora desarrollar políticas lingüísticas estatales y sociales que promuevan y fomenten el “uso real” de las lenguas indígenas, posicionarlas en la mayor

cantidad de espacios y contextos, para romper las fronteras simbólicas de rechazo y desplazamiento hacia el castellano, que hoy por hoy sigue gozando de mayor uso y privilegios frente a las lenguas indígenas.

3. Los dos estudios de caso

El presente trabajo toma en cuenta dos estudios de caso, concernientes a dos jóvenes, Mc⁸ Gavilán⁹ y Mc Alberto Café¹⁰, pertenecientes al colectivo de hip hop “Underzone 3600” de la ciudad de La Paz. Ellos comparten historias de vida similares por la migración al área urbana paceña de sus padres y familiares, y por la construcción identitaria en relación a los espacios de construcción rural y urbana.

3.1 La migración

La migración como cambio de escenario geográfico, estableció el desplazamiento del aymara al castellano, debido al nuevo con-

8 Dentro de la cultura hip hop, en Bolivia se denomina Mc al maestro de ceremonias que es el que canta sus composiciones llamadas rap. Otras denominaciones dentro del movimiento hip hop se relacionan con el graffitero, el breakdancero (el que baila break dance) y el DJ o el que maneja las pistas musicales; es decir, los fondos musicales sobre los cuales el Mc. comienza a rapear o cantar este género.

9 El nombre completo de este joven es Isidro Gavilán Apaza.

10 Prefiere mantenerse en el anonimato y se identifica por su nombre artístico, Alberto Café, que reivindica y relaciona el color oscuro de la piel, quemado por el sol.

texto y a las nuevas y distintas prácticas a las cuales se enfrentaron los jóvenes en sus interacciones con la población urbana.

Primero aprendí mi lengua materna que es el aymara. Vivía en una comunidad de donde se hablaba el aymara, y pocas veces algunos entienden el castellano y van a la escuela de ahí. Yo no fui, mis padres migraron a La Paz, y ya no podía volver. Ellos trabajaban acá ya no había la constancia de regresar. Recuerdo a los 4 o 5 años cuando dejé la comunidad con mis padres, más estaba con mis padres hablando aymara normal y castellano en la cual un poco con el contexto, hablando y hablando y ya pasando unos meses me metieron a un Kinder cerca en Cota Cota en la calle 30, en el colegio Reverendo Padre Walter Strooun, y me metieron porque antes también se adelantaron en migrar a La Paz mis tíos y mis primitos, con los cuales yo jugaba y me metía con ellos, y veía como todo el mundo eran diferentes a mí: no tenían mi mismo pensamiento, ni mi lengua. Así, poco a poco, yo iba olvidando mi lengua, y lo que era en realidad, y luego de todo eso, pasó el tiempo hasta que ya me perdí. Fui olvidando la lengua, por el mismo contexto. Hay veces mi mamá misma me hablaba en aymara, y yo decía: ¿por qué me habla así? Hasta yo mismo con mi pensamiento cholo, no quería que me hable. ¡Yo no quiero!, me decía a mí mismo. Me molestaba pero no le decía a mi madre, pero con el tiempo ella me dejó de hablar en aymara. Y fue por el contexto y por el tiempo que pasó que ya no me hablaban en aymara, ya solo en castellano. (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 18.05.12).

Yo discriminaba el aymará por esa mentalidad que yo tenía en ese tiempo, y porque había gente del mismo contexto paceño que decía: ¿qué es eso? ¡Eso es cholo!, ¡yo tengo más, y tú menos!, ¿te ubicas? Y esas cositas le fui tomando importancia, y yo mismo me fui llenando de ese contexto diciendo: ¡Esto es bueno! y ¡esto es malo!, a valorar, y yo también iba adoptando la mentalidad de los demás. Y pasa el tiempo y yo quiero, yo quiero el camino de ellos, y viste que no se puede. Porque hay veces yo me sentía vacío, es como ponerte una máscara, donde tú mismo no te sientes a gusto, y no te sientes cómodo. (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 18.05.12).

Estos dos testimonios muestran dos elementos claves para el desplazamiento de la lengua materna hacia el castellano, el primero

es el contexto y los estímulos a los cuales Gavilán estuvo expuesto. Si en su infancia, el aymara era su lengua de comunicación, al migrar a la ciudad su mismo entorno castellano hablante generó poco a poco el olvido por la falta de uso del aymara, modificándose incluso el comportamiento lingüístico de sus propios padres. Otro de los elementos está ligado a la autodiscriminación y desvaloración de la lengua materna, por la carga negativa hacia la lengua indígena la cual generaba rechazo y olvido.

Por otro lado, para Alberto Café, la situación de desplazamiento estuvo marcada por varios retornos a la comunidad donde se encontraba su abuela materna. Pero, al final por la falta de continuidad y práctica lingüística dieron como resultado la misma situación de Mc Gavilán: el olvido de su lengua materna, por el contexto castellano hablante de la ciudad de La Paz, por las necesidades de aprender y acomodarse a la lengua dominante. (Entrevista a Mc. Alberto Café, La Paz, 18.05.12)

3.2 La escuela

La planificación lingüística desde el Estado, como mencionamos inicialmente, va de la mano de los sistemas educativos formales. “La enseñanza formal tiende a reproducir el dominio de la élite gobernante sobre las masas, reproduce las desigualdades económicas, sociales y políticas, las oportunidades y la desigualdad de resultados en la sociedad” (Baker, 1993: 360).

En nuestro país, el sistema educativo imperante, durante largo tiempo, se dio a la tarea de negar la presencia de las lenguas indígenas, obligándolas al silencio e invisibilización, desplazándolas a espacios privados familiares. Se propuso, a través de la asimilación, desplazar la lengua materna de los estudiantes, sin pensar en los efectos negativos que esto acarrearía tanto en

términos cognitivos como afectivos, respecto de la identidad y el autorespeto de los alumnos (Baker 1993: 279).

En los casos analizados aquí, el desplazamiento lingüístico hacia el castellano se llevó a cabo en dos niveles: el primero relacionado al contexto social, y un segundo nivel vinculado con el espacio educativo. Este resultó adecuado para fortalecer el desplazamiento social y lingüístico, pues en la práctica educativa predominó el castellano como lengua de enseñanza primordial y porque se castigaba o sancionaba el uso de las lenguas indígenas.

Cuando llegué acá (La Paz), al kínder ya era otro mundo. Estaba palpando otras cosas, no me gustó. Tenía un primo que nació en La Paz, su familia migró más antes. En las primeras clases te preguntan: ¿cómo te llamas?, ¿de dónde vienes?, yo me sentía raro, porque todos decían de la ciudad nomás, y yo un poco temeroso y nostálgico, me avergonzaba, tenía una mentalidad dispersada. Me escondía, no me podía aceptar, hasta mi tía, la hermana de mi padre tenía sus hijos, le escuchaba decir a sus hijitos cuando hablaba aymara: ¡oye tú, no quiero que hables aquí aymara! ¡Esas cosas se las habla en el campo, esas cosas! Más el colegio era igual; no podías hablar en tu lengua. Esas cosas eran para mi confuso, y yo decía que yo también era de la ciudad, pero no me sentía libre (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 04.11.11)

Aquí no la quiero hacer ver mala a mi mamá pero ella, quizá por la necesidad, quería que yo aprendiese y hablara en castellano. Ella me prohibía hablar en aymará. Pero, eso prohibido se volvía más interesante pero por lo “*under*”, lo prohibido, porque lo “*under*” era para que aquello no muera, permanezca y siga influenciando en los demás y no muera. (...). Y veía en el colegio ya, y le avisaban del colegio a mi mamá que yo estaba hablando en aymará (...). Eso ha sido un año en el colegio donde me prohibían, luego al regresar a la ciudad he vuelto a olvidar por la falta de uso (Entrevista a Mc Alberto Café, La Paz, 18.05.12).

De esta manera, la escuela sirvió para mantener las lógicas de rechazo y prohibición hacia lo indígena; en concreto, arrinco-

nando a la lengua materna a escenarios no formales. Si bien en el caso de Mc Alberto Café, hubo una resistencia en cuanto a la prohibición, al final las fuerzas de rechazo combinadas: sociedad, escuela y familia lograron esculpir el olvido y los problemas de expresión en la lengua materna, al igual que la situación de Mc Gavilán.

3.3 ¿La pérdida de la lengua materna?

Producto de la migración a la ciudad, estar en un contexto social que promueve el uso del castellano como lengua dominante y de prestigio, y la falta de uso de la lengua materna aymara en la escuela determina que ambos jóvenes debiliten su capacidad de hablar su lengua materna.

A esa edad ya no tenía la facilidad para hablar el aymara. Ya había olvidado. También recuerdo que fui a mi comunidad y ellos me hablaban fluido, y yo tenía acá en la lengua las pablaras para hablar, pero no se me salían, las palabras no se me salían, se me truncaba la lengua. Yo entiendo pero me cuesta hablar. Creo que si hay una persona que me hable, te lo puedo traducir oralmente al castellano, pero el problema es hablar. Yo creo que todo eso se me perdió por el hábito, y lo dejé buen tiempo y por eso se me fue cortando (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 18.05.12; el énfasis es mío.)

Y así, ya después al estar ahí nuevamente, he vuelto a aprender a hablar bien el aymara, **pero luego me he vuelto a olvidar**. Entiendo bien, pero no puedo pronunciar. Ahí ya empecé a convivir con mi abuela y con un grado más alto de conciencia por la edad, con mis primos de ahí y mis tíos (Entrevista a Mc Alberto Café, La Paz, 13.11.11; el énfasis es mío.)

Tanto para Alberto Café como para Gavilán, uno de los principales problemas es la pérdida de la capacidad de hablar fluidamente en su lengua materna. Esta situación se pone de manifiesto al entrar nuevamente en contacto con gente aymara

hablante, cuando ellos retornan a la comunidad a visitar a sus parientes. Ambos jóvenes pueden hablar palabras sueltas en aymara, para hacerse entender, y entienden muy bien lo que la gente les habla en lengua materna, sin embargo, ellos han perdido la fluidez en su lengua. Por otro lado, si bien el proceso de desplazamiento hacia el castellano es evidente, esto no quiere decir que no haya interés de retomar el aymara y fortalecerlo.

Yo quise retomar el aymara en el momento que abrí los ojos a los 19 años, y a mi madre y a mi padre ya les hablaba: ‘papi, mami, ¿cómo era antes la gente?’ Quería saber más, y más y más, y ellos me contaban del contexto de donde vivían, que el lago venía más acá, era el tiempo, lo que pasaba de lo cotidiano que pasaba, pero en castellano me contaban. Ellos hablaban entre ellos a veces en aymara, pero ya no conmigo. Tengo cuatro hermanos, ellos veían y de ellos entienden aymara pero ya no hablan (...). Yo creo que ser indio es ser tu mismo, ser libre, es tú das, y yo te doy. Es la dualidad, es lo que tú piensas. Es el vivir bien, es el *sumaq qamaña* hasta la misma lengua. O sea, el *jiwa* tiene muchos significados, es muy universal, no es como el castellano, que *jiwa* traducido significa morir nomás, y punto. *Jiwa* en aymara es bonito. Morir es una palabra que tienen muchos significados y no es seco como el castellano (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 18.05.12).

Pese a que los padres de Gavilán son aymara hablantes ellos han dejado de interactuar con los hijos en esta lengua, por la influencia y el peso de la ciudad como “el” espacio del castellano, y la comunidad como el lugar de uso de la lengua indígena. Por tanto, el desplazamiento de la lengua ya no solo se da en el nivel espacial, sino que también se ha instalado en las mentes de los mismos hablantes, los cuales no transgreden estas fronteras simbólicas de prácticas y usos. Asimismo, tener a los padres cerca, viviendo en el mismo espacio, no es suficiente para rescatar y fortalecer la lengua, si es que ellos mismos no están interesados o comprometidos en comunicarse en la len-

gua indígena, para fortalecer el habla de sus hijos. A la falta de disposición cabe añadir la falta de tiempo: “Ellos no me enseñan a hablar otra vez porque (...) no tienen tiempo, y porque yo no estoy con ellos todo el tiempo. Estoy acá estudiando o trabajando (Entrevista a Mc. Gavilán, La Paz, 18.05.12).

Se ha identificado en ambos casos que los jóvenes son bilingües pasivos, pues entienden lo que escuchan en aymara. Sin embargo, los problemas se centran principalmente en la falta de práctica oral, así como de lectura y escritura. Ellos aprendieron su lengua de forma oral y natural y en el colegio les enseñaron solo en castellano, por lo que no lograron desarrollar las competencias de lectura y escritura en aymara.

Por todo ello, cabe preguntarse si no estamos ante jóvenes que han perdido casi totalmente su lengua materna y que solo les queda por ahora la comprensión oral. Haberse mudado al castellano también casi totalmente, implicaría que esta lengua esté asumiendo en ellos la condición de lengua materna.

3.4 ¿Y escribir en aymara?

Como se ha visto, estamos también en ambos casos ante el desconocimiento de la escritura como instrumento de comunicación. Sorprende a su vez el rechazo radical de Mc. Gavilán hacia la palabra escrita como lo señalan todos estos testimonios:

Lo que yo creo para volver a retomar mi lengua es a través **de la palabra no escrita**. Porque ves esto, la letra, y te preguntas: ¿es así? Cuando tratas de leer, no lo puedes creer, y dices: ¿esto es así? Y eso más es más jodido. Yo no leo, vi algunos libros pero a mí no me convence, porque viene ¡no se! Son otras letras, es como un inglés medio frustrado, y por aprender lo escrito se quita la oralidad de la lengua. Yo digo si es que realmente **yo quisiera volver a hablar sería**

verbalmente; no quiero escrito. Veo un libro y yo digo: ¡no! Se han jugado con esto, **porque no me reconozco en esas letras**, o sea mis padres no me enseñaron: ‘esto es así, así, así con las letras’ Yo nací con la naturalidad (...). Porque me di cuenta de una cosa más, mi madre no sabía que es castellano, pero tuvo que aprender, poco a poco y a mi hermanito le fue enseñando. Pero, a ver dale un artículo en aymara, ¡un párrafo a ver dale a leer! Se trilla, se confunde, ¡se vuelve loca!, si porque date cuenta que, o sea, ¡la letra acaso apareció más antes que la lengua? ¡noooo! No es (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 18.05.12; el énfasis es mío).

Además la escritura, **los que escriben en lengua ya son choleada. Ya no es de la gente india, o sea los que escriben en aymara me dan asco.** Y vi libros que no eran políticos, eran los típicos libros de primaria pero para aprender aymara. Pero, veo una burla, no me llenaba, para mí es muy difícil, **incluso para maldecirlo**, no sé ¿Tan complicado es escribir aymara?, parece chino, pero los chinos por lo menos lo entienden su léxico (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 18.05.12; los énfasis son míos).

Por ejemplo que me des un texto y tú me digas a ver léemelo. Yo no te lo voy a leer, no te lo voy a poder transcribir porque yo no voy a poder hacerlo. Si porque también si le quieres enseñar a escribir, yo he tratado de escribir mi hip-hop en aymara pero no puedo. Pero yo tengo el sentimiento y en mis letras las quiero, **si porque mis abuelos no se llenan de las letras, ellos salieron del conocimiento y del hablar, porque ellos no me decían léemelo esto, o en tal libro dice esto en aymara** (Entrevista a Mc. Gavilán, La Paz, 18.05.12; el énfasis es mío).

Como el castellano, que se hable, o que lo que se hable se escriba. Y ¿por qué no romper con la norma?, y hablar realmente, porque uno ya se recuerda y ya se te sale la naturalidad. **Porque cuando tú eras pequeño, no te enseñaron las letras ni la gramática, solo escuchabas y hablabas y veías, era más natural.** Si no me gusta el método yo no voy a aprender (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 18.05.12; el énfasis es mío).

Gavilán rechaza la escritura en aymara por ser algo “anti natural”, por oposición a lo oral, que es lo primero que se aprende de manera “natural”, y sin tanta dificultad. Gavilán requiere un

método acorde a sus necesidades, para él la escritura no refleja la oralidad. Así con los testimonios anteriores se verifica lo que Sichra (2010: 259) afirma: “Sucede con frecuencia que estas agencias (“académicas”) no gozan de la representación o legitimidad de la comunidad lingüística. Lo cual hace difícil su labor en tanto la difusión y aceptación de las normas que establece entre los hablantes”. Así, por el testimonio de Mc. Gavilán la lengua indígena se pervierte al ser escrita por los “no indios”, por tanto la escritura debe ser rechazada radicalmente.

Por su parte, Alberto Café también tiene problemas con la escritura, aunque él se muestra un poco más flexible con el uso que podría darle a esta.

Me ayudaría la escritura, tal vez para la pronunciación de palabras, que se han ignorado, me serviría la kh, khh, k' para diferenciar y muchos que quieren aprender y no saben cómo pronunciar van a tener problemas. Para eso te sirve para diferenciar la pronunciación, pero otros solo por el sonido se ubican, q'ara, qara. Hay palabras que se parecen y para eso es bueno para diferenciar (Entrevista a Mc Alberto Café, La Paz, 24.05.12).

Si bien la escritura puede servir como dice Alberto Café para que a través de la lectura de lo escrito, se pueda mejorar la pronunciación de las palabras, quizá emerge la pregunta ¿si esto es necesario?, y ¿si lo escrito es un camino efectivo para activar el habla?, que es el problema principal de ambos jóvenes. Así también queda claro que lo oral está muy ligado a la “naturalidad”, mientras que la lectura y la escritura son procesos que requieren de la enseñanza necesariamente.

¿Por qué se considera imprescindible que una lengua tenga un código descrito en una gramática, un léxico acumulado en un diccionario y una selección de textos escritos por autores de prestigio si nadie

recurre a estas instancias para el funcionamiento verbal habitual?
(Idiazábal citado por Sichra 2010: 261)¹¹

Por tanto, el reto es imaginar nuevas maneras de recorrer los caminos que nos conduzcan al fortalecimiento y revitalización lingüística de hablantes que han perdido su lengua materna, y que tengan el interés por recuperar y activar sus competencias lingüísticas en este idioma. También es necesario velar para que este proceso no atente con las “necesidades reales” de estas personas. Lo difícil será llegar a descubrir la justa medida de cada ingrediente que pueda proporcionarle al hablante la satisfacción de haberle dado nueva vida a la que fue su lengua materna, y al mismo tiempo que se le permita lograr un mayor uso de esta lengua.

4. Necesidades y aspiraciones lingüísticas de los jóvenes

Ambos tienen el interés y la necesidad de recuperar la capacidad de hablar su lengua materna, con fines de comunicación. A través de ello esperan superar la frustración y sensación de vacío y carencia que les produce no poder hablar la lengua con la cual nacieron. Uno de nuestros entrevistados es elocuente al respecto:

Yo estoy interesado en retomar el aymara sobre todo para comunicarme, para retomar lo que soy, y también para sentirme bien, y no sentirme un hombre con una pata chueca, como que le falta algo, y es eso (Entrevista a Mc. Gavilán, La Paz, 18.05.12).

11 Idiazabal, I 1998 “Modernidad, desarrollo e idiomas minorizados. El caso del euskera”. En L.E. López & I. Jung (comps.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata/PROEIB Andes/DSE.213-243.

(...) Quisiera hacer algunas canciones, y escribir para ellos, como hacía Fausto Reinaga, yo no estoy hablando ni escribiendo a los blancos, a los cholos, a los blancoides, yo estoy escribiendo para hablar al aymara. Esa ha sido una idea para poder usar y llegar al aymara, porque en las comunidades se quiera, o no se quiera, eso de que son el reservorio moral del mundo ¡no es cierto!, ¡eso es mentira! Y porque están mutando, porque están oprimidos, eso no porque en las comunidades igual se está sufriendo de estas cosas de el alcohol, y eso desde que los han parcelado en las comunidades, les han puesto mecanismos de destrucción, para que ellos mismos se destruyan. No sé qué tengo, pero para mí sería así, componer canciones que tengan un componente reflexivo, y de carácter y de actitud en esa forma (Entrevista a Mc. Alberto Café, La Paz, 24.05.12).

Si partimos de la necesidad que tienen ambos jóvenes por recuperar fluidez en su “lengua materna”, es necesario saber de qué manera les gustaría hacerlo. Al hacerles la pregunta: ¿cómo te gustaría rescatar la oralidad de tu lengua?, surgieron varias sugerencias. Así para Alberto Café la manera más efectiva es:

... **yendo a vivir y convivir en la comunidad**, para poder escuchar, pero porque en las radios y en los noticieros, son como cronistas de futbol, es muy rápido no se entiende bien. Pero si se puede identificar palabras, yo lo hago así en radio San Gabriel constante están hablando en aymará, y así, y voy revisando mi libro de Ludovico Bertoni, algunas palabras y he visto que la X se pronuncia como el J (Entrevista a Mc. Alberto Café, La Paz, 24.05.12, el énfasis es mío).

Sobrevivíamos del ganado, de la agricultura, del pescado a orillas del río, tranquilo, estaba a gusto. [En] la misma comunidad aprendí a hablar aymara; **es natural** que, con los brotes de tu cultura, primero aprendí el aymara, el castellano cuando llegué acá [ciudad de La Paz]. No sabía nada de castellano. (...). Me gustaría que me charlen, **que me hablen, o recordando de manera natural**, porque te cuento que amarillo, amarilluwa, ya está castellanizado. Por eso, me gustaría para hablar no de la manera gramatical, yo necesito hablar y conocer de la gente, para poder hablar. Sí, **porque la escritura no, ese sería un problema más que habría en mi cabeza, un problema más para mí, si es que hay una gramática que sea la verdadera**. A mi pare-

cer, es como el castellano que se entiende, que se escribe como se la escucha como se la habla, por lo menos. He visto unas letras medio raras y ya no he querido ver. Dime los abuelos tenían la academia de la vida, y no puede ser cualquier invento para complicarnos. No lo han hecho nuestros abuelos. Yo necesito el aymara para manifestar lo que soy en mis letras, en mis músicas. Eso le sacaría mucho proyecto, porque hasta ahora voy narrando lo que soy pero este sistema me quitó, me bajoneó. Yo ya no puedo hablar en aymara, me quitó lo que tenía. ¿Cómo vas a aprender si te están imponiendo? (Entrevista a Mc. Gavilán, La Paz, 18.05.12; los énfasis son míos).

En toda planificación lingüística es necesario escuchar las voces de los hablantes, para que éstos se sientan identificados con las propuestas planteadas; que no sean propuestas que llegan de arriba hacia abajo, sin tomar en cuenta la motivación, las necesidades y los intereses de los mismos interesados. Así como señala Cooper: “Es más probable que den resultado las alternativas de política lingüística que se ajustan a los sistemas de valores y creencias de la población a que están dirigidas que aquellas que se oponen a esos valores y creencias” (1997: 217).

Existe un contexto ideal, en cuanto a la manera de recuperar la lengua materna. Lo ideal es estar expuestos a ella por inmersión continua, lo más que se pueda como lo señala Tuson (2009: 46): “Porque en la inmensa mayoría de los casos, una lengua se aprende por impregnación abrumadora; porque la encuentras por todas partes y las veinticuatro horas del día; porque sin esa nueva lengua no podrías ni siquiera salir de casa”. Si bien en los casos presentados la sugerencia de Tuson es difícil de cumplir por el dominio que el castellano tiene sobre el aymara, incluso en el hogar, se pueden buscar y aprovechar espacios de exposición e impregnación voluntaria del aymara por parte de estos jóvenes que tienen parientes y amigos aymara hablantes.

Por tanto, es importante generar la mayor oportunidad de “exposición natural a la lengua” que se quiere fortalecer, teniendo en cuenta las “posibilidades reales” de contacto con la lengua, para que las planificaciones lingüísticas contribuyan a los hablantes, y se nutran de todos los elementos contextuales posibles; es decir, para que estas planificaciones se constituyan en opciones reales de concreción y no planificaciones que no tengan posibilidades de ser realizadas en los hechos concretos. El paso a seguir es “querer hacerlo”, es destrabar la lengua y la mente para aprovechar las “oportunidades reales” de exposición y uso, dentro del hogar, en los espacios públicos y privados activando a los hablantes adormecidos o pasivos. También es ponerse y exponerse sin temor al uso de la lengua.

Por otro lado, el reto mayor se constituye en flexibilizar los parámetros de lo que es considerado como “correcto” o como “incorrecto”, ya que estos muros en muchos de los casos impiden que los hablantes se sientan con la confianza de fortalecer su lengua “hablándola”, “comunicándose”; quizá no con la perfección que se quiera, pero se la estará poniendo en “uso” que es lo primordial. No habría que olvidar que “Un enfoque más comunicativo no se concentra en una lengua perfectamente correcta, sino en si se ha expresado el significado al oyente” (Baker 1993: 299).

También habría que cambiar la mirada hacia la competencia escrita, cuando el uso escrito se percibe como algo impuesto y ajeno al mismo hablante. De ahí el rechazo que se genera, y que perjudica el desarrollo de los mismos jóvenes. Ambos jóvenes encontrarían una gran ventaja al desarrollar la lectura y la escritura para poder escribir sus letras de rap en aymara, y así llegar a la gente. Sin embargo, como señala Gavilán, al no que-

rer relacionarse con lo escrito en aymara, sus proyectos tienen más una orientación hacia la oralidad:

Lo que quiero es ahora hacer música sobre las historias de nuestra gente; algo que hable de la historia, de Fausto Reynaga, de Tupak Katari, de todos los que han hecho algo por los indios. Presentarlo en mis letras, así como historias, como cuentos, como relatos, porque a mucha gente la verdad es que no nos gusta leer. A ver, dale un libro, no te lo va a leer, pero si escucha en canción se le va a quedar. Por eso, ahora quiero hacer esos proyectos, para rescatar la historia, la memoria de la gente (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 18.05.12).

Potro lado, Alberto Café, quiere emplear no solo el canal oral, sino también el escrito, para de esta manera llegar con sus composiciones a la gente aymara. El no está en contra de la competencia escrita, como Gavilán. El quiere que la escritura también sirva a los fines de comunicación de sus contenidos:

Sé que hay radio en las comunidades, o radios desde aquí. Entonces, quisiera hacer algunas canciones, y escribir para ellos, como hacía Fausto Reinaga. Yo no estoy hablando ni escribiendo a los blancos, a los cholos, a los blancoides; yo estoy escribiendo para hablar al aymara. Esa ha sido una idea para poder usar y llegar al aymara. (...) No sé que tengo, pero para mí sería así: componer canciones que tengan un componente reflexivo, y de carácter y de actitud; en esa forma (Entrevista a Mc Alberto Café, La Paz, 24.05.12).

La complejidad en la planificación lingüística, radica también en la flexibilización de usos, formas y canales de expresión y comunicación, más allá de establecer los límites de lo “correcto” o “incorrecto”. De esta manera se lograría conciliar a la academia y la norma con los hablantes, que como en el caso de Gavilán rechazan la imposición escrita. Pero, al tener varias posibilidades de escribir se podría desarrollar esta competencia. Es decir, se podría transitar dentro de una escritura que no atente contra él mismo al imponer: “el único” camino correcto para poder escribir.

5. Propuesta de planificación lingüística

Se apunta, como principio, a una planificación lingüística que promueva el bilingüismo aditivo que fortalezca tanto el aymara como el castellano. Por los testimonios recabados, las principales dificultades son la oralidad en lengua materna, así como la escritura y la lectura.

En el caso de ambos jóvenes, los objetivos de la planificación están orientados esencialmente al fortalecimiento de la competencia oral, y en el caso de Alberto Café también a la producción escrita. Ello responde a sus necesidades de comunicación a través de las letras y composiciones de rap en aymara, que los jóvenes comunican actualmente en la lengua castellana, pero con una fuerte carga identitaria de valoración hacia lo propio.

Ambos son miembros del colectivo de hip hop 3600 “Underzone”, donde a través de la música expresan sus contenidos e ideología. Por tanto, las prácticas artísticas constituyen un contexto importante de desarrollo para los jóvenes contactados, y se puede constituir también en un espacio de desarrollo de la lengua aymara. Si se quiere una planificación lingüística no “artificial”, los contextos de desenvolvimiento y contacto de Mc Gavilán y Mc Alberto Café son esenciales para el uso de la lengua materna con otros compañeros y compañeras aymara hablantes que forman parte de del movimiento hip hop, ellos pueden constituirse en potenciales focos de irradiación lingüística para ayudar a “destrabar la lengua” en los jóvenes.

Los dos mantienen lazos con las comunidades de origen,¹² al tener parientes que viven en el área rural, y también a través de visitas esporádicas. Estas no más frecuentes por sus ocupaciones de estudio y trabajo. Sin embargo, aún estos espacios se encuentran vigentes pudiendo ser mejor aprovechados para el desarrollo contextual y natural de la competencia oral en ambos casos.

Otro elemento importante a ser tomado en cuenta es el hecho de que Gavilán vive con sus padres y Alberto con su madre. Como ellos son hablantes de aymara y castellano, bien podrían contribuir al rescate y fortalecimiento lingüístico de sus hijos en los ambientes familiares, articulando a los agentes de contacto más cercano de estos potenciales hablantes de aymara.

La propuesta que aquí presente, a su vez, promueve una “auto planificación lingüística”; es decir, que sean los mismos jóvenes los propios agentes que busquen los espacios y contextos de fortalecimiento lingüístico. Esto permitiría generar el compromiso voluntario de ambos, y no comprometerlos en programas formales de enseñanza del aymara, ya que en ambos casos, lo que les falta para activar su oralidad es usar la lengua en situaciones comunicativas naturales. De acuerdo a lo que ellos mismos plantean, se considera que ellos mismos desarrollen las acciones identificadas, sin que sea necesario asistir a centros de enseñanza formal, ya que ellos han estado en contacto con la “naturalidad” de la lengua, en su lugar de nacimiento. Si asistieran a programas educativos formales, estos tendrían que

12 Ambos jóvenes son oriundos del área rural de la ciudad de La Paz, Mc Gavilán proviene de la comunidad de Carabuco en Llajsantía a orillas del Lago Titicaca, provincia Camacho, y Mc. Alberto Café de una localidad cercana a Tihuanacu, en Achaca cerca a Machaca.

orientarse más a desarrollar la oralidad de los hablantes ya que como señala Littlebear:¹³

Desde tiempos inmemoriales, nuestros idiomas nativos americanos han sido orales. Algunos de ellos se han estado escribiendo solamente en los últimos tres siglos. Debemos recordar esta tradición oral a la hora de enseñar nuestros idiomas. (...) A veces negamos esta tradición oral al seguir ciegamente el único modelo de enseñanza de un idioma que conocemos: la forma en la que se nos enseñó el idioma inglés, poniendo un gran énfasis en la gramática. Enseñar nuestros idiomas como si no tuvieran una tradición oral es un factor que contribuye al fracaso de los programas de enseñanza de idiomas nativos americanos, de tal modo que ahora tenemos algo así como una tradición de fracaso. (Richard E. Littlebear citado por Sichra 2005: 174)

Por tanto es desde la oralidad y la comunicación, que se puede tener mejores resultados de aprendizaje o de fortalecimiento lingüístico del aymara, dejando de repetir estrategias tradicionales. Estas, si bien pueden contribuir al aprendizaje de la lengua, no logran cubrir efectivamente las necesidades de comunicación requeridas por los futuros hablantes. La pregunta principal recae en cómo lograrlo, pues como planteamos insertar a los hablantes en la mayor cantidad de redes contextuales posible y vincularlos con agentes sociales diversos que logren activar de forma natural el uso cotidiano de la lengua indígena.

Es posible que dentro de las prácticas de relacionamiento se logre promover un cambio de actitud y mirada, desde los mismos interesados para reactivar su lengua materna. Es decir, motivarlos a descubrir que cada oportunidad de relacionamiento con aymara hablantes sea vista como una ocasión para desplegar la

13 Littlebear, R., 1996, "Preface". En G. Cantón (ed.) *Stabilizing indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University Press. xiii-xv

oralidad incipiente que ellos tienen. Solo se logrará “destrabar la lengua” en la medida en que esta sea usada, creando el hábito de uso, en la mayor cantidad de espacios, contextos y situaciones.

No sería correcto afirmar que la lengua no se encuentra presente en la actualidad en las áreas urbanas. Por ello, lo que aquí se propone es beber de la oralidad, de las fuentes de oralidad aprovechando los focos de relacionamiento en la lengua indígena. Bajo esta mirada, la oportunidad de emplear la lengua se amplía, aprovechando los mismos contextos y agentes sociales de los mismos.

De esta forma, los puntos centrales de la propuesta de planificación lingüística son:

- Desarrollar la competencia oral en aymara, desde la perspectiva bilingüe, rescatando los elementos mencionados por los jóvenes.
- Promover una “auto planificación” que tome en cuenta, sobre todo, la dimensión y competencia oral, a través de un relacionamiento lo más natural posible con los agentes aymara hablantes, en los contextos de interacción de los jóvenes y sus redes de relacionamiento.

Esta propuesta de planificación lingüística rescata las últimas visiones en cuanto a la concepción de las lenguas. La propuesta que surge en los últimos años es avanzar en una concepción ecológica de la enseñanza de la lengua materna que López llama “*language in life approach*” (enfoque de la lengua en la vida, enfoque relacional de la lengua) se relaciona con lo que fue la lengua, con lo que la rodea y con sus propios hablantes o lengua viva. “La ecología de la lengua (...) considera a la lengua y a la ad-

quisición y aprendizaje de la lengua no solamente en su entorno social específico sino también en el contexto político en el cual se desenvuelve” (López citado por Sichra 2010: 268).¹⁴

En el caso de ambos hablantes, estos tienen la ventaja de contar con personas aymara y castellano hablantes con las cuales pueden interactuar, demandar, comunicarse de manera progresiva. Lo importante es que los hablantes sean conscientes que pueden poner en uso las competencias orales básicas en aymara. Para esto es necesario tomar en cuenta que el fortalecimiento de la oralidad es un proceso, en el cual, tanto el castellano como el aymara estarán mirándose las caras.¹⁵ Así, mientras los jóvenes estén adquiriendo sus competencias orales, de seguro pondrán en ejercicio el bagaje lexical en castellano, en el proceso de construcción de fluidez en su lengua materna.

Estos dos jóvenes recuerdan vívidamente la naturalidad con la cual aprendieron su lengua materna, a través del contexto al cual se encontraban expuestos, a través de sus prácticas culturales en la comunidad de origen. Por otro lado, si bien la me-

14 López, L.E. 2008, “Indigenous contributions to an ecology of language learning in Latin America”. En A. Creese, P. Martin & N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 9. New York: Springer. 141-155.

15 Con esto me refiero al préstamo lexical del castellano en situaciones de comunicación con aymara hablantes, ya sea por el olvido, o el desconocimiento de la palabra en aymara. Este proceso de préstamo sin embargo debe ser transitorio hasta alcanzar una mejor competencia oral en la lengua materna. También se podría recurrir a lo sugerido por Baker (1993: 300) (...) La inter-lengua (las capacidades idiomáticas de un niño que está a medio camino entre las primeras lecciones y la fluidez) y la alternancia de código (i.e. emplear palabras en la primera lengua cuando este es el único modo de hacerse entender) son permisibles.

Por otra parte, una mejor propuesta de planificación para ambos sería desarrollar un programa de inmersión, conviviendo por uno o dos meses en las comunidades de origen en contacto con sus parientes y familiares, esto no sería posible por las actividades de estudio y de trabajo que realizan en la ciudad de La Paz. Por tanto, habrá que buscar otras alternativas que se acerquen lo más posible a la exposición en la lengua aymara, en contextos de interacción natural, con diversos agentes sociales.

Por consiguiente, lo más efectivo sería que ambos requieran el compromiso de sus padres, familiares y amigos aymara y castellano hablantes tanto del área rural como del área urbana¹⁶, para que puedan estimular su fortalecimiento oral, a través de preguntas e historias motivadoras. Es necesario crear lazos afectivos para la adquisición de la lengua.

“Las lenguas maternas son autosostenibles y una nueva generación no espera ir a la escuela para conseguir su lengua materna. La consigue generalmente en la casa, en la comunidad, en la vecindad entre las cosas queridas que forman la identidad del niño (Fishman citado por Sichra 2005: 173).¹⁷ Si bien en

16 Dejar toda la responsabilidad de planificación lingüística para el fortalecimiento de la lengua indígena no es una tarea solamente del Estado o de las instituciones educativas. Para que una planificación lingüística sea efectiva y sostenida se tendrá que involucrar a la mayor cantidad de personas y espacios de exposición a la lengua, es a través de las múltiples redes de “uso” de la lengua que se tendrá mayores y concretos resultados de fortalecimiento y revitalización. El primer paso parte por un cambio de actitud, que conscientemente aproveche de las múltiples situaciones de uso y contacto que se pueden llevar a cabo.

17 Fishman, J, 1996, “What do you lose when you lose your Language? En G. Cantoni (ed.) *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University Press. 80-91.

este caso no estamos hablando de niños o niñas, sino de jóvenes-adultos, no está demás rescatar la dimensión identitaria contextual, y afectiva que juega un rol importante en el fortalecimiento de las lenguas indígenas y que indiscutiblemente afectan en su uso.

Para que todo aprendizaje sea autosostenido, es necesario involucrar la mayor cantidad de estrategias, e involucrar también la mayor cantidad de espacios de uso, y la mayor cantidad de agentes y redes que sea posible. “Littlebear apuesta al uso de la lengua por sobre todo, en todo lugar y en todo tiempo, incluyendo la escuela, siempre y cuando sea decisión de los hablantes y la enseñanza propiciada en ella respete la oralidad de la lengua. Su alegato apunta a una complementariedad de estrategias”. (López citado por Sichra 2005: 177).¹⁸

Así también, a través de esta propuesta se quiere visualizar el rol de los “abuelos y abuelas”, en torno al fortalecimiento de la lengua, y su carga identitaria e histórica, ya que son ellos los que han mantenido y transmitido la lengua a sus nietos y nietas. En muchos casos por la migración y el trabajo las madres dejan a los hijos con los y las abuelas, siendo ellos y ellas los que se encargan de transmitir la cultura y la lengua. Por consiguiente, esta propuesta considera a la abuela materna de Mc Gavilán, y al abuelo materno de Alberto Café, ambos con vida, como agentes claves de la recuperación idiomática anhelada por sus nietos. Por tanto, se pretende fomentar el compromiso de ambos en la transmisión y fortalecimiento de la lengua aymara a través de la

18 López, Luis Enrique, 1996, “Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú”. *Revista Andina* 28, Año 14 Nr. 2. 295-384

visita, el relacionamiento y comunicación con los ancianos de su comunidad, mientras estos se encuentren aún con vida.

De igual manera, se buscará que la exposición oral a la lengua pueda brindar a ambos jóvenes un variado repertorio tanto en la exposición a una lengua más “pura” que no contenga una exagerada cantidad de préstamos del castellano, así como una exposición real de la lengua usando los “préstamos” más frecuentes del castellano, para que así ellos decidan los contextos de uso de ambas variedades según el contexto más apropiado. Lo que se pretende a través de esta exposición es poder desarrollar en la lengua un grado de flexibilidad tal que permita a ambos jóvenes desenvolverse en distintos contextos, y a su vez re-apropiarse de su “lengua materna”, usarla de manera tal que se pueda irradiar la práctica y el uso de la oralidad en espacios destinados a las lenguas de prestigio y dominación históricas.

Esta propuesta de planificación lingüística también quiere rescatar la dimensión emotiva/afectiva y actitudinal que se debe desarrollar para implementar estrategias de enseñanza de lenguas. Parecería que los métodos desarrollados desde una visión gramatical, despojan a la lengua de su función de relacionamiento social. Así como el rol de un familiar es clave en los primeros años de crianza, es a través de un contexto de afectividad y significación que vamos adquiriendo nuestra competencia oral en lengua materna. Se puede rescatar de estos métodos ligados a la integralidad del ser humano con los cuales podremos lograr mejores resultados, para el fortalecimiento y la revitalización de las lenguas indígenas.

Con relación al rechazo de Gavilán hacia la competencia escrita, considero que el acercamiento puede darse en dos vías: por un

lado, que él tenga la necesidad de darle utilidad a lo escrito, y, por otro lado, aquí se requiere de una planificación creativa que facilite el aprendizaje de lo escrito más allá de complicarlo. Esto a su vez nos reta como profesionales a buscar nuevas estrategias de enseñanza de la competencia escrita, sin que esto se presente como algo mecánico, descontextualizado y frío.

5.1 Fortalecimiento en los espacios de uso de la lengua aymara

Uno de los elementos recurrentes en los testimonios presentados, es la espacialización fronteriza de la lengua indígena y de la lengua de dominación y prestigio. Así se establecieron desde las políticas lingüísticas desarrolladas por el Estado-nación, que estuvo vigente hasta el 2006, unas fronteras y límites simbólicos que confinaron a las lenguas indígenas al “patio trasero” de la casa. Es decir, que la lengua indígena estaba destinada a ser usada en espacios valorados como de poco prestigio, y en los escenarios privados familiares, mientras que el castellano era la lengua de instrucción y educación valorada en los espacios públicos.

Esta idea se ha mantenido hasta nuestros días, aunque poco a poco se están transgrediendo las fronteras de uso de la lengua indígena. Por tanto, dentro de esta propuesta se busca como objetivo la “irradiación y transgresión de las fronteras lingüísticas” en lengua indígena. Es decir, se apunta a que la lengua indígena sea un vehículo válido de comunicación y valoración en diferentes contextos y espacios de relacionamiento. Para lograr esto se debe trabajar mucho en la valoración y actitud de ambos hablantes y retarlos para que empleen de forma gradual la lengua aymara en los diferentes escenarios de interacción en los que se encuentran en su cotidiano vivir: la universidad, los mercados,

el hogar, las calles, durante sus eventos culturales musicales de hip hop, para así “irradiar la confianza” hacia otros hablantes, que por vergüenza o temor relegan su lengua o la callan. Sin embargo, para lograr esta valoración se debe partir de un fortalecimiento identitario y de una autovaloración cultural.

5.2 Fortalecimiento identitario y cultural

Toda propuesta de planificación lingüística debe trabajar el tema de fortalecimiento identitario y cultural a la par del fortalecimiento de la lengua. De este modo, se puede contrarrestar la carga histórica de negación, rechazo y discriminación identitaria y cultural promovida en contra de los pueblos indígenas. Sin embargo, este fortalecimiento identitario y cultural debe abarcar la dimensión humana, así como la carga cultural propia del grupo al que uno pertenece.¹⁹ El fortalecimiento identitario y cultural parte por la valorización de los jóvenes mencionados. Estos han sufrido un proceso de re-encuentro y revalorización dentro de su historia de vida, como lo señala Gavilán:

19 La valorización identitaria se enfocará también a los aspectos más profundos de la cultura; es decir, a las reflexiones de los aspectos centrales de las prácticas y pensamientos, tratando de complementar la reflexión superficial de la cultura entendida muchas veces como folclore: vestimenta, tradiciones, comida, música, etc. Para que se dé un verdadero fortalecimiento debe reflexionarse en torno a elementos internos de la cultura como ser: ideología, dimensión política, filosófica y cosmogónica cultural. El fortalecimiento cultural pasa también por situarse en un contexto determinado, sabiendo mirar la historia de vida de la cual uno proviene; es decir, la valoración cultural e identitaria parte también por saber mirarse y situarse en el contexto actual, estableciendo contactos y relacionamientos más reales.

El primer paso que tuve es escarbar mis raíces, reencontrarme, viendo ¡cómo soy!, ¡de dónde soy! Porque si no ves tu pasado, difícil es que vayas a proyectar tu presente, tu futuro. Porque hoy en día tu futuro [es] una porquería, porque si no tienes una base... Lo que más me impulso en esto de mi identidad era valorarme (Entrevista a Mc Gavilán, La Paz, 04.11.11).

Como señala Gavilán, es importante reconectarse con la propia historia de vida: lo que uno es con lo que uno ha sido, reconocerse y mirarse con claridad, esta es la base para la construcción identitaria y de valoración. Es desde este fortalecimiento y valoración identitaria y cultural que la lengua puede comunicar contenidos culturales, ideológicos, políticos llenos de identidad, y no ser la lengua una herramienta más para la copia y la desvalorización de la misma cultura indígena.

Aunque las cuatro destrezas lingüísticas son importantes en el desarrollo de la primera lengua, una lengua enseñada sin la cultura que comporta es como presentar un cuerpo sin un corazón. La lengua y la cultura están entrelazadas en el saludable funcionamiento de un cuerpo. Por tanto desarrollar la conciencia cultural patrimonial y el multiculturalismo junto a la enseñanza de la primera lengua es un elemento importante en la enseñanza de la minoría lingüística. (Baker 1993: 277).

De esta manera, es importante tomar en cuenta los contenidos identitarios y culturales empleados en lengua indígena, para que a la lengua no se la despoje de la dimensión de la vida misma, ya que la cultura es expresada en las prácticas de relacionamiento cotidiano, y es a través de estos significados que nuestros relacionamientos cobran sentido.

Si bien, bajo el cobijo de anteriores sistemas educativos y planificaciones lingüísticas se relegó el lugar de las culturas e identidades indígenas para la valoración de la cultura dominante, el reto

actual es que lo identitario y cultural estén presentes de manera paralela al desarrollo de la lengua. Los dos jóvenes entrevistados han dado ya pasos en su revaloración identitaria; ahora este orgullo y valoración debe ser transmitido a través del desarrollo de la competencia oral en lengua aymara; siendo la lengua el mecanismo de difusión de su orgullo y valoración.

6. Conclusiones

Este trabajo, más allá de aterrizar en una propuesta de planificación lingüística concreta para dos jóvenes aymaras, tiene otra orientación. Parte del sentir de los propios concernido, sobre la base de sus testimonios. Además, ellos tienen necesidad de activar su competencia oral en lengua aymara de la forma más natural posible. Por tanto, creo que he logrado acercarme a reflexiones, que permitan sugerir alternativas, antes que imponer soluciones. Así el acercamiento a ambas realidades me ha permitido atreverme a esbozar algunos caminos lingüísticos para el fortalecimiento de la lengua materna de estos dos jóvenes. Así mismo, en la elaboración de las posibles alternativas a ser consideradas, recurro también a mi experiencia de aprendiz de lenguas extranjeras, siendo el contexto de necesidades y las redes de comunicación social las generadoras de un mayor aprendizaje, más allá de los programas de enseñanza de lenguas en espacios formales en los cuales he tenido oportunidad de participar.

Así, algunas de las conclusiones a las que he llegado son las siguientes:

- La necesidad de escuchar las voces de los involucrados en la labor de fortalecimiento de las lenguas indígenas: conocer sus opiniones, necesidades y dificultades. La res-

ponsabilidad de los planificadores lingüísticos es brindar varias alternativas de aprendizaje, desde los espacios formales y no formales, involucrando a la mayor cantidad de personas, para tejer redes de comunicación, transgrediendo los escenarios “destinados” a las lenguas de prestigio.

- La mayor responsabilidad está en nuestras propias manos, o mejor dicho en nuestras propias voces, activando nuestras motivaciones, intereses y ampliando nuestro campo de relacionamiento con la lengua indígena. Así debemos apostar por una relación sostenida y no momentánea ni difusa. Esto depende de nosotros y nosotras mismas.
- A su vez, las políticas de planificación lingüística establecidas desde los Estados y gobiernos tendrán que proponer estrategias llamativas, creativas y flexibles para acompañar a los hablantes en todo el proceso de fortalecimiento idiomático, alejando un poco la mirada de aquello que “debería ser”, de lo “correcto” para no obstaculizar aquello que enarbola la vitalidad, el fortalecimiento y el uso de la lengua en todas sus dimensiones. Sin embargo, para esto hay mucho que reflexionar, proponer y sobre todo accionar.

Para concluir, me gustaría retomar la importancia de una “auto planificación” consciente que colabore vitalmente con las planificaciones que provienen desde las estructuras políticas, ya que la lengua es al fin y al cabo un instrumento de uso, que los mismos hablantes ponen en movimiento, a través de sus intereses, acorde con sus objetivos y necesidades lingüísticas. Así mismo, convoco al compromiso de la mayor cantidad de agentes sociales para que la labor de fortalecimiento sea una sostenida y promovida en distintos lugares, espacios y contextos, que los hablantes se dediquen a irradiar la lengua, a conta-

giar a los no hablantes, con una actitud y fuerza de valoración y orgullo lingüístico, y que fortalezcan sus competencias por la necesidad real, y no por las imposiciones idealizadas, las cuales terminan en el fracaso por no contar con los ingredientes vitales de los hablantes potenciales: el interés, la motivación, la actitud, el compromiso la valoración y afectividad que permiten el uso y despliegue de la lengua indígena.

Referencias

BAKER, C.

2009 *Fundamentos de Educación Bilingüe y bilingüismo*, pp. 271-338. Madrid: Cátedra.

BYALISTOK, E. y K. Hakuta

1994 *In other Words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*, pp. 160-203. New York: Basic Books

COOPER, R.

1997 *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.

CUMMINS, J.

2002 *Language, poder y pedagogía*. pp. 278-318 Madrid: Morata.

SICHRA, I.

2005 “¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística”. En: *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay* Vol. 3, pp. 161-181. Cochabamba.

SICHRA, I.

2010 “Enseñanza de la lengua materna en América Latina: vuelta a los orígenes”. En: *Revista Guatemalteca de Educación*, Año 2, Núm. 3, pp. 245-278.

TUSON, J.

2009 *Patrimonio natural. Elogio y defensa de la diversidad lingüística*. Madrid: Ariel Letras.

Revitalización lingüística en la nación yurakaré

Pedro Plaza Martínez

1. Introducción

La investigación sociolingüística es promovida por el Consejo Educativo del Pueblo Yurakaré (CEPY) como parte de sus actividades para el desarrollo del pueblo yurakaré. En diciembre de 2009 se realizó el Primer Congreso Educativo de la Nación Yurakaré, donde se reflexionó, entre otros, sobre la vitalidad de la lengua y cultura yurakarés, y la necesidad de estudiar la situación de manera más precisa, dado que se percibía que el tabuybu estaba perdiéndose en los hablantes jóvenes y niños. En este contexto y con la cooperación técnica y financiera de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) y SAIH (cooperación noruega) se conforma un equipo compuesto por investigadores indígenas y universitarios para realizar el estudio con miras a la revitalización y fortalecimiento de la lengua.

1.1 El problema

El problema central detectado desde la perspectiva del CEPY, así como del Primer Congreso Educativo del Pueblo Yurakaré, es que la lengua 'se está perdiendo'. Por esta razón, decidió resca-

tar la lengua, como parte esencial de la identidad yurakaré. Cabe añadir que la consolidación de la lengua y cultura yurakarés están relacionadas con las demandas por la tierra y el territorio.

1.2 Diseño de la investigación

La investigación es de tipo cualitativo, con un pequeño componente cuantitativo. Las técnicas utilizadas incluyeron el cuestionario sociolingüístico y educativo para los aspectos cuantitativos, y la observación etnográfica, las entrevistas y grupos focales para los aspectos cualitativos.

En los trabajos de campo, participaron investigadores indígenas a la par de investigadores universitarios (tres y cinco, respectivamente). Entonces, confluían tres participantes: el investigador indígena, el investigador universitario, y los comuneros.

La investigación se centró en el aspecto sociolingüístico, teniendo los siguientes aspectos complementarios: la historia y el territorio, la cultura y la educación.

1.3 Objetivos

Hacerle frente a la regresión del yurakaré, revertir la tendencia hacia la castellanización, y fortalecer la lengua yurakaré.

Conocer la situación sociolingüística actual: qué lenguas se hablan, quiénes las hablan, cuáles son sus competencias lingüísticas, en qué ámbitos se hablan las lenguas (familia, comunidad, escuela), cuáles son sus funciones, qué opiniones y actitudes lingüísticas se presentan, cómo se relacionan las lenguas y cómo se produce la transmisión intergeneracional.

Todo esto era necesario para conocer la dinámica de las lenguas en contacto, el monolingüismo, bilingüismo y diglosia, la vitalidad de las lenguas y los factores que inciden en la sustitución idiomática.

1.4 Investigación participativa

Uno de los propósitos colaterales de la investigación sociolingüística fue el empoderamiento del pueblo yurakaré, en concreto la participación de dirigentes del CEPY e investigadores indígenas.

No se trató, entonces, de una típica investigación donde los investigadores de afuera (estudiantes, investigadores, expertos) vienen a extraer información de las comunidades. En el trabajo de campo lingüístico, principalmente en la lingüística descriptiva, esta asimetría tradicionalmente dio lugar a la distinción entre el *investigador* y el *informante*. La suposición era que el lingüista conocía de la estructura de las lenguas y podía hacer la sistematización y elaborar gramáticas y diccionarios; los hablantes sabían, poseían internamente la gramática y el vocabulario, pero eran incapaces de producir las gramáticas formales o los diccionarios. Esta práctica hacía que el lingüista se vuelva más experto, pero también consolidaba una dependencia y ninguna formación (empoderamiento) del ‘hablante nativo’.

Para romper con esta tradición, involucramos a investigadores indígenas, seleccionados por el CEPY de manera autónoma (otra manera de promover su empoderamiento como organización), que luego hicieron pareja con los investigadores universitarios. Así, se planteó una triada para la construcción de los datos: investigadores indígenas, investigadores universitarios, participantes de la comunidad.

1.5 Susceptibilidades

La investigación se conceptualizó como una actividad auspiciada por el CEPY, sin embargo, en algunas comunidades se presentaron dificultades, desde los recelos y susceptibilidades hasta la negativa a cooperar con la investigación.

En San Antonio, no estaban de acuerdo con la nominación del investigador indígena; se resolvió con la adición de un investigador local.

En Santa Ana, el directivo de la Junta Escolar no dio su consentimiento para la realización de las entrevistas; se trabajó solamente con los docentes que estuvieron dispuestos a colaborar.

Nico: Bueno, hay muchas cosas que hablar. En sí como le iba diciendo, nosotros estamos un poco susceptibles de poder compartir toda esta, este taller, de alguna encuesta pero quiero yo como máxima autoridad aquí en la comunidad de en primer lugar nosotros, seguramente va hacer una grabación con el CEPY que es el Consejo Educativo del Pueblo Yurakaré. En sí tenemos un poco regularizar un poco el trabajo del CEPY porque el CEPY está un poco aislado del Consejo, está queriendo trabajar por su cuenta. Nosotros no discriminamos al nombre CEPY pero como yurakarés fuimos los fundadores del CEPY pero hay personas ahí en el CEPY que están queriendo manejar a su propio criterio y no me gustaría que la lengua yurakaré sea negociado. Pareciera como si este pueblo, esta lengua, se hubiera estado manejando como un negocio porque puedo decir que hay tres instituciones que están metidos en el tema del alfabeto yurakaré. Está DOBES, CEPY y creo que también CEAM, entonces son tres instancias que están queriendo manejar, por eso la gente tiene mucho cuidado de dar sus encuestas porque nosotros no queremos que esto se vaya y se maneje como si fuera un negocio...

La gran susceptibilidad tiene que ver con las experiencias de las comunidades rurales que han visto pasar muchas investigaciones e investigadores, ONG, proyectos que vienen a recoger infor-

mación, muchas veces –tal vez con la mejor de las intenciones– haciendo promesas que luego no se pueden cumplir. También, obviamente, se observa que estos investigadores y funcionarios perciben viáticos y sueldos para realizar sus actividades, por lo que la información proporcionada pasa a concebirse como una mercancía por la que los extractores no pagan lo adecuado.

En este caso concreto, también se presentaron los conflictos de información entre las mismas organizaciones de los yurakarés, según Nico: “la CEPICO no sabe de esta comisión”, por lo que la susceptibilidad parecía estar justificada.

Sin embargo, aun a pesar de las susceptibilidades y de la falta de información previa (la comunicación del CEPY no llegó a la comunidad), la predisposición de las comunidades para apoyar la educación de los niños y la revitalización de la lengua, incluso en el caso de Betania, arriba citado, siempre fue positiva. Generalmente, después de las resistencias iniciales, cuando ya se establecieron conversaciones con los comunarios, ya se les explicó del espíritu del equipo, de nuestros objetivos como pueblo yurakaré, había siempre predisposición para colaborar.

Nico: Queremos seguir rescatando la lengua yurakaré y seguramente, en algún momento podamos ocuparlos estos textos que estamos queriendo hacer en las unidades educativas y eso sería beneficioso para mí, para mi hijo, mis nietos y posterior para que la lengua y la cultura yurakaré no se pierda.

1.6 Prerrequisito: hablar tabuybu

Otra innovación que introducimos en la investigación fue la exigencia de que todos los investigadores de la universidad sepan por lo menos lo básico del tabuybu para poder relacionarse mejor con los comuners. En general, que los investigadores de la

universidad ‘hablen’ (en realidad, digan algunas palabras y frases que iban aprendiendo) en tabuybu sorprendió a los comuneros y proporcionó un tema adicional de conversación.

Aquiles: Es como yo pienso también para agradecer nuestra escuela. Siempre tengo una visión para hacer las cosas, señorita. Yo, por ejemplo, los he acogido a usted y a él (Ronald, uno de los investigadores indígenas) porque son familiares, no somos extraños, ustedes saben hablar nuestro idioma. Por eso yo dije a mi mujer recién una collita que llegó supo hablar nuestro idioma le dije. (...) Y aparte lo cantó el himno de este como se llama el shushushu.

Mayra: ah sí, el Shushushu lëla, Shushushu lëla kalajantantu tabuita Jesús... Aquiles: sí eso.

Nico: lishudyentu, tibiś...ama lishudyentu. Shushushu lëla...
Mayra: Shushushu lëla

Aquiles: Pero agradezco, biensísimo a esta señorita y tal vez nuestro... le dio vergüenza también a nuestra etnia yurakaré pero yo le veo directamente como yurakaré a usted.

Joven: Ella es yurakaré pue. (...) A mí me sorprendió el señor barbón (el coordinador) porque dijo baysentu tibisi, se acabó la chicha... (Comuneros: risas) (...)

Nico: (...) El doctor es pué mucha cosa, dijo beysentu tibisi. Yarru, me falta la chicha dijo.

La cita es un poco larga y algo autocongratulatoria, pero ilustra el efecto que tiene el que los investigadores ‘hablen’ el tabuybu, pero también la identificación de los investigadores con las costumbres locales.

1.7 Relación de datos

Se visitaron 25 comunidades, con una estancia de tres a cuatro días en cada comunidad; un total de cincuenta días de trabajo

de campo con los investigadores organizados en grupos de dos, pero a veces, dos equipos trabajaban juntos por cuestiones logísticas. Se cubrieron los ríos Isiboro y Sécore en el Beni, río Chapare y río Ichilo en Cochabamba, y el TIPNIS en Cochabamba.

En cada comunidad, se aplicó un cuestionario sobre conocimiento, uso y competencias lingüísticas (boleta lingüística) y un cuestionario socioeducativo; también se realizaron reuniones con la comunidad y se elaboraron mapas parlantes de la comunidad, grupos focales, y entrevistas. Se han recogido algo más de 500 boletas lingüísticas y 100 cuestionarios socioeducativos, 40 árboles lingüísticos, muchas horas de grabación de reuniones y entrevistas. Estos materiales están siendo analizados actualmente.

2. El contexto

En muchos trabajos se tipifica a Bolivia como uno de los países más pobres de Latinoamérica, y el de mayor población indígena; en otros, más políticamente orientados, también se especifica que es un país con una historia ‘turbulenta’ y con una marcada desigualdad en la distribución de la riqueza.

Los pueblos indígenas de tierras bajas han permanecido, en gran medida, aislados de la sociedad ‘nacional’, sin ser involucrados (en la misma medida que quechuas y aimaras) ni recibir mayores beneficios, al contrario, siendo empujados a los lugares más alejados del monte.

2.1 El pueblo yurakaré

Según Querejazu (2009: 1), los yurakarés y los yukis son ‘originarios de la región’:

De estos tres grupos étnicos, los yurakarés y los yuquis son verdaderamente originarios de la región, es decir, que al habitar la región desde épocas para las cuales no tenemos registro, desarrollaron su cultura en comunión con su entorno. En cambio, los trinitarios, un grupo mojeño, de origen arawak, migraron en repetidas ocasiones desde el Beni (especialmente Trinidad) hacia las tierras bajas debajo de la cordillera andina. Algunos de ellos lo hicieron con un sentido místico en “Busca de la Loma Santa”, una tierra prometida de abundancia, otros, en busca de mejores días, y por lo tanto, mejores tierras, sobre todo para sus cultivos.

Sin embargo, las presiones de la sociedad nacional que constantemente va incursionando en la selva, así como el avance de los colonos quechuas y aimaras han determinado que los yurakarés se vayan desplazando hacia las tierras bajas, donde frecuentemente se producen inundaciones en la época de lluvias.

2.2 Número de hablantes

Según Crevels hay alrededor de 2. 670 hablantes de un total de 3. 330 habitantes (Crevels, 2007), y según el *Atlas Sociolingüístico* se indica que hay 2. 829 miembros del pueblo yurakaré (Sichra, 2009).

2.3 La dinámica de las lenguas en contacto

Para los propósitos de la investigación sociolingüística, sin entrar en los diversos aspectos teóricos, tuvimos en cuenta la dinámica de las lenguas en contacto. En este sentido, las lenguas son cruciales para la elaboración del pensamiento, para entender y segmentar la realidad, para la expresión y la comunicación y por tanto para entenderse y negociar las relaciones entre sus hablantes. Cuando los pueblos entran en contacto, sus lenguas también lo hacen. Pero el contacto también implica el

conflicto. Entre las lenguas en contacto (como una indicación de las relaciones de poder entre los pueblos, entre las culturas) se produce una dinámica lingüística:

$$DL = LYp, LXr$$

La lengua Y está en progresión: aumenta hablantes, desarrolla su gramática, aumenta palabras; en nuestro caso esta lengua es el castellano, en menor medida el quechua.

La lengua X está en regresión: disminuye hablantes, deteriora su gramática, disminuye palabras, se llena de préstamos, se mezcla y, finalmente, desaparece; en esta condición están las lenguas indígenas de tierras bajas, incluyendo el yurakaré.

En resumen, la progresión y regresión lingüísticas son funciones de las relaciones de poder que se desarrollan entre los pueblos en contacto. Hay un aspecto técnico que tiene que ver con el desarrollo del código (lenguaje, lengua, habla), pero también un aspecto social (las relaciones de poder entre los pueblos). Por tanto, la revitalización debe encararse en estos dos ámbitos.

3. Cultura

3.1 El ser yurakaré

La pregunta sobre el significado de la palabra yurakaré, en muchos casos, causó dificultades a los entrevistados, que no sabían explicar su significado. Algunos, al parecer siguiendo, una tradición sin fundamento, la asociaban a la interpretación desde el quechua: yuraq qara ‘piel blanca’.

Otros, en una posición más optimista sobre el pueblo yurakaré, enfatizaban características como la valentía

Mayra: ¿Qué significado tiene para usted la palabra yurakaré?

Jorge: Significa valiente. Los yuras nunca son flojos señorita; valientes toda la vida, pescador, trabajador.

Ser valiente es también un prerrequisito para encontrar pareja.

Mayra: ¿Cómo describiría usted al hombre y a la mujer yurakaré?

Jorge: Valiente, guerrero, trabajador, todo para como dice para que nos quiera una mujer, si le dicen que es flojo, que somos pícaros no nos quiere la mujer, nos deja, se va.

La vida en la selva implica trabajo para conseguir el sustento: ir a pescar, puede no ser tan problemático si uno es prudente; pero la caza requiere enfrentarse a lo oculto (en cualquier momento puede saltar un animal, picar una víbora, una hormiga, incluso el roce con los pelillos de una oruga puede constituirse en una amenaza para la salud del individuo). La sobrevivencia en este medio, entonces, precisa de un cierto grado de valentía y mucha experiencia y conocimiento para tener éxito con la caza y la pesca, incluso con la recolección de frutos y el trabajo en el chaco.

El tema se repite cuando se conversa acerca de la esencia del yurakaré, ser valiente implica pasar por pruebas rituales.

Jorge: En San Juan nos bañamos a las 4 de la mañana o los antiguos esa es la tradición. Después a las 4 de la mañana nos tienen que huasquearnos a los que somos borrachos, a los que son flojos los muchachos los huasquean, a ellos los huasquean los abuelos o las abuelas, para que sean valientes.

En la cita, el castigo físico (azotes con bejucos) es tanto para reformar el comportamiento (no ser flojo, no ser borracho) pero también para soportar el dolor y por este castigo aprender a ser valiente.

3.2 Zunchados

En el pasado, los rituales para promover la valentía incluían el zunchado de diversas partes del cuerpo, brazos, piernas, incluso dedos. Para este efecto se utilizaban huesos de monos y aves, espinas que se pasaban por debajo de la piel, a veces en hileras de cinco o más. Obviamente, se experimenta el dolor y se busca soportarlo. Pero estos rituales, dependiendo del material utilizado, también se veían como preparaciones-proféticas para que el zunchado sea valiente, sea buen cazador 'buen puntero'.

Mayra: ¿Qué pruebas de valentía deben pasar los hombres y mujeres yurakaré para ser valientes? ¿Qué debe hacer uno para ser valiente?

Roberto: No, a ese se dice ayra, hombre valiente.

Rodo: Prueba de valentía quiere decir qué deben hacer más o menos para ser valientes.

Jorge: No tenemos esa prueba de valentía, pero antes los antiguos, para que sean valientes, hay veces lo zunchaban en su mano, pero nosotros ya no somos zunchados ya.

Roberto: Pero eso era ya para que ensarten también monos, maneches, todo eso. Por nada más se les zunchaba, pues, a los antiguos. Yo soy zunchado pué medio antiguo soy yo, pué viejísimo ya soy.

Además, ser valiente implica también ser trabajador, como dice Jorge "todos aquí son valientes, casi no hay flojos".

3.3 El espíritu nómada

Los yurakarés han sido nómadas por miles de años, cambiando de lugar en la búsqueda de mejores condiciones de caza y pesca, fundamentalmente.

Según D'Orbigny, "De todas estas naciones (tacanas, mosetenes, yuracarés), que por inclinación son cazadores y pescadores apasionados; pero agricultores, solo por necesidad; y que los yuracarés son los más errantes de todos (citado en Armentia 1902: 6)

Cuando una familia se expande, el hijo o la hija forman otra familia, tienden a hacer su casa en otro lugar. Dicho de otro modo, se desplazan, encuentran un lugar alejado, 'más tranquilo'. Pero no solo se mueven las familias, comunidades enteras también se van desplazando, tradicionalmente, por el 'espíritu nómada'; y, principalmente desde la creación de la república, por presiones e invasiones externas, incluyendo el avance de los colonos quechuas y aimaras más recientemente.

En Sejsejsamma, algunos entrevistados nos contaban de los desplazamientos de mucha gente que se vino desde el Beni hacia estas regiones, 'venían como hormigas', en busca de la Loma Santa.

Las comunidades yurakarés, por estas razones, se van distribuyendo sobre un territorio extenso; y las comunidades pueden aparecer y desaparecer constantemente, de ahí que algunas comunidades se van formando recientemente. Las comunidades de Tres Islas y Soltera son una misma comunidad; pero debido a que los de Soltera se han desplazado más o menos a una hora de distancia (caminando) de Tres Islas, han empezado a nombrar sus propias autoridades, la tendencia es hacia la consolidación de comunidades separadas.

En Betania, los entrevistados ponen a prueba a la investigadora:

Nico: ¿Cuántos años cree que tiene Betania? A ver, a su imaginación.

Mayra: Unos veinte años.

Jorge: Mucho pué, señorita. Recién, son 4 años.

Entretanto, la ‘modernización’ va penetrando constantemente en los territorios habitados por los yurakarés y, en estas circunstancias, se producen los contactos y los conflictos entre las comunidades yurakarés y los foráneos: colonizadores, comerciantes, religiosos.

La penetración no se limita a la ocupación de los territorios, también impone relaciones desiguales entre los foráneos y las comunidades indígenas: toma de tierras, intercambios comerciales inequitativos, imposiciones culturales (productos, modas, ideas), discrimin lingüístico y cultural. En lo lingüístico, las diferencias determinan una dinámica lingüística entre el yurakaré y las lenguas de los foráneos, principalmente el castellano, aunque también aparecen el quechua, el aimara, y el trinitario, que empuja al yurakaré hacia la regresión lingüística.

La resistencia cultural de parte de los yurakaré tiene sus raíces en el deseo de mantener la identidad cultural, el ser yurakaré: que busca vivir ‘tranquilo’, en armonía con la naturaleza, pero que al mismo tiempo implica vivir alejado de los foráneos. Tata Gilberto de Sejsejsamma reivindica estas mismas ideas: el derecho del yurakaré de seguir siendo yurakaré, más allá de las actitudes, discrimin, avasallamiento de los collas. A la pregunta de qué significa ser yurakaré, respondió del modo siguiente:

Les dicen yura porque cambian de lugar y viven en el monte (Sejsejsamma, 28.04.10).

En resumen, estas dos características marcan al yurakaré: la vida en el monte (selva) y la tendencia a cambiar de lugar.

4. Lengua

4.1 El yurakaré, lengua aislada

Fabre indica que no existe autodenominación para la lengua. Pero sería ta-buybu ‘nuestra lengua’.

Todos los autores consultados afirman que el yurakaré es una lengua aislada; es decir, que no puede establecerse parentesco con otras lenguas indígenas a nivel continental (Querejazu 2009, Crevels 2007). Ya en 1902, Samuel A. Lafone Quevedo, en su introducción a la obra de Fr. Nicolás Armentia notaba que el yurakaré no podía ser comparado con las otras lenguas del lugar.

El yurakaré como todas las lenguas indígenas de Tierras Bajas se perfila como una lengua en peligro de extinción.

The language is to be considered endangered, since most speakers are over twenty-five years old (Crevels 2007: 190).

Según Crevels:

El grado de riesgo para las lenguas depende de muchos factores, tales como el porcentaje de hablantes, la edad media de los hablantes, el número de niños que las aprenden, etc. Así, el yurakare, con 2675 hablantes, está clasificado en el cuadro 3 como ‘amenazada’, mientras que el cavineña, con 1180 hablantes, está clasificado como ‘potencialmente amenazada’. La diferencia radica en el hecho de que en las comunidades yurakares los niños han dejado de hablar la lengua, mientras que en las comunidades cavineñas todavía la hablan. La viabilidad del ese ejja es bastante buena, pero la lengua está clasificada como ‘amenazada’ porque el grupo étnico es relativamente reducido. Por otro lado, el movima, con 1452 hablantes, está clasificado como ‘seriamente amenazada’ debido al hecho de que todos los hablantes tengan más de 50 años de edad. Igualmente, el arana, una lengua hablada por toda su comunidad, está clasificado como ‘seriamente amenazada’, porque el grupo étnico es muy reducido... (Crevels: 2002: 22-23)

En resumen, las fuentes coinciden en señalar que el yurakaré es una lengua en peligro de extinción. En el trabajo de campo, también constatamos que los niños están actualmente hablando más el castellano; sin embargo, hay matices que tomar en cuenta: algunos yurakarés adquieren la lengua en sus interacciones en la comunidad y hay una fuerte predisposición de autoridades y comuneros para recuperar la lengua.

5. Tendencias lingüísticas en las tierras bajas

5.1 Bilingüismo y monolingüismo en el Beni

Según Crevels, entre los yurakarés predomina el bilingüismo yurakaré-castellano, antes que el monolingüismo en castellano.

a) MONOLINGÜISMO ESPAÑOL PREDOMINANTE itonama, cayubaba, baure, reyesano. b) CONCURRENCIA DE BILINGÜISMO Y MONOLINGÜISMO ESPAÑOL *Más monolingüismo español que bilingüismo*: movima, mojo (ignaciano y trinitario), moré. *Más bilingüismo que monolingüismo español*: yurakaré, cavineña, chácobo, ese ejja, sirionó, pacahuara. c) MONOLINGÜISMO NATIVO PREDOMINANTE chimane (Crevels 2002:25).

En consonancia, en el trabajo de campo, notamos que entre los adultos hay tanto monolingües castellano-hablantes como bilingües en yurakaré y castellano; en tanto entre los niños se encuentra casi total monolingüismo en castellano. Por ejemplo,

Mayra: ¿Y le gusta hablar en su idioma?

Jorge: Este, bueno, siempre el castellano también entiendo porque he estudiado en Nueva Vida también el bilingüismo, me ha gustado, pero nunca me ha gustado conversar en el idioma. Más me gusta conversar en castellano.

Mayra: ¿Y por qué no le gusta conversar en su idioma?

Jorge: Eso es muy, muy este... cuesta siempre pronunciar (Betania).

Algunos hablantes ya están dominados por el castellano, se ha convertido en su lengua habitual. En este testimonio, el tabuybu aparece como parte del currículo de la escuela bilingüe, implementada por los misioneros de Nuevas Tribus, pero parece que la enseñanza de la lengua indígena no ha sido suficiente. Por las exigencias curriculares, Jorge confiesa que le ‘ha gustado’ el programa, ‘el bilingüismo’; pero no consiguió revertir la tendencia de la castellanización: a Jorge no solo ‘no le gustaba conversar en el idioma’ sino que, al contrario, ‘más le gustaba conversar en castellano’. Dicho de otro modo, el contexto cotidiano en el que se desenvuelve el entrevistado es prioritariamente castellano hablante. El tabuybu no ha desaparecido, todavía se le escucha, lo que hace posible alguna comprensión de la lengua.

La tendencia a la desyurakarización de los niños

En las generaciones recientes parece estar en efecto una política de “des-tabuybu-ización de los niños: los padres de familia han dejado de hablarles en su lengua a los niños. Aunque los adultos, en la familia y la comunidad, continúan hablando en tabuybu entre ellos, con los niños se hizo fuerte la tendencia a hablarles solo en castellano. Dicho de otro modo, la transmisión intergeneracional de la lengua ha sido interrumpida en muchas familias en la actualidad.

Libertad: ¿Qué significado tiene para ustedes para la palabra yurakaré?

CFB: Nuestra costumbre es hablar yurakaré. Yo también cuando era chica no hablaba yurakaré yo. Mi papá, mi mamá no me enseñaban yurakaré. Tampoco en la escuela aprendía hablar yurakaré. Cuando hablaba así, mi idioma, mi profesor me pegaba a mí. Aquí no están con tu mamá no estás con tu papá me decían, me pegaban antes mis

profesores a mí y no podía hablar mi idioma hasta... y hasta así por fin me han hecho perder mi cultura, me han hecho perder mi idioma; me [he] crecido, he sido jovencita, en vieja recién he aprendido un poco hablar mi idioma... (Carmen Fabián Beltrán, 2010).

De acuerdo a este testimonio, la transmisión intergeneracional en San Benito habría sido interrumpida en su generación. Sin embargo, es interesante observar que el yurakaré reaparece en la escuela, aun cuando la perspectiva del docente en ese momento es la típica prohibición de la lengua indígena. Pero además, este dato permite inferir que en la comunidad, donde también interactúan los niños (castellanizados o no), la lengua yurakaré continúa siendo usada, dando la posibilidad de adquisición de la lengua indígena a las generaciones de niños previamente castellanizados en la familia. Ya de joven y adulta (ella dice 'en vieja'), la entrevistada sí logra apropiarse del yurakaré de manera más fluida. Es importante, además, destacar en este testimonio la reflexión de Carmen con respecto a la influencia de la escuela en la pérdida de la lengua y la cultura originarias; situación que, en lo lingüístico, es rectificadas posteriormente por la entrevistada mediante el aprendizaje del yurakaré. Al parecer, en este caso, opera una política lingüística de castellanización temprana en la familia que permite, según la óptica de los entrevistados, escapar a la discriminación y la vergüenza que causa hablar el tabuybu; pero también hace posible la adquisición de la lengua indígena en la comunidad.

5.2 Castellанизación

La castellanización en los pueblos de tierras bajas empieza con las Reducciones y Misiones del siglo XVIII (ver por ejemplo, Viedma 1836), la colonización en el inicio de las repúblicas (1844), la explotación de la goma, el creciente comercio entre

los collas e indígenas originarios, la incursión de los colonos en tiempos recientes; pero también la migración hacia las ciudades por parte de los indígenas, donde el castellano es la lengua de comunicación oficial, así como el consumo de la información de instituciones públicas y privadas, incluso la vida cotidiana de la llamada ‘sociedad nacional’.

Actualmente, entre las causas más frecuentemente mencionadas para la “detabuybuización” y, al contrario, castellanización de las comunidades yurakarés se mencionaron la vergüenza, la discriminación, el comercio, la migración. Ninyoles hablaba del auto-odio.

En este contexto, de lenguas en contacto y conflicto, los idiomas en contacto son valoradas de manera cercana a las valoraciones diglósicas: el castellano como lengua, pero el tabuybu como dialecto.

Mayra: ¿En su familia, quiénes se comunican frecuentemente en yurakaré?

Jorge: Mi esposa. Ella habla directamente bien el dialecto. El yurakaré le habla a mi hijo, mi hijo entiende y hablan, conversan también.

Además, en el testimonio, el uso del tabuybu se reduce a la mujer y los hijos (situación también notada hace años por Ninyoles); pero que no genera una autocrítica suficientemente fuerte como para que el entrevistado se ponga a aprender la lengua. Si solo es un ‘dialecto’, casi como que no es tan importante aprenderlo; aun cuando su propia esposa e hijos lo estén hablando.

La escuela castellanizante, en general, ha permitido el ingreso del castellano a las comunidades rurales. Según muchos, se constituye en una suerte de punta de lanza lingüística y cultural de la

sociedad ‘nacional’ en las comunidades rurales y en los pueblos indígenas. En la actualidad, la enseñanza en las escuelas de los pueblos indígenas, con algunas excepciones, continúa siendo castellanizante. Los profesores son collas. El currículo está en castellano, con contenidos occidentales, con materiales en castellano. Al parecer, ni la Reforma Educativa Boliviana (aproximadamente, 1995-2005) ha logrado hacer mella en el sistema educativo tradicional, vigente en la mayoría de las escuelas en las Tierras Bajas. Hay algunas excepciones de EIB entre los caviñeños, los tsimane’ con la Misión Nuevas Tribus, y otras escuelas atendidas por el PEIB-TB. Cabe precisar que la escuela no es el único factor de la castellanización, pero en cuanto la escuela entra a la comunidad, la castellanización es continua.

Falta de profesores bilingües, causa para la regresión del tabuybu

Jorge: Ah bueno, qué será pué es que no tenemos profesores este bilingües pué. Esa es la causa. Claro, mis padres, todos hablan bien el idioma, bien, pero ya nosotros no lo hablamos, solo entendemos.

Cabe añadir que la causa es la falta de profesores bilingües (según la experiencia de educación bilingüe impulsada por la Misión Nuevas Tribus, especialmente en el internado de Nueva Vida); por tanto también es la solución para recuperar y revitalizar la lengua.

Mayra: ¿Cómo podría evitar la pérdida de la lengua yurakaré?

Jorge: Bueno, eh tener un profesor bilingüe.

Además, cabe llamar la atención al tema de ‘entender, pero no hablar’ mencionado por Jorge en la anterior cita. Este discurso, en cierta forma, se repetía entre los entrevistados, tal vez como una justificación para mitigar el que muchos no hayan adquirido la lengua en la familia ni hecho esfuerzos efectivos para aprenderla.

5.3 Doble diglosia y triglosia

En Tierras Bajas, en general, una primera diglosia se establece entre el castellano y la lengua indígena, la tendencia es la castellanización con detabuybuización. En esta situación, el tabuybu va sucumbiendo ante el avance del castellano. Pero también se producen diglosias, que podríamos denominar secundarias, entre las lenguas indígenas andinas y las amazónicas, especialmente en el contexto de la colonización reciente. Así el quechua que también va penetrando en el territorio yurakaré ejerce presión sobre el tabuybu. Por ejemplo:

Mayra: Cochabambino ya eres entonces... perdón, ¿eres yurakaré?

Ronny: Sí, mis padres son yurakarés.

Mayra: Pero, ¿tú hablas el yurakaré y el quechua?

Ronny: Un poco el quechua entiendo porque he trabajado con collas bien cerrados que no hablan castellano, a la fuerza he tenido que aprender. Pero sí, me he andado mucho tiempo (Ronny, Trinidadcito).

Incluso podríamos hablar de una triple diglosia, ya que entre las mismas lenguas indígenas de Tierras Bajas también se producen asimetrías lingüísticas que, incidentalmente, reflejan diferencias culturales. Así, mientras los yurakarés son discriminados por los trinitarios; los yurakarés discriminan a los yuquis.

5.4 El método naturalista en la comunidad

Aunque la adquisición del yurakaré se ha visto coartada en la primera infancia de muchos niños, sus interacciones verbales en el contexto de la comunidad pueden dar lugar a esta adquisición en la vida de los jóvenes, e incluso adultos (como se mencionó anteriormente).

El método adoptado intuitivamente por los comunarios es semejante a los métodos comunicativos y de ‘enseñanza’ por contenidos.

Mayra: ¿Y cómo les enseñan la lengua yurakaré a sus hijos?

Jorge: Eh, bueno diciendo así: barré, pásame la cuchara, lava los platos, así o trae agua. Así, ahí, todas esas cositas en idioma: ven desayuno, almuerzo, cena.

Dicho de otro modo, la falta de transmisión intergeneracional no significa necesariamente la pérdida de la lengua en todos los hablantes. En la comunidad, la fuerza del yurakaré puede imponerse en los diálogos entre padres (con predominio del tabuybu) y los niños (castellano hablantes); lo que a su vez contribuye a la adquisición tardía del yurakaré por parte de las generaciones jóvenes. Esta característica, creemos, facilitará los esfuerzos de revitalización.

5.5 Discursos bilingüistas

En aquellas comunidades influidas por la escuela bilingüe de MNT parece seguir vigente el discurso bilingüista, cuando se presiona al entrevistado la posibilidad de que se enseñe solamente el castellano, sin dudar plantea que se deben enseñar las dos lenguas.

Jorge: En la escuela se debería hablar los dos, el castellano y el idioma, porque siempre así nosotros pasábamos antes. A veces nos hablan en idioma y a veces en castellano, sí.

Mayra: ¿Es importante entonces que sus hijos aprendan las dos lenguas?

Jorge: Sí, sí es muy importante, el castellano.

Dada la primera respuesta, la entrevistadora busca asegurar la solución bilingüe (verbigracia, que las dos lenguas deben ser enseñadas y consecuentemente habladas en la comunidad); sin embargo, cuando se le pregunta por la importancia (conjunta) de ambas lenguas, el entrevistado, en lugar de afirmar esta posibilidad, casi desvirtúa su propio discurso bilingüista, enfatizando que el castellano ‘sí, es importante’.

5.6 Mundialización

En la actualidad, cuando muchas comunidades indígenas no han terminado de modernizarse (pasar del modo de producción vernacular, o economía de subsistencia, a la sociedad de consumo intensivo), se ha producido un salto hacia la mundialización de la información a través del celular, el televisor, el DVD.

En el camino de Ishinuta a Ichoa, cuatro horas en camión de ejército, viajando como monos colgados de los barrotes, se observan numerosas antenas parabólicas en las casas de los colonos; estos pobladores igualmente pueden ver programas de televisión por satélite.

Santa Rosa de la Boca es una comunidad al borde de los departamentos de Cochabamba y Beni, en la confluencia de los ríos Chapare e Ichilo, a la que solo se puede llegar regularmente por los ríos, tanto desde el Beni como de Cochabamba. Los habitantes en esta comunidad sobreviven con la pesca, la caza y poquísimos de agricultura; debido a las inundaciones que pueden durar más de un mes se han perdido las plantaciones de plátano y yuca. Los comunarios tienen que comprar estos insumos de los comerciantes que pasan por el río. Pero allí, en medio de la selva, se puede ver películas de Hollywood, así como pro-

ducción de videos nacionales, principalmente las “cholitas villeras” (tres o cuatro muchachas, con polleras y un grupo de jóvenes que tocan los instrumentos electrónicos).

5.7 El sueño americano

Lorgio es un estudiante de octavo grado, en la escuela de Santa Rosa de la Boca, cuando se le preguntó que lengua le gustaría aprender, dijo que “el inglés”. –¿Pero para qué?– Para viajar a América. –¿Y cómo sabes que existe América?– Por las películas. –¿Ayer viste películas?– Sí, dos. –¿Pero cómo?– Es que tenemos un motor.

Videos en Soltera

La comunidad de Soltera es relativamente más fácil de acceder; está a unas tres a cuatro horas en peque (canoa con motor hechizo) de Puerto Villarroel. En todo caso, la mayor parte de los pobladores van a este puerto solamente de vez en cuando. En la escuela, una construcción de madera de dos pisos, hay un panel solar que proporciona energía para la luz y también para el funcionamiento de algunas horas de un televisor y DVD. En las noches, la profesora proyecta una película para los niños y comuneros que vienen de visita a su casa. Entre las películas, había una de la serie Crepúsculo, de vampiros y hombres lobo.

Los niños y adultos presentes veían la película con toda naturalidad, en castellano. Dicho de otro modo, Hollywood proporciona los insumos para la adquisición y consolidación del castellano aun en medio de la selva.

Videos en Betania

En Betania, los entrevistados también indican que tienen acceso al DVD.

Mayra: Muy bonita la comunidad.

Nico: Si usted va a mi casa y usted me dice póngame video yo le pongo, y si va allá donde Aquiles también hay.

Videos en San Antonio

En San Antonio, comunidad a la que normalmente se tiene que caminar desde Ichoa, aproximadamente una caminata de dos horas, no hay electricidad y los paneles solares instalados en la escuela y la casa comunal no funcionan. Sin embargo, algunas noches los niños y jóvenes de la comunidad pueden mirar telenovelas mexicanas en la casa del profesor, quien se compró un generador de electricidad a gasolina para la luz en las noches, pero también el televisor y el DVD. Incidentalmente, cabe indicar que el profesor también instaló una hornilla a gas en su cocina (a diferencia de los comunarios que normalmente queman leña para cocinar) y tiene que cargar con la garrafa de gas (diez kilos) desde Ichoa.

6. Educación

6.1 La escuela

La escuela es una obligación, una institución externa que entra en conflicto con el modo de vida cotidiano, aunque los comunarios no la objetan y hacen esfuerzos para mandar sus hijos a la escuela. La tendencia es la escuela para los niños, pero los adolescentes tienden a abandonar la escuela por varias razones:

- (a) carencia de grados superiores, (b) trabajo en la comunidad, (c) el cuartel, (d) el matrimonio.

Ronny: Si empecé a trabajar desde mis trece años.

Mayra: Pero a esa edad qué te van a pagar bien siquiera.

Ronny: Sí, pero le ayudaba a mi papá en su trabajo, yo trabajaba con él en agricultura, madera hasta que tenía 16 años y me fui al cuartel. De ahí volví ya a trabajar con la madera y así ya no estudié pué, mis hermanos eran chicos todavía. Luego apareció para estudiar a la distancia, el CEMA, ahí en Chimoré empecé a estudiar. Luego me casé, mi mujer también estudiaba ahí. Ella salió bachiller, los dos salimos bachilleres en Chimoré.

En pocas palabras, no todos tienen la oportunidad de terminar la escuela y menos la secundaria; pero también hay ofertas para completar los estudios en los centros poblados.

6.2 La lengua en la escuela

Los niños son idiomistas pero los profesores de Trinidad ni fu ni fa en idioma y eso no enseñan y los niños no aprenden. Entonces, es una pérdida de tiempo para las personas (Guillermo, Mesa 1, Congreso Yurakaré).

Hay comunidades donde los niños hablan la lengua, según se implica del testimonio de Guillermo, pero la enseñanza se realiza exclusivamente en castellano porque los docentes, la mayoría de ellos procedentes del occidente del país no hablan la lengua de los niños.

En muchos casos, los niños ya son hablantes del castellano. En esta situación la enseñanza procede 'normalmente' en la lengua de los niños; pero se ignora la identidad del pueblo indígena y no se procede a la recuperación de su lengua.

Mayra: ¿Qué beneficios les da la educación a sus hijos?

Luci: La educación es solo castellano (Lucy Bolívar Soria, Betania).

Este, obviamente, no es un capricho de los docentes; al contrario, tanto ellos como los niños indígenas que asisten a las escuelas rurales están sujetos a un sistema educativo de larga data, que ha priorizado la alfabetización y la enseñanza en castellano. Para este fin, la formación de los maestros también ha procedido en castellano y con contenidos curriculares en castellano. Los maestros así formados, no tienen opción: tienen que enseñar el castellano, en castellano y todos los contenidos que también vienen en este idioma, desde los diseños curriculares hasta los textos y otros materiales didácticos. (La situación cambia un poco con las sucesivas reformas educativas, incluso desde los años cincuenta del siglo pasado hasta la Reforma Educativa de 1994-2005, discontinuada contradictoriamente en la actual coyuntura política).

En las Tierras Bajas, sin embargo, a pesar de los avances durante la REB, las innovaciones (principalmente, en EIB) han sido la excepción más que la norma. Las excepciones tienen que ver con los esfuerzos hechos por instituciones privadas y religiosas, y algunas pocas por el Estado. La tendencia actual es continuar con la enseñanza en castellano; aunque hay predisposición tanto de autoridades de la comunidad, maestros e incluso estudiantes para reintroducir la lengua y la cultura a la escuela y aprender la lengua indígena.

6.3 La enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas

Cabe resaltar previamente que se ha estado enseñando segundas lenguas desde hace miles de años y se han diseñado y puesto

en práctica diversos métodos de enseñanza. Para nuestro caso, decidimos poner en segundo plano los métodos tradicionales (traducción y gramática, audio-lingual) y concentrarnos en las estrategias afines a los métodos comunicativo y de enseñanza por contenidos.

Repasando brevísimamente: en el método de traducción, el estudiante debía efectuar traducciones de la lengua propia a la lengua meta y viceversa, generalmente se lo hacía por escrito, aunque también oralmente; en el método audio-lingual de uso predominante durante los últimos 60 años, la estrategia es presentar un modelo que el estudiante repite hasta su automatización. Estos métodos fueron criticados porque no serían efectivos, principalmente con respecto al aprendizaje por el método audio-lingual muchos estudiantes salían desencantados después de dos o tres años de estudio en sus colegios o universidades. En pocas palabras, decían que no podían hablar la lengua estudiada.

Entonces surge el método comunicativo, que dice que la gramática y los modelos repetidos no sirven para establecer la gramática-interna y permitir la producción del habla; lo que importa es la comunicación, real, significativa.

En Bolivia, la REB intentó utilizar este método para la enseñanza del castellano como segunda lengua; la teoría era perfectamente válida, o sea la propuesta del enfoque comunicativo donde solo se precisaba que el docente, basado en su creatividad, desarrollara situaciones comunicativas para cada clase, y que no se necesitaran libros ni textos concretos para la enseñanza y aprendizaje del castellano. En la práctica, la propuesta falló, pues los maestros no tenían el tiempo, ni la formación previa, ni el incentivo (económico) para llevar a cabo la tarea;

y, como tenían textos para las lenguas indígenas, los módulos de la REB se abocaron a enseñar en quechua, aimara y guaraní. La EIB, luego, fue criticada por muchos padres de familia porque solamente se estaba enseñando en la lengua indígena y se estaba relegando el castellano. Entonces, tampoco podíamos optar por este enfoque de la manera convencional: solo se necesitan las situaciones comunicativas.

El otro método es la enseñanza de la lengua a través de contenidos. En sentido estricto no se enseña la lengua, solo se la usa para enseñar-aprender otras cosas.

Intentamos combinar el método comunicativo (usar la lengua para situaciones reales) y el método de enseñanza por contenidos (enseñamos a hacer otras cosas, actividades variadas, entre ellas juegos y otras actividades donde la lengua indígena se utiliza como el instrumento de comunicación, pero no se enseña específicamente). Haciendo un poco de trampa, sin embargo, también incluimos algunos diálogos y otros ejercicios del método audio-lingual (considerando que un solo método, es como usar el mismo traje todos los días, como lo sugería algún autor).

Mientras la escuela no lo es todo, ni tal vez lo más crucial, puede jugar un rol importante en la revitalización de las lenguas indígenas, actualmente en proceso de sustitución lingüística.

Podemos plantear dos estrategias:

- a. La EIPI (Educación Inter Intracultural y Plurilingüe), donde se la educación básica se realice en la lengua indígena y se enseñe el castellano como segunda lengua. Esta solución es válida para aquellas

comunidades amazónicas indígenas donde los niños todavía hablan normalmente la lengua vernácula.

- b. La enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua, donde la educación regular procede en castellano, pues ya todos los niños son hablantes de esta lengua, pero donde se reintroduce la lengua vernácula como segunda lengua.

Para segunda estrategia, hemos diseñado y elaborado una serie de seis módulos para las lenguas tacana y mosetén –en el contexto del Programa Educación Intercultural Bilingüe Amazónico (EIBAMAZ)– y en el yurakaré –en el contexto del CEPY–. En el caso del tabuybu, el texto elaborado tiene cinco módulos:

Tishilë tandyërërëntu tabuybula

Guía práctica para la adquisición de la lengua yurakaré

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. Lëtta Tiletebe | ‘Mi escuela’ |
| 2. Lëshie Tabisiw | ‘Nuestra familia’ |
| 3. Liwi Ta comunidad | ‘Nuestra comunidad’ |
| 4. Lepsha Dechetantu
lishudyishtaya | ‘Nos encontramos pa
alegrarnos’ |
| 5. Cheti Ta deleti | ‘Nuestra medicina’ |
| 6. Seisti Yujare adula | ‘Artesanía yurakaré’ |

En cada módulo hay secciones como las siguientes:

0	Tishilë taylishta ana tabuybu	Introducción a la clase 'Ahora aprendemos yurakaré'
1	Ajantantu	Cantemos
2	¿Tëpshëchi ana?	Observemos <<dibujo: lámina en dos páginas>> ¿Qué es esto?
3	Popoma	Pegando <dibujos = vocabulario en paleógrafo>
4	Tërëmtechap banawti buybu	Escriban diez palabras del vocabulario
5	¿Tëpshëchi ana?	Preguntas y respuestas <como juego>
6	Tandyërërishta lindechétaya	Dialoguemos, conversemos
7	Abëssëntuj	Jugaremos
8	Tandyërërëntu tabuybula	Hablando en tabuybu
9	Sewwew mamakkata yuracaré	Lista de los niños
10	Dibujantu	Dibujo
11	Bëbënintu	Investiguemos
12	Bëjchëntu	Mostrando <<dibujo: niños mural>>
13	Tammuy yurujaretu / Sawatantu tammuy	Todos en yuracaré / Trabajemos todos
14	Sintaxis:	<<dibujo: niños estudiando>>
15	Dulantu tasawata	Haremos nuestro trabajo <Aplicación de la sintaxis >
16	Ñuñujule lectura (lectura Corta)	<<dibujo: niños leyendo>>
17	Guión	<<dibujo: niños actuando>>

Temas Actividades

Para implementar estos módulos en el aula, el docente precisa utilizar los instructivos en la lengua vernácula (proporciona-

mos los instructivos y sus traducciones al castellano en la guía) para hacer que los alumnos realicen las actividades planificadas. La adquisición se produce en el uso. Por ejemplo, para iniciar la clase utilizamos las siguientes frases:

Kayléjbëshë/Kaylepshë: Piyupta.	Profesor: Pasen.
Kayléjbëshë: Talëjlë seweypa.	Profesor: Buen día, niños.
Kayléjbëshë: Tishilë taylishta ana tábuybu.	Profesor: Ahora vamos a aprender yurakaré.
Kayléjbëshë: Tishilë tandyërërishta tábuybu	Profesor: Ahora hablaremos yurakaré
Kayléjbëshë: Ajantantu, abaylantu, latijsha abëssëntu tabuybula.	Profesor: Cantaremos, bailaremos y jugaremos en nuestro idioma.
Kayléjbëshë: Tishilë ajantantu	Profesor: Ahora vamos a cantar.
Kayléjbëshë: Pitütü.	Profesor: Siéntense.
Kayléjbëshë: Piotche paleétebe yújare/yurújare	Profesor: Saquen sus libros de yurakaré.
Kayléjbëshë: Awëshëchap ajantantu.	Profesor: Escuchen, vamos a cantar.
Kayléjbëshë: Sëja liusha.	Profesor: Yo primero.
Kayléjbëshë: Latiijsha paaja.	Profesor: Después ustedes.
Kayléjbëshë: Tishilë paa; lëtta, lëshie, liwi	Profesor: Ahora ustedes; uno, dos, tres.
Kayléjbëshë: Yosse, dyitala	Profesor: Otra vez, muy bien.
Kayléjbëshë: Tishilë tammuy ajantantu.	Profesor: Ahora cantamos todos.

Si el maestro no sabe la lengua, a fuerza de utilizar estos instructivos y de tener que leer los textos, también podrá apro-

piarse de la lengua indígena. En cambio, los alumnos a fuerza de hacer las actividades programadas, escuchando para el efecto las instructivas en la lengua indígena, también podrán empezar a adquirir esta lengua. Lo crucial en esta metodología es realizar las actividades, pero sin traducir y solamente instruyendo (el maestro) y escuchando (los alumnos) las instructivas en la lengua indígena originaria.

Canción

TALEJLĒ, TASHĒWĒ

Buenos días, buenas noches.

Talējlēse meme, meme.	Buen día, mamá, mamá.
Talējlēse tata, tata.	Buen día, papá, papá.
Talējlēse tabisiw.	Buen día, hermanos.

Tashēwēse puyni, puyni.	Buenas tardes, sol, sol.
Tashēwēse elle, elle.	Buenas tardes, tierra, tierra.
Tashēwēnaja tammuy, tammuy.	Ya nos anocheció a todos, todos.
Limashudyentu tajantu.	Nos alegramos por nuestra canción.

7. Abëssentu (Jugaremos)

Tësbalichap seweypa.	Párense, chicos.
Tütüchap seweypa.	Siéntense, chicos.
Tësbalichap seweypa.	Párense, chicos.
Madajudachap pábanu.	Levanten sus manos.
Mashopchechap pábanu.	Bajen sus manos.

Ayajtachap.	Corran.
Ajantachap.	Canten.
Talëjlë.	Buenos días.
Tashëwë	Buenas tardes
Atta diyay bëjtantu	Otro día nos vemos
Numajsha bëjtantu	Nos vemos mañana

13. Tammuy tabúybula / Sawatantu Todos en nuestro idioma / Trabajemos.

Dulantu bëshëë tabúybula.	Hagamos cosas en nuestro idioma.
Dulantu bëshëë latijsha mandyujuntu tasawata.	(Hagamos cosas, después decimos el trabajo)

Kaylëjbëshë dyaju: Pammuy amujumujuchi.	Profesor dice: Todos al centro.
Kaylëjbëshë: Dulsiuja anchi, papayuja anchi, shojjow anchi, wijriw anchi.	Profesor: Naranjas aquí, papayas aquí, piñas aquí, guineos aquí.

Kaylëjbëshëja mándyuju: Dulsiuja baw Mariatina asibëchi, papayuja baw Mairatina asibëchi, shojjowja baw Danielina asibëchi, wijriwja baw Karlutina asibëchi.	Profesor dice: Naranjas se van con María a su casa, papayas se van con Maira a su casa, piñas se van con Daniel a su casa, guineo se van con Carlos a su casa.
--	--

Kaylëjbëshë: Pammuy baliya ayudachap sibëchi.	Todos se van para ayudar en la casa.
Kaylëjbëshë: Latijsha wilitachap talëtene (eskuelachi).	Profesor: Luego, deben volver a la escuela.

Pequeñas representaciones teatrales (para la comunidad)

Profesor: Piyupta, piyupta.	Entren, entren.
Profesor: Talëjlëse seweypa.	Buenos días, niños.
Alumnos: Talëjlëse.	Buenos días.
Profesor: Tishilë ajantantu tabúybula.	Ahora vamos a cantar.
Profesor: Letta, Lëshië, Liwi.	Uno, dos, tres.
Alumnos cantan :	Talëjlëse-tashëwëse
Profesor: Dyijdyitala tajantu	Está muy bien
Profesor : Sëë timakkata Gedeón	
Alumnos :	(dicen sus nombres completos)
Profesor: pitütü seweypa	Siéntense, alumnos.
Profesor: Tishilë abëssëntu anáwtina	Ahora jugaremos con esto.
Profesor: ¿Tëpshëchi ana?	¿Qué es esto?
Niños :	(contestan a lo que el profesor les muestra)
Profesor: Tajántoro seweypa	Terminamos, niños.
Niños	cantan
Profesor: Numajsha bëjtantu	Hasta mañana.
Niños: Numajsha bëjtantu	hasta mañana

En resumen, enfatizamos la acción, los juegos que generan interés, competencia, diversión; el uso de la lengua con fines comunicativos, incluso la investigación (donde los estudiantes usan su lengua en la comunidad con hablantes reales), una suerte de inmersión bajo la guía del docente y participación de los padres de familia; algo de lectura y escritura tradicional; el teatro.

7. La revitalización del yurakaré en el contexto del Estado plurinacional

La nueva CPE reconoce la plurinacionalidad, interculturalidad, autonomías, pluralidad cultural y lingüística (Título I, Capítulo 1); determina que el castellano y 36 lenguas indígenas son oficiales (Artículo 5); establece que los funcionarios públicos deben hablar dos lenguas: el castellano y una lengua indígena.

En lo educativo, se plantea una educación que incluya la descolonización, la intra e interculturalidad y el plurilingüismo en todo el sistema educativo (Artículo 78).

En el marco de la EIIP, se identifican las situaciones siguientes:

1. Comunidades con predominio de Li: Li=L1, C=L2
2. Comunidades con predominio de C: C=L1, Li=L2
3. Comunidades trilingües: “se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad”
4. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.
5. Lx (lengua extranjera). “La enseñanza de la Lx se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del sistema educativo plurinacional”.

Es interesante observar lo que se plantea para las lenguas extranjeras, específicamente, la necesidad de ‘personal especializado’; en cambio, para las lenguas indígenas no se dice nada al respecto. Supongo que se espera que el mismo maestro de aula (por lo menos en primaria) enseñe tanto el y en castellano, así como la y en lengua indígena.

8. Conclusiones

La castellanización está avanzada en todos los grupos de edad, aun cuando todavía hay ‘abuelitos’ que hablan predominantemente en tabuybu.

Los niños en su mayoría están castellanizados, aunque algunos entienden el yurakaré. Remarcamos, sin embargo, que entender es necesario pero no es suficiente para mantener viva la lengua.

En una tabulación preliminar de los datos cuantitativos, sobre 555 boletas sociolingüísticas, encontramos que el 61,8% tienen el castellano como su primera lengua y el 35,7% el yurakaré; el 37,5% tiene el castellano como segunda lengua y el 41,6% el yurakaré. Dicho de otro modo, la mayoría tiene el castellano como su primera lengua.

En la tabulación de las competencias lingüísticas, según la autoevaluación de los entrevistados (con 5 como nota máxima), las competencias del yurakaré y del castellano para el total de entrevistados dan los siguientes resultados:

		Yurakaré	Castellano
Total	Media	1,9667	4,2037
	N	556	556
	Desv. típ.	1,46414	1,05063

Dicho de otro modo, la competencia del yurakaré no llega a los 2 puntos de 5 posibles. En cambio en castellano, pasa de los 4 puntos y se aproxima a los 5 posibles.

Cabe aclarar que el promedio yurakaré es bajo porque este resultado incluye las cuatro habilidades: entender, hablar, leer y escribir. La mayoría de los entrevistados no sabían leer ni escribir, por tanto sus autoevaluaciones en estas casillas eran de 1 o 0. Una lectura solamente de las dos lecturas dará unos datos más exactos al respecto.

La pérdida del tabuybu en los niños se puede revertir por medio de la enseñanza de la lengua indígena en la escuela; pero también es necesario que la misma comunidad proporcione espacios para el uso del tabuybu y que en la familia la mamá y el papá vuelvan a utilizar su idioma ancestral, de modo que se restituya la transmisión intergeneracional.

Dadas la acción de la escuela (donde no se elimina el uso y enseñanza del castellano), las crecientes facilidades de contacto con los pueblos de la región, y la mundialización de la información, principalmente, por medio del DVD, el castellano no será relegado. De lo que se trataría es que las comunidades yurakarés sean bilingües, aunque las relaciones en la familia y la comunidad procedan fundamentalmente en yurakaré.

9. Sugerencias

Conclusiones del 1er Congreso del CEPY

- Ante el riesgo de desplazamiento del idioma yurakaré por el castellano, es necesario que los padres de familia pongan énfasis en la transmisión del idioma yurakaré.

- La vigencia del uso de la lengua nativa garantiza la transmisión de la cultura, porque en ella están los saberes y conocimientos de nuestro contexto.
- La enseñanza en la escuela debe desarrollarse en idioma yurakaré para fortalecer la identidad cultural de la nación yurakaré y para la revitalización lingüística.
- Tal como expresa la nueva ley educativa, los procesos educativos deben desarrollarse en nuestro idioma, el castellano y otros.
- El pueblo yurakaré formará docentes bilingües para evitar procesos de desplazamiento de la lengua nativa.
- El Ministerio de Educación debe asignar recursos financieros para crear espacios de reflexión sobre el tema del idioma yurakaré.

Referencias

ARMENTIA, N.

1902 *Arte, Vocabulario, Exhortaciones, Frases y un mapa por el R. P. Fr. Nicolás Armentia. Oraciones y Catecismo por el R. P. Fr. Antonio Gili, misionero de la Recoleta de La Paz.* Introducción y notas por Samuel Lafone Quevedo.

CONSEJO EDUCATIVO DEL PUEBLO YURAKARÉ

2009 Conclusiones del Primer Congreso Educativo del Pueblo Yurakaré. Cochabamba.

CREVELS, M.

2007 "South América". En: Christopher Moseley (ed.) *Encyclopedia of the World's Endangered Languages*. London, New York: Routledge.

2002 *Itonama o Sihnipadara, Lengua no clasificada de la Amazonía Boliviana.* En *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, No 16.

DE VIEDMA, F.

- 1836 *Descripción geográfica y estadística de la Provincia de Santa Cruz de la Sierra*. Buenos Aires: Imprenta del Estado. Sección de Automatización Biblioteca Central, Universidad Mayor de San Andres. [Documento en línea] <<http://www.bc.umsa.bo>>.

FABRE, A.

- 2005 *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*. YURACARE. [Documento en línea] <<http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Dic=Yuracare.pdf>>.

MOSELEY, C. (ed.)

- 2008 *Encyclopedia of the World's Endangered Languages*. London, New York: Routledge.

QUEREJAZU, R.

- 2009 *Etnografía amazónica boliviana*. [Documento en línea] <http://www.dicyt.umss.edu.bo/archivos/Querejazu_Lewis.pdf>.

SICHRA, I. (coord.)

- 2009 *Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina*. Quito: AECID, FUNPROEIB Andes y UNICEF.

La formación inicial de maestros en Colombia y la etnoeducación

*Lilia Triviño*²⁰

1. Puntos de partida

Para hablar de los procesos de formación inicial de maestros que se implementan en Colombia, es necesario reconocer, que en gran medida, estos son producto de las reivindicaciones sociales logradas de una parte, de las luchas de diversos grupos étnicos, especialmente indígenas desde la década de los 1970, y, más recientemente, de los afrodescendientes y, de otra, del movimiento pedagógico de los años 1980. Para efectos de esta comunicación, enfatizaremos en algunos aspectos de la política de formación a nivel general y en particular desde la etnoeducación, modalidad educativa establecida para grupos étnicos entendidos como "comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos" (Art.55, Cap III, Ley General de Educación).

En el seno de las reivindicaciones políticas planteadas por los pueblos indígenas, particularmente del Departamento del Cauca, organizados a través del Consejo Regional Indígena

20 Profesora Titular, adscrita al Departamento de Lingüística de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

del Cauca (CRIC), están sus luchas por el territorio, el afianzamiento cultural y el ejercicio de la autonomía. Desde sus inicios, la educación ocupa un lugar preponderante, dando lugar, a las primeras experiencias de educación propia a través de sus escuelas bilingües con maestros de las comunidades, quienes tuvieron como características fundamentales, su compromiso político, liderazgo y conocimientos culturales. La formación académica no hizo parte de los requisitos para ejercer el papel de maestros, tal como lo expresa el testimonio de una persona que ha acompañado a dicha organización desde sus inicios:

... Bueno, yo pregunté varias veces y dije: pero, ¿maestros con segundo de primaria? Yo no se cómo va a ser esto. Entonces, dijeron: 'No, pero eso se aprende, eso desde allí tiene que hacerse, porque si van a ser maestros ya formados, eso no va a ser posible hacer algo nuevo'. Y la estrategia era constituir las escuelas experimentales como laboratorios. Así fue que se hizo. (Bolaños y otros 2004: 55)

En la consolidación de la experiencia, las organizaciones formaron sus maestros a través de cursos, talleres, de las prácticas y vivencias escolares y comunitarias, poniendo en juego que **“se aprende haciendo en el camino”** bajo el control político cultural de sus autoridades. Poco a poco, surgen nuevas necesidades de capacitación y es así como se plantean los cursos de nivelación y de profesionalización de maestros indígenas. En 1980, producto de una negociación con el Estado, el Ministerio de Educación Nacional crea el sistema de profesionalización, con carácter transitorio, el cual se desarrolló en convenio con las escuelas normales. Previo a este nivel, fue necesario hacer unos cursos de nivelación, debido al alto número de aspirantes a docentes que no habían terminado el ciclo de básica primaria.

La profesionalización se realizó en el caso del Departamento del Cauca, de manera coordinada entre organizaciones indígenas,

Universidades del Cauca y del Valle y, la Escuela Normal, quien fue la que otorgó el título de bachilleres pedagógicos. En la experiencia se fue consolidando un plan de estudios, con cuatro áreas: Comunicación y lenguaje; Naturaleza comunidad y trabajo; Socialización y Etnoeducación. Estas áreas estaban cruzadas por los componentes de: Cosmovisión, Pedagogía, Investigación y Políticas. Al finalizar el ciclo de formación, los maestros hicieron proyectos de investigación en temáticas relacionadas con metodologías de enseñanza y de aprendizaje bilingüe; conocimiento ambiental, recuperación y revaloración de las plantas medicinales y nativas; nutrición; conservación de suelos y, prácticas culturales e historia. La investigación ha sido un recurso muy importante en la construcción de la experiencia educativa del CRIC. Muchas de las propuestas de ese momento, han sido retomadas para una mayor profundización en la formación universitaria.

Como se puede apreciar, con los cursos de profesionalización, se pretendió que los maestros recuperaran, afianzaran, sistematizaran y dominaran elementos de su cultura para ubicarse con propiedad como miembros del grupo étnico donde prestaban sus servicios, y que además incorporaran conocimientos de las demás culturas, habilitándolos para pensar y gestionar el liderazgo de un proceso de educación intercultural (Jiménez 1998: 42).

Como anotamos inicialmente, en la década del 80, hubo serias reacciones a las propuestas de reforma educativa y a la tecnología educativa como modelo de enseñanza, cuyos propósitos de formación estaban centrados en la aplicación de guías de enseñanza diseñadas por especialistas en currículo. En este contexto, surge el movimiento pedagógico nacional, a partir del cual, se crearon grupos de investigación en torno a diferentes tópicos del saber y acción pedagógica, en la búsqueda del reconocimiento

del estatus, dignificación y cualificación de la profesión docente. Estos aportes inciden en las concepciones que sobre educación aparecen en la Constitución del 91 y en la Ley 115 o Ley General de Educación (Calvo, citado por MEN: 63).

2. La formación inicial después de la promulgación de la Constitución de 1991

Uno de los puntos más relevantes de la Constitución Política de Colombia vigente es el pluralismo que se da con el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación²¹, lo que conlleva de igual modo, al reconocimiento del pluralismo jurídico, que permite la coexistencia de sistemas jurídicos propios con el sistema general. De esta manera, el movimiento indígena colombiano, especialmente en las regiones como el Cauca, que tiene un gran desarrollo en materia educativa, puede realizar propuestas de gran envergadura como el Sistema de Educación Propio, que se crea para garantizar el derecho a garantizar la educación indígena propia en todos los niveles, desde la autonomía de los pueblos indígenas.

La Constitución Política de Colombia en los artículos 7, 8 y 10 plantea respectivamente que:

21 Diversidad que en términos porcentuales se refleja en 3,4% de personas que se identifican como indígenas; 10.5% como afrodescendientes; 0.01% room (4.832 personas); es decir, el 13.91% de la población colombiana se identifica como perteneciente a un grupo étnico de un total de 41.468.384 habitantes (DANE: 2006). Hay 85 pueblos, 65 lenguas indígenas y 2 lenguas afrodescendientes: El creole de San Andrés y Providencia y la lengua palenquero, en San Basilio, cerca a la ciudad de Cartagena.

- El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana;
- Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación;
- El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

En la carta constitucional, también queda plasmado en el artículo 68 que:

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. También plantea que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Consonante con estos preceptos constitucionales, en 1994, se promulga la Ley 115 o Ley General de Educación, en la cual se enuncian unos parámetros para regular el servicio educativo a nivel nacional en los diferentes niveles: preescolar, básica primaria y secundaria, media, superior y en las modalidades de educación formal, informal y no formal, dirigida a toda la población del país, incluidos los grupos étnicos. Es precisamente para estos últimos que, en el capítulo 3, artículos 55 a 63, se define la etnoeducación, como la educación dirigida a grupos étnicos, incluidos los afrocolombianos, rom (gitanos) y raizales.

Igualmente, en los artículos mencionados se formulan los principios y fines de esta modalidad educativa, teniendo en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad, diversi-

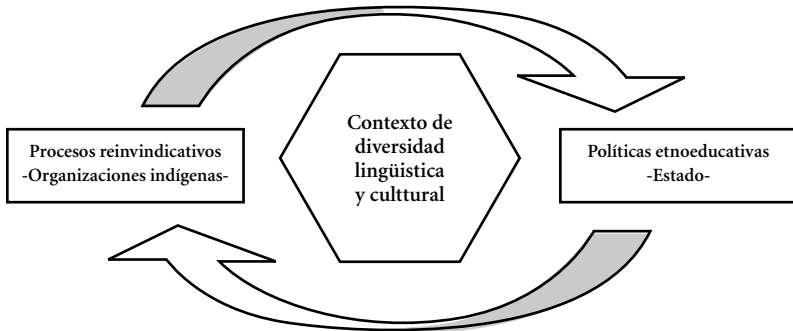
dad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad; se determina que la enseñanza será bilingüe en los territorios de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, tomando como base la lengua; se legisla sobre la selección y formación de educadores en el dominio de las lenguas y culturas de los grupos y sobre las asesorías que deben recibir, y sobre la intervención de organismos internacionales.

Con la Ley 21 de 1991 se ratifica el convenio del gobierno nacional con la OIT y se hace referencia a la necesidad de la educación bilingüe y a la formación de maestros. En 1995, se promulgó el Decreto 804 sobre etnoeducación que reglamenta los artículos mencionados de la Ley General de Educación y que constituye actualmente la principal herramienta legal que las organizaciones sociales utilizan para la concertación con el Estado.

Los afrocolombianos tienen disposiciones particulares: la Ley 70 de 1993 creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por el Decreto 1122 de 1998 se promulgó la inclusión de dicha cátedra en todos los establecimientos estatales y privados de educación básica y media.

Tenemos entonces, que para el caso colombiano, las organizaciones sociales, tanto indígenas como afrocolombianas, han formulado sus políticas, las cuales han sido retomadas por el Estado y plasmadas en las diversas disposiciones legales mencionadas. El Estado ha reaccionado a las presiones y luchas de los indígenas y ha respondido a las demandas de los científicos sociales, estudiosos de estos temas, en un proceso similar al que se esquematiza en la Figura 1.

Figura 1: Construcción de la etnoeducación



No obstante, las organizaciones indígenas mantienen desconfianza y distancia con relación al Estado, por las tensiones permanentes entre el marco legislativo –favorable a los requerimientos de los pueblos indígenas– y su reglamentación, que en ocasiones va en contravía. Igualmente, por algunas prácticas de los funcionarios que a veces las desconocen o son reacios a ellas. La distancia también es motivada por el interés en ejercer su autonomía política y cultural. Así, existen situaciones en las que se manifiesta que la etnoeducación no es lo de ellos y se habla de “educación propia”, “endógena” o “indígena”, con el propósito de continuar la lucha política, puesto que al oficializar e institucionalizar la educación propia, los procesos reivindicativos no tendrían razón de ser. Estas intenciones se ilustran en la siguiente expresión de la organización indígena nacional:

Por eso hoy necesitamos educarnos para la acción externa sin dejar de ser lo que somos y ante todo, sin perder el objetivo de lucha y resistencia. De hecho, hoy debemos reflexionar cómo seguir preparando y formando a nuestros hijos para continuar luchando y resistiendo para seguir ejerciendo ante todo el control territorial y la conquista de la autonomía. (ONIC 1998)

Los principios de la etnoeducación que aparecen en la legislación nacional coinciden con los que postulan las organizaciones de los grupos étnicos, toda vez que estos últimos los han exigido al Estado y porque son la convalidación de procesos experimentales implementados en sus regiones. Sin embargo, estos principios pueden ser interpretados y aplicados de manera muy diferente o a veces opuesta, teniendo en cuenta que la etnoeducación oficial es aplicable fundamentalmente a la educación escolarizada, mientras para los grupos étnicos, la escuela es “fuente de prestigio y espacio para el aprendizaje del español, matemáticas, y otros conocimientos necesarios para interactuar con otros pueblos y con la sociedad mayoritaria” (Lozano y otros 2000: 23), pero no es apropiada para incluir ni sus saberes, ni sus comportamientos. Escolarizar los conocimientos culturales específicos no parece estar dando resultado, de manera que la lucha por la educación propia recomienza.

Algunos de los principales problemas que han surgido desde la promulgación de la Ley 115 de educación y su capítulo 3 de etnoeducación están relacionados con las diferencias en la comprensión de los derechos consagrados debido a las distintas interpretaciones de conceptos como multiétnico, pluricultural, etnicidad, diversidad, comunidad cultural, pluralismo, derecho cultural, derecho histórico, etnoeducación, entre otros, por parte de cada actor social y cultural en el país. El gobierno, los afrocolombianos y los indígenas dan diferentes interpretaciones a la ley y al mandato constitucional de acuerdo con sus propias perspectivas, intereses y experiencias históricas en relación con los derechos educativos basados en lo cultural y el estatus étnico (García 1998). Desde otras miradas, la etnoeducación también es considerada como discriminatoria porque

es excluyente en su origen y porque aún no ha permeabilizado a la sociedad colombiana en su conjunto.

Como podemos apreciar, el concepto de etnoeducación es problemático debido a que es un planteamiento muy abierto que pretende abarcar todos los procesos educativos en construcción. Pero también, porque la formulación, reglamentación e imposición de una gran cantidad de leyes y decretos transforman el espíritu que lo originó desde el sentir de las organizaciones de base. Por eso, algunas personas consideran que el término etnoeducación ya cumplió su función en cuanto al proceso reivindicativo de la educación propia ante el Estado; pero al tiempo, es el instrumento jurídico que reconoce el derecho de los pueblos a tener una educación diferenciada y refrendada en el Decreto 2500 de 2010, que reconoce el Sistema de Educación Propio y el derecho de los pueblos a administrarla según sus usos y costumbres, no obstante, los niveles organizativos y de desarrollo de experiencias propias no es homogéneo, el sistema cubre a todo el país.

Este logro significa un gran reto para las organizaciones indígenas quienes no tienen mucha experiencia en materia administrativa. Como se ha podido evidenciar en otras oportunidades, el manejo de recursos se ha prestado para generar conflictos y enfrentamientos entre los mismos pueblos.

De otra parte, tenemos que las políticas de los pueblos indígenas están consolidándose a través de los Planes de Vida, en los que cada pueblo plasma su devenir en los diferentes aspectos socioculturales y económicos, y sobre esta base realizan sus propuestas de construcción de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Estos proyectos se refieren al proceso me-

dian­te el cual ase­gu­ran, a través de la edu­ca­ción, el cum­pli­mien­to de los Planes de Vida de toda la comu­ni­dad y no solo de cada ins­ti­tu­ción indi­vidual, como sugiere el cum­pli­mien­to de la Ley Gene­ral de Edu­ca­ción. Es de men­cio­nar, que éstos son la alter­na­tiva indí­ge­na fren­te a lo que propuso la ley en men­ción, sobre la cons­truc­ción de pro­yec­tos edu­ca­tivos ins­ti­tu­cio­na­les (PEI), que entre otros, propen­de por­que cada ins­ti­tu­ción elabore y ponga en prác­tica la orga­ni­za­ción aca­démica, de recur­sos huma­nos y didác­ti­cos, desde una pers­pec­tiva pedago­gíca acorde con las nece­si­da­des y si­tu­a­cio­nes de los edu­can­dos, de la re­gión y del país den­tro de pa­rá­me­tros factibles y evalua­bles, desde una pers­pec­tiva de des­cen­tra­li­za­ción y au­to­no­mía de las ins­ti­tu­cio­nes edu­ca­tivas. La ley prevé la crea­ción in­cen­tivos para las propues­tas que sobresal­gan por su in­no­va­ción y ca­li­dad, de acuer­do con los pa­rá­me­tros del Sistema Na­cio­nal de Evaluación.

3. Profesio­na­les que ejer­cen la docencia

Los ni­ve­les edu­ca­tivos es­ta­ble­ci­dos para la for­ma­ción es­co­lar son: prees­co­lar, bási­ca que in­cluye bási­ca pri­ma­ria de prime­ro a quin­to; bási­ca se­cun­da­ria de sexto a no­veno, y me­dia, gra­dos dé­ci­mo y onceavo. Quien haya cursa­do estos ni­ve­les ob­tiene el título de bachiller, con la mo­da­li­dad que haya es­co­gi­do en el ni­vel me­dia: pedago­gíco, aca­démico, agro­pecua­rio, etc. Ser bachiller es uno de los re­qui­si­tos para in­gre­sar a la uni­ver­si­dad.

Las per­so­nas que pue­den ejer­cer la pro­fe­sión de maes­tros son:

- Normalistas superiores. Quienes están preparados para trabajar en educación preescolar y bási­ca pri­ma­ria.

- Licenciados en las diferentes áreas del saber, que se forman en las facultades de educación. Pueden trabajar desde el preescolar, básica primaria o secundaria y, media.
- Profesionales que no se han formado en licenciaturas, pero que se forman a nivel de posgrados en áreas educación y/o pedagogía. Pueden ejercer al igual que los licenciados en cualquiera de los niveles, según su especialidad.

Alternativo a estos perfiles, están los planteados dentro de las universidades indígenas, que promueven una formación pedagógica para personal indígena especialmente bilingüe. Los orientadores son líderes y/o mayores que por su trayectoria y experiencia asumen el papel de maestros en estos procesos y, profesionales indígenas y no indígenas reconocidos por su trabajo a favor de la diversidad étnica y cultural de diferentes disciplinas

Es de anotar que en la actualidad los maestros dentro de los territorios indígenas son seleccionados por las mismas comunidades, quienes ponderan para su selección: el bilingüismo, la trayectoria de liderazgo organizativo, político y cultural. Tal como está estipulado en el decreto 804 de 1995, reglamentario de la Ley 115, ellos pueden ejercer la docencia sin tener la formación académica reglamentaria para los que no pertenecen a los grupos étnicos.

Para las organizaciones indígenas que incursionan en la administración de la educación, esta es objeto de preocupación y de reflexión, pues deben estar alertas para que haya transparencia en los procesos. Para ello es necesario avanzar en la revisión y consolidación de los mecanismos que están aplicando para la vinculación de los maestros indígenas.

4. Instituciones formadoras

Las políticas públicas han trazado unos derroteros articulados con los principios constitucionales donde se contempla la educación como un derecho y servicio público que tiene una función social, que debe promover el desarrollo integral del ser humano, con calidad y equidad. En este sentido, se ha establecido una normatividad relacionada con el control de calidad de las instancias formadoras de maestros a nivel inicial; es decir, de las escuelas normales y las universidades que cuentan con facultades de educación. Para lo cual, deben acreditarse, inicialmente mediante los parámetros de la acreditación previa y luego con la acreditación de calidad.

4.1 Escuelas normales superiores

El Decreto 3012 de 1997 estableció los mecanismos para que las escuelas normales en proceso de reestructuración, pudieran contar con la acreditación previa para pasar a ser escuelas normales superiores. Dicha acreditación otorga un espacio de cuatro años y es un antecedente para la acreditación de calidad y desarrollo. Este espacio permite la consolidación y proyección, para asumir un compromiso con bases más sólidas para transitar hacia la educación superior, desde el ciclo complementario que como veremos más adelante, tiene una duración de cuatro semestres para bachilleres pedagógicos y de cinco semestres, para bachilleres de otras modalidades.

El decreto en referencia, establece como finalidades de la escuela normal superior, entre otras:

- Contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria.
- Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación en acompañamiento pedagógico de los educandos.
- Promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan entender las necesidades de aprendizaje de los educandos.
- Despertar el compromiso e interés por la formación permanente en los educadores y por la calidad en su desempeño.
- Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y la cultura.
- Contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en que esté inserta.

También establece, en su artículo 6º, que el ciclo complementario deberá ofrecerse previa la celebración de un convenio con una institución de educación superior, que posea facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación. La existencia de convenios con las universidades abre la posibilidad de que los normalistas superiores puedan ingresar a quinto semestre del programa específico con el cual se tiene el convenio. En este sentido, por ejemplo, los normalistas egresados de la Escuela Normal de la Vega en el Cauca, que tenía un

énfasis en ciencias sociales y etnoeducación, ingresaron a quinto semestre del Programa de Etnoeducación, de la Universidad del Cauca, que pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. En otros casos, han ingresado egresados de otras normales al programa de Licenciatura en Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El compromiso de las universidades tiene que ver con el acompañamiento, seguimiento y evaluación del PEI y del ciclo complementario y, la elaboración de propuestas investigativas.

En el año 2008, se promulgó el Decreto 4790, para regular las condiciones básicas de calidad para el ciclo complementario que ofrecen las normales superiores. En este decreto se establece, entre otros, que el programa de formación complementaria que ofrezca la escuela normal superior esté incorporado a su respectivo PEI. Los principios pedagógicos que rigen los parámetros de calidad son:

- **La educabilidad.** El programa de formación complementaria debe estar fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje.
- **La enseñabilidad.** La formación complementaria debe garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria.
- **La pedagogía.** Entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos.

- **Los contextos.** Entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados.

Además se proponen trece puntos referidos a condiciones básicas de calidad que tienen que ver con: una formación pertinente para los niveles de preescolar y básica primaria; fomento de la innovación pedagógica que permita el desarrollo del pensamiento crítico investigativo; espacios de proyección social que vinculen a las normales con el entorno social; mediaciones pedagógicas que garanticen la formación: infraestructura; autoevaluación; contenidos del plan acordes con las áreas de enseñanza obligatorias; plan de seguimiento a egresados y prácticas docentes durante el proceso de formación.

El Decreto señala también que, para efectos de la verificación de las condiciones de calidad, el rector de la institución debe presentar la documentación respectiva ante la Secretaría de Educación de la entidad territorial certificada, quien a su vez, la presenta al Ministerio de Educación Nacional. Este, con el apoyo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), realizará la verificación y autorizará el funcionamiento de programa, mediante un acto administrativo, por un periodo de cinco años.

Cuando una escuela normal superior no cumpla con dichos requisitos, puede recibir del Ministerio de Educación Nacional una autorización condicionada a la ejecución de un plan de mejoramiento. Después de un año, se verifica nuevamente su situación; y, en caso de que persista el incumplimiento de los requisitos de calidad, se revoca la autorización condicionada y no se pueden recibir nuevos alumnos. En este caso, debe garantizar la culminación de las promociones en curso.

Estructura curricular del ciclo complementario

La estructura básica del plan de estudios del ciclo complementario tiene una duración de 4 semestres para los bachilleres pedagógicos y de 5 semestres para los que se han formado en una modalidad diferente. En este último caso, se incluye un primer semestre que sienta las bases pedagógicas para incorporarse a los cuatro semestres comunes a todos. El semestre adicional permite acercarlos al campo de la educación y la pedagogía. Las áreas de formación en este semestre son: introducción a la educación y la pedagogía, psicología evolutiva, currículo y evaluación, contexto social colombiano, fundamentos de investigación.

A continuación, y como ejemplo, identificamos algunos aspectos curriculares del ciclo complementario de la Normal Superior de Popayán.

Primer semestre. Está centrado al desarrollo de la primera infancia, para la cual es necesario comprender las diferentes dimensiones del desarrollo del niño; aprendizaje, desarrollo físico-motriz y lingüístico y su proceso de socialización.

Segundo semestre. Aquí se inicia la formación de maestros para desempeñarse en la educación básica primaria. La práctica pedagógica investigativa se realiza alrededor de los grados primero a tercero de primaria. Se hace énfasis en los procesos de lectura y escritura alfabética inicial, se trabajan áreas como didáctica de la escritura 1 didáctica de las ciencias sociales y didáctica de la matemática 1. En este semestre se establece el perfil del proyecto de investigación y se trabajan modelos pedagógicos.

Tercer semestre. Se continúa con la formación para desempeñarse en básica primaria pero la práctica pedagógica investigativa se desarrolla en los grados cuarto y quinto, la práctica se hace en las instituciones educativas que tienen convenio con la normal. En la formación investigativa se desarrolla el anteproyecto o perfil del ejercicio de investiga-

ción. Entre las áreas que se trabaja están las de cognición y aprendizaje en la educación primaria; didácticas II y seminario de proyecto.

Cuarto semestre. Desarrolla la práctica pedagógica investigativa, para lo cual se toma como eje central la atención a distintos tipos de poblaciones y dentro de ella la respuesta pedagógica con los distintos modelos a las necesidades educativas específicas que se tengan, por ejemplo, la práctica se desarrolla en la escuela rural multigrado con características étnicas y culturales diversas. Dentro de las áreas que se trabajan están: necesidades educativas especiales; modelos educativos de atención a poblaciones, educación y etnias del Cauca, gestión educativa desde la inclusión, formación ciudadana y ética profesional y, sistematización investigativa.

Metodológicamente, el programa se realiza mediante actividades presenciales de estudio independiente y de estudio dirigido. Las presenciales se desarrollan a través de exposiciones, conferencias, discusiones, talleres, estudio de casos y simulaciones; las independientes comprenden lecturas especializadas que constituyen un insumo para las actividades presenciales. La práctica pedagógica investigativa es el eje transversal a través del cual se aglutinan los campos de formación de cada semestre.

Los momentos didácticos que emplea el maestro orientador comprenden los cuatro fundamentos: pedagógicos, educabilidad, enseñabilidad, visión pedagógica y contexto.

La investigación en el programa de formación universitaria busca establecer una relación entre la fundamentación teórica que hace el orientador, la planeación didáctica, el ejercicio de mediación pedagógica-didáctica que se realiza con los niños en la escuela de la ciudad o el departamento. Se hace bajo la tutoría del colectivo de maestros en relación con los titulares de la escuela a fin de apoyar los procesos de las mismas.

En el momento, el país cuenta con 124 escuelas normales superiores acreditadas. Antes de los procesos de acreditación previa estas ascendían a más de 300.

Según el director de la Normal Superior de Popayán, uno de los principales logros del proceso de acreditación de calidad es haber replanteado los procesos de investigación y haberlos centrados en proyectos de aula en donde se identifican problemas, se trazan estrategias pedagógicas y se implementan.

La articulación con la universidad, en este caso con la Universidad del Cauca, a través de su Facultad de Educación, ha permitido el desarrollo de procesos investigativos; la realización de seminarios y talleres de formación continuada, al igual que, el intercambio de experiencias. Los logros, señala el rector, son fruto del trabajo de los docentes, quienes han asumido con compromiso todas las tareas generadas en el proceso de acreditación previa y en el de acreditación de calidad y desarrollo.

Como dificultades señala la falta de recursos suficientes para sostener los nuevos requerimientos. La destinación de los mismos, a veces está supeditada a favores políticos y si las directivas no tienen esos nexos, quedan por fuera de las partidas municipales.

4.2 Licenciaturas en etnoeducación

En contexto de las transformaciones políticas surgidas de las demandas de las organizaciones indígenas a favor de una educación acorde con sus particularidades sociales y culturales de los grupos étnicos, se logró también permear a la educación superior, abriendo un espacio para la creación de

las licenciaturas en etnoeducación, modalidad equivalente a lo que en otros países se conoce como educación intercultural bilingüe.

Los primeros programas de licenciatura en Etnoeducación surgen en los departamentos que cuentan con un buen número de población indígena, como son: Guajira y Cauca. Ya entonces, la Universidad del Amazonía había creado el programa de Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena.

En el caso de la Universidad del Cauca, además de estar ubicada en un departamento con una fuerte presencia indígena en número y organización social, también contaba con un grupo de profesionales involucrados en dichos procesos y con investigaciones en los campos de la socialización del niño, educación popular y salud indígena. También se tenía la experiencia de formación de maestros indígenas a través de los cursos de actualización y de profesionalización que desarrollaron tanto los programas de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), como del cabildo del pueblo guambiano. Estos insumos fueron muy importantes para la formulación de la propuesta inicial, que se hizo con la participación de las organizaciones indígenas y a partir de esas experiencias previas.

En el año 2000, el país contaba con siete programas de formación, de los cuales solamente uno desde una institución privada: la Universidad Pontificia Bolivariana.

Cuadro 1: Programas universitarios de etnoeducación

Institución y registro ICFES	Título profesional	Sede y población
Universidad del Cauca (1996), 2001	Licenciado en Etnoeducación	Popayán y convenios con municipios como Toribío, Silvia y La Sierra; dirigido a toda la población como indígenas, afrocolombianos, urbanos
Universidad de la Guajira (1996), 2001	Licenciado en Etnoeducación para Básica ^a	Ríohacha, La Guajira. Dirigido a toda la población, pero participa especialmente la etnia wayúu,
Universidad Tecnológica de Pereira (1995), 2001	Licenciado en Etnoeducación y desarrollo comunitario	Pereira, Risaralda. Especialmente población marginal urbana
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2000	Licenciado en Etnoeducación	Santafé de Bogotá. Dirigida a todo el país mediante la modalidad a distancia.
Universidad de la Amazonía, 1991	Licenciado en Lingüística y educación indígena	Florencia, Caquetá. Los estudiantes son maestros indígenas o de zonas indígenas de Amazonía: coreguaje, páez, huitoto, inga, puinave, sikuni
Universidad Pontificia Bolivariana, 2000	Licenciado en Básica Primaria con Énfasis en Etnoeducación	Sedes en Toribío (Cauca), Medellín (Antioquia), Leticia (Amazonía) y Puerto (Asís, Putumayo).
Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia, 2000	Licenciado en Educación Básica	Sedes en Guainía y Vichada. Para maestros indígenas o que trabajen con ellos; etnias de los Llanos, como sicuani, piaopoco y piaroa.

- a Título de Licenciado en Etnoeducación para Básica con uno de los siguientes énfasis: Ciencias naturales, Ciencias sociales y cultura, Lengua castellana y bilingüismo, o Matemáticas.

Fuente: Cerón P; Rojas A. & Triviño L. (2001). Fundamentos de la Etnoeducación.

Con la creación del Sistema Nacional de Formación de Educadores, en 1998, el MEN promulgó los criterios y procedimientos para la Acreditación Previa de los programas académicos en educación de pregrado y posgrado (Decreto 272 de 1998). Este proceso originó que los programas de Licenciatura en Etnoeducación existentes modificaran sus currículos para adecuarlos especialmente a las nuevas disposiciones que exigían incluir los siguientes núcleos del saber pedagógico: educabilidad del ser humano, enseñabilidad de las disciplinas, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, realidades y tendencias sociales y educativas de la profesión. En un estudio realizado sobre el estado de la etnoeducación en Colombia (Triviño, L., Cerón, P. & Ramírez, T.: 2004) establecimos el siguiente cuadro comparativo, donde se pueden apreciar las tendencias curriculares de los programas mencionados anteriormente:

Cuadro 2: Ejes de las estructuras curriculares de siete licenciaturas en etnoeducación

Universidad de la Amazonía	Universidad del Cauca	Universidad de la Guajira	Universidad Mariana	Universidad Tecnológica de Pereira ^b	Universidad Pontificia Bolivariana	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Lingüístico y Comunicativo	Comunicación y lenguaje	Etnolingüística	Lenguaje y bilingüismo	Antropología y lingüística	Lingüística	Cultura y comunicación
Investigativo	Investigación para la etnoeducación	Investigación				Investigación
Pedagógico	Etnoeducación y pedagogía	Pedagogía y didáctica	Saber pedagógico y caminos de conocimiento	Pedagogía	Pedagogía e investigación	Pedagogía
Ecológico - tecnológico	Ambiente y comunidad	Sociohumana	La naturaleza entre la ciencia y la cultura	Ambiental	Cultura y humanidades	Historia, territorio y desarrollo
Etnológico - cultural	Gestión comunitaria	nística	Cultura, historia e interculturalidad	Historia		Administración y gestión comunitaria

^b No se tuvo en cuenta la propuesta curricular de la Licenciatura en Etnoeducación y desarrollo comunitario de la UTP por su orientación a poblaciones urbanas no indígenas. Más bien se consideró su Licenciatura en Educación Indígena.

Fuente: Elaboración propia. Folletos de difusión de los programas mencionados.

En el estudio en mención, también se ubican los campos de desempeño de los egresados:

- La Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Pereira (UTP) plantea que sus egresados se desempeñarán en educación formal y no formal, desarrollando asignaturas relacionadas con temas de democracia, valores ciudadanos, problemas culturales. Además, podrán ser promotores comunitarios, haciendo gestión institucional.
- La UTP, con su programa de Educación Indígena, forma docentes de lengua indígena o del castellano como segunda lengua para la escuela básica primaria. Igualmente, fomenta la capacidad para liderar planes de desarrollo comunitario.
- La Universidad de la Amazonía propone que sus egresados pueden desempeñarse como directores o docentes de instituciones educativas indígenas, al igual que puedan diseñar, ejecutar, supervisar y evaluar programas curriculares de educación indígena.
- La Universidad del Cauca formaba etnoeducadores para la educación no formal en aspectos como procesos educativos comunitarios y gestión comunitaria; y en la educación formal, en áreas relacionadas con la comunicación y el lenguaje, ambiente y comunidad, etnoeducación y pedagogía.
- La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) considera que el egresado podrá desempeñarse en los distintos sectores de la vida productiva y social de su locali-

dad o región y de acuerdo al énfasis podría ubicarse en el sector educativo, como líder comunitario en entidades oficiales y privadas que tiendan a generar procesos de transformación en sus sistemas de atención desde la dimensión étnico cultural como ente orientador de cualquier proceso de desarrollo, organización y gestión comunitaria.

Con el paso del tiempo y, el desarrollo normativo desde la perspectiva de calidad que se ha propuesto el Estado colombiano, los programas de licenciatura han tenido que hacer nuevos ajustes, para lograr la acreditación de calidad. En este sentido, el grupo de profesores de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca ha propuesto dos programas que tienen bases comunes, pero que se diferencian en la modalidad en un caso, presencial –concentrada–, y en otro, a distancia, para desarrollarlo en sedes diferentes a la de Popayán. El anterior programa, estaba dentro de la modalidad a distancia, con estrategia semipresencial. La mayoría de los programas trabajan en fines de semana en fases presenciales concentradas y también en épocas de vacaciones escolares.

A continuación se presentan algunos aspectos de la propuesta para la modalidad a distancia elaborado por el Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca²², que está en proceso de acreditación de calidad. Los ajustes establecidos tienen que ver, entre otros, con el centramiento en la pedagogía (aspecto que responde a las exigencias de la acreditación de los programas que forman formadores); precisión del nivel de for-

22 Documento (interno) de la Licenciatura en Etnoeducación. Departamento de Estudios Interculturales (2010).

mación básica primaria; formulación en términos de competencias, articulación de la práctica pedagógica y apertura de la perspectiva indígena a otros grupos socioculturales como los afrodescendientes y mestizos, pues la marca del inicio del programa estuvo en lo indígena, atendiendo a sus demandas. Es de aclarar, que si bien no fue exclusivo para dichas poblaciones, la mayoría de los estudiantes tenían una adscripción étnica específica.

Objetivo general

Contribuir a la consolidación del campo de la etnoeducación mediante la formación de licenciados en Etnoeducación y el acompañamiento a procesos investigativos y de proyección social con el fin de fortalecer los sistemas etnoeducativos del departamento del Cauca, la región y el país, en pro de la defensa y vitalización de los grupos étnicos, sus culturas, lenguas y derechos.

Objetivos específicos

- Propender por una sólida fundamentación teórica y pedagógica, basada en la creación de espacios de debates disciplinares e interdisciplinares, con el fin de lograr la construcción de conocimientos en temas propios de la etnoeducación, entendida esta como el campo de saber que se encarga de abordar la relación etnicidad–educación.
- Propiciar la construcción de procesos pedagógicos que respondan a las necesidades individuales y colectivas de los grupos étnicos de la región.
- Contribuir a la producción y circulación del conocimiento y experiencias en relación con el campo etnoeducativo

a través de publicaciones, organización de eventos y asesoría en la elaboración de materiales etnoeducativos.

- Acompañar iniciativas locales en relación con procesos educativos propios, de formación y actualización docente en el campo de la etnoeducación, que propendan por el fortalecimiento de las dinámicas socioculturales de los grupos étnicos.
- Promover el acercamiento con instituciones y organizaciones no gubernamentales, del orden nacional e internacional, para adelantar iniciativas etnoeducativas.

Los perfiles de formación en Términos de Competencias

Al Programa de Licenciatura en Etnoeducación ingresan personas, pertenecientes o no a grupos étnicos, que demuestren experiencia o interés por problemas relacionados con el campo de la etnoeducación y sus distintas problemáticas.

El egresado del Programa es un educador capaz de desempeñarse en ámbitos escolarizados en el nivel de Básica Primaria, inmerso en los sistemas etnoeducativos de contextos rurales o urbanos, con capacidades para:

- Leer críticamente su realidad con una sólida fundamentación teórica y con concepciones pedagógicas que le permitan apropiarse, construir y transformar el conocimiento para solucionar problemas propios de la etnoeducación.
- Comprender y facilitar procesos pedagógicos que propendan hacia la revitalización y fortalecimiento de las culturas y los derechos étnicos, identificando las relaciones de po-

der que subyacen al interior de la escuela y su entorno en relación con la etnicidad, con el fin de visibilizar y potencializar la diversidad étnica que caracteriza nuestro país.

- Adelantar procesos educativos al interior de la escuela, que propicien la construcción de alternativas y/o innovaciones pedagógicas acordes con la realidad étnica en la cual se desempeñe, poniendo en diálogo distintas lógicas del conocimiento.
- Desempeñarse en el campo de la gestión etnoeducativa, aportando al fortalecimiento y desarrollo de los proyectos educativos propios que agencian las instituciones y organizaciones locales.
- Articular y proyectar su práctica docente a la comunidad educativa con la que interactúa, promoviendo una perspectiva intercultural basada en el diálogo y las relaciones horizontales entre las distintas culturas y/o grupos sociales.

Por último, presentamos algunos elementos del programa de licenciatura en Pedagogía Comunitaria de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), del Consejo Regional Indígena del Cauca. Este programa se desarrolla de manera particular, es decir, no está regido por la normatividad de la educación superior, que se establece en la Ley 30. La aspiración que tienen actualmente es que sea convalidado y acreditado desde un marco diferencial, a fin de que los estudiantes puedan recibir la titulación correspondiente. En una experiencia anterior, se celebró un convenio con la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca y en un proceso especial de formación conjunta (profesores de la universidad

y miembros del programa del CRIC) concluyeron los estudios que habían iniciado desde la UAIIN y obtuvieron el título de licenciados en etnoeducación.

Los planteamientos que guían la propuesta curricular del programa de licenciatura en Pedagogía Comunitaria (Bolaños 2002: 369 - 380) define el currículo como:

Una propuesta y proceso organizado de acción pedagógica, enmarcado en el proyecto de vida de cada pueblo, que expresa y desarrolla el pensamiento en sus manifestaciones socio-culturales, política, económicas y cumple funciones específicas de educación de acuerdo con el sector de población a quien va dirigido. El currículo como proceso permanente se guía por estos criterios:

- La cultura, la respectiva cosmovisión y las lenguas de cada pueblo son fundamento básico de todo proceso de diseño curricular.
- Las particulares formas de aprender y enseñar de cada cultura, la investigación educativa y la evaluación permanente.
- Todo currículo debe fortalecer y respetar los procesos de construcción de la identidad étnica en el marco de la interculturalidad, a nivel local, regional, nacional.
- Es condición fundamental la participación activa de la comunidad y sus diversas instancias organizativas y educativas en la orientación, seguimiento, administración y evaluación.
- El diseño y desarrollo curricular debe considerar en sí mismo la investigación educativa y la evaluación permanente.
- Debe potenciar y fortalecer la concepción de integralidad que tienen las culturas indígenas.
- Cualquier proceso curricular considera el desarrollo de valores, habilidades, competencia y conocimientos, priorizando el ser, saber y vivenciar como componentes integrales del aprender. La práctica escolar no solo comprende el trabajo de aula

[...] La convivencia, la socialización y en especial, las actividades comunitarias tienen gran importancia en tanto ellas generan los comportamientos culturales, la identidad y la predisposición a la reproducción de aprendizajes.

En consonancia con lo anterior, plantean el siguiente plan de estudios:

LÍNEA CURRICULAR	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGÓGICO AÑO 1	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGÓGICO AÑO 2	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGÓGICO AÑO 3	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGÓGICO AÑO 4	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGÓGICO AÑO 5	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGÓGICO AÑO 6
Lenguaje, pensamiento simbólico, comunicación y cultura	Conocimientos básicos de lingüística y sociolingüística	La construcción del lenguaje en el niño y en la historia de la humanidad. La construcción del pensamiento matemático en niño y en la historia de la humanidad.	Didácticas de la enseñanza de las matemáticas en la educación bilingüe. Didácticas de la enseñanza de las Lenguas en la educación básica bilingüe.	Cultura, lenguaje y cosmovisión. Didácticas de la expresión.	Cultura y relaciones interculturales. Prácticas pedagógicas de la tradición indígena y construcción de didácticas.	Educación, comunicación y cultura. Procesos y criterios de elaboración de materiales educativos y bilingües.
Educación, sociedad y proyecto de vida	Sociología de la educación. Sistema y políticas educativas en Colombia (1).	Bases filosóficas y culturales de la educación. Etnoeducación y Educación Indígena.	Territorio, cosmovisión y educación. Análisis de la situación económica, política y social de Colombia (2).	Educación y Desarrollo. Experiencias de educación indígena en Colombia y América Latina.	Comunidad, Educación y proyecto de vida. Políticas educativas del movimiento indígena y del Estado.	Educación, producción y medio ambiente.

LINEA CURRICULAR	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGOGICO AÑO 1	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGOGICO AÑO 2	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGOGICO AÑO 3	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGOGICO AÑO 4	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGOGICO AÑO 5	UNIDAD DE TRABAJO PEDAGOGICO AÑO 6
Pedagogía y Educación Indígena	<p>Principios básicos de pedagogía.</p> <p>La relación pedagógica.</p> <p>Perspectiva educativa del CRIC.</p>	<p>Desarrollo del niño y de la niña.</p> <p>Procesos cognitivos.</p> <p>Didácticas y educación indígena.</p>	<p>Pedagogía de la enseñanza.</p> <p>Didácticas específicas.</p>	<p>Pedagogía Comunitaria.</p> <p>Didácticas específicas (2).</p> <p>Didácticas específicas (3)</p>	<p>Teoría del diseño curricular.</p> <p>Gestión y administración educativa.</p> <p>Evaluación educativa.</p>	<p>Planeación educativa.</p>
Eje dinamizador investigación transformación de la práctica	<p>Construcción de la práctica educativa como objeto de investigación transformación.</p> <p>Metodología de la investigación educativa.</p>	<p>Proceso de aprendizaje.</p> <p>Metodología de la investigación educativa.</p>	<p>Construcción de la docencia y la práctica de la enseñanza.</p> <p>Metodología de la investigación educativa.</p>	<p>Modos de reelaboración escuela comunidad.</p> <p>Metodología de la investigación educativa.</p>	<p>La construcción del proceso educativo.</p> <p>Metodología de la investigación educativa.</p>	<p>La construcción del proceso educativo comunitario.</p> <p>Metodología de la investigación educativa.</p>

Como se puede observar a través de este corto recorrido por las experiencias y acciones en la formación inicial de maestros que responda a las características de diversidad étnica y cultural del país, esta ha tenido ciertos desarrollos en el nivel de educación superior a través de las licenciaturas en etnoeducación, pero no es así en el caso de las normales superiores. Aunque está estipulado que deben trabajar de acuerdo con los contextos, aún es incipiente su desarrollo en el campo etnoeducativo.

5. Consideraciones finales

Las dos últimas décadas han estado marcadas por la búsqueda de la calidad de la educación en todos sus niveles, en el caso de la formación inicial, se han realizado acciones que, por ejemplo, han propiciado la cualificación de unas y el cierre de otras. De aproximadamente 340 normales existentes a nivel nacional, 124 lograron la acreditación para continuar sus labores. Igual sucede con los programas de licenciatura que habían proliferado de manera exagerada, con procesos de regulación poco a poco van desapareciendo las que no pueden garantizar una educación de calidad.

Es innegable la necesidad de una mayor y mejor preparación para el ejercicio docente en la formación inicial. La reestructuración de las normales para convertirse en Normales superiores, ha implicado un gran esfuerzo para demostrar que sí pueden hacerlo dentro los parámetros establecidos por el Estado, implica también acciones seguimiento y dignificación de la profesión docente.

La oferta del ciclo complementario, permite una mayor madurez del maestro, una práctica docente regulada y el ejercicio de investigación formativa en interacción con los estudiantes.

Se han formado grupos de investigación entre profesores de las Normales Superiores y profesores de las Facultades de Educación, generando dinámicas muy interesantes de formación y acción, al igual que redes de trabajo.

Muchos profesores se sienten motivados para continuar su formación en las universidades, donde a través de convenios pueden ingresar al quinto semestre, es decir, se les convalida el ciclo complementario.

Dentro del programa de formación que realiza la UAIIN, el hecho de que la gente asuma su propia educación, ha posibilitado cambios interesantes, como el gusto por aprender, por buscar respuestas a sus inquietudes y algo muy importante: la alegría de estudiar (Comunicación personal de Graciela Bolaños). Esto se puede apreciar en la demanda por nuevos cursos de formación.

Hemos detectado las siguientes contradicciones. De una parte, se establecen criterios de formación para el ejercicio docente y de otra, se plantea en los requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal, la posibilidad de ingresar SIN formación en el campo pedagógico, con profesiones de abogado, ingeniero, etc. Los procesos de selección de maestros y de administración educativa en territorios indígenas, están generando choques entre indígenas y no indígenas principalmente, y con los sindicatos de profesores, quienes señalan estos procesos como privatización de la educación.

Hay tanta normatividad actualmente para cada aspecto de la educación, que empieza a verse por algunos estudios del tema, como un ejercicio de poder, que puede llegar a atentar contra los logros y reivindicaciones laborales.

Los problemas de violencia y guerra que se viven actualmente en Colombia, hacen que la inversión en educación no corresponda a las políticas de calidad y cobertura.

Otra de las principales tensiones es que si bien el espíritu de la Ley General de Educación responde a las necesidades de regular el servicio educativo con calidad y pertinencia y en ese sentido, recogió, como lo anotamos inicialmente las demandas de los pueblos y del movimiento pedagógico, es tanto el empeño que está colocando el Estado en poner en práctica todos y cada uno de sus decretos, que adquiere mayor poder y control para cada acción. No alcanza a salir una Ley, cuando ya está la otra y ¿dónde queda la autonomía de la cual se habla tanto?

Referencias

BOLAÑOS, G.; A. Ramos, J. Rappaport y C. Miñana

2004 *¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa*. Popayán, Colombia: Consejo regional Indígena del Cauca.

BOLAÑOS, G.

2002 "Algunas anotaciones acerca del proceso curricular en el marco del programa de educación bilingüe del Consejo regional Indígena del Cauca. En: M. Trillos (comp.) *Enseñanza de las lenguas en contextos multiculturales. Memorias*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Celikud, Universidad del Atlántico.

CALVO, G.

2009 "La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico". En M. González (comp.). *Paradojas de la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamientos de propuestas*. Bogotá: IDIE.

CASTILLO, E. y otros.

2009 *Etnoformación de etnoeducadores en el suroccidente colombiano*.

Convenio Universidad del Cauca y Ministerio de Educación.
Informe final.

CERÓN, P., A. Rojas y L. Triviño

2002 *Fundamentos de la Etnoeducación*. Popayán, Colombia:
Universidad del Cauca.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN

1998 Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa los
Programas Académicos de Pregrado. Bogotá: CNA.

2005 *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de
programas de pregrado en las modalidades a distancia y virtual*.
Bogotá: CNA.

ENCISO, P., J. Serrano y J. Nieto

1996 *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*.
Bogotá: MEN/GTZ.

GARCÍA, W.

1999 “Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres
últimas décadas en Colombia”, en *Memorias Coloquio de Historia
de la Educación en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN

2000 *Diseño curricular. Ajustes para Acreditación previa*. Universidad del
Cauca. Popayán. Documento interno.

2010 Documento para la acreditación de calidad. Universidad del
Cauca. Documento interno.

LOZANO, L., S. Aristizábal, E. Cahuache, R. y F. Ortiz

2000 *Evaluación de maestros en comunidades indígenas*. Bogotá,
Ministerio de Educación Nacional, octubre.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

2008 Decreto 4790. Sobre acreditación Normales Superiores. Bogotá,
diciembre.

2004a *Normatividad básica para Etnoeducación*. Bogotá, enero.

2004b *Directiva N° 11*. Bogotá, mayo.

2003 *Decreto 2566. Sobre funcionamiento de programas de educación*. Bogotá.

1998 *Decreto 272 sobre Acreditación previa*. Bogotá (Derogado)

1996 *Ley General de educación*. El pensador editores. Bogotá.

1987 *Lineamientos Generales de Educación Indígena*. Bogotá.

ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA

1998 *Autodiagnóstico 1996-1997*, V y VI Congresos Indígenas Nacionales.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

1991 *Constitución Política de Colombia*. Impreandes. Bogotá.

RAMIREZ, T.

2003 “Factores sociales y profesionales que afectan las identidad étnica y profesional de los maestros indígenas”, en: *Revista Unicauca Ciencia No.7* Universidad del Cauca, pp. 64-66

ROJAS, A. y E. Castillo

2005 *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

TRIVIÑO, L., P. Cerón y T. Ramírez

2005 “Formación de docentes para la Educación Indígena Intercultural Bilingüe y/o Etnoeducación para Colombia”. En Ministerio de Educación de Bolivia, GTZ, *Nuevos Maestros para América Latina*. La Paz: MINEDUC-PINS-EIB. (En CD).

La Red Internacional de Investigadores en Educación Intercultural Bilingüe, (RINEIB) y la revista Pueblos Indígenas y Educación

El *Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural* (CCDR) de la Universidad de Lleida, Catalunya (España), promocionó la Red Internacional de Investigadores en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (RINEIB) en 2007.

Desde ese momento la red ha realizado jornadas y publicaciones que han servido para incorporar algunos investigadores e investigadoras, a su vez que incorporaba ámbitos geográficos con realidades culturales heterogéneas, pueblos distintos y saberes diversos. La preocupación de la red desde un inicio se ha centrado, casi exclusivamente, en la formación de formadores, más allá de ser una línea de trabajo prioritaria, es también el *quid* de la cuestión: ¿quién forma?, ¿cómo se forma? y ¿cómo se transmiten los saberes?. De este interés se derivan el resto de líneas de investigación y trabajo de la RINEIB: estudios sobre escuela y comunidad, sistematización de saberes, racismo, discriminación y políticas educativas.

En el 54 Congreso de Americanistas en Viena, Austria, del 15 al 20 de julio de 2012, la RED ofreció un simposio sobre: Pueblos indígenas y Educación: Identidades y Descolonización (Symposion Educación 559).

Los investigadores de la RINEIB que participan en la elaboración de la revista, tienen una larga trayectoria docente e investigadora en EBI y en la formación de docentes en educación intercultural bilingüe. En una de las reuniones de los miembros de la RINEIB se planteó la posibilidad de la reedición de la revista *Pueblos Indígenas y Educación*. Reeditar una revista siempre tiene sus riesgos y se inicia con ciertos temores, se espera que al menos sus aportes sean tan interesantes como en las ediciones pasadas, también se desea que genere expectativas suficientes para poder reafirmar el valor y la necesidad de la reedición, a su vez se busca poder incorporar aquellas novedades que puedan atraer a los lectores e implicarlos en la vida y desarrollo de la revista. Desde un inicio debemos admitir que los riesgos y temores sobre la reedición se desvanecieron ante la pasión con la que los expertos de la RINEIB decidieron el renacer de la revista. La mayor preocupación fue como conseguir, por un lado, la participación de los maestros y maestras bilingües en la elaboración de la revista, por otro, cómo llegar a plasmar la diversidad de lenguas y saberes así como los intereses de investigación fundamental y aplicada que se debaten en el mismo seno de la red.

Ahora que la revista ha echado a andar vemos con más claridad que la apuesta fue certera. Esta iniciativa permite el encaje entre teoría y praxis, ofrece una plataforma de difusión de ideas, trabajos, inquietudes y vivencias de diferentes contextos multiculturales y bilingües, apuesta por la participación de los formadores en EIB y, para la RINEIB, permite tener un laboratorio de observación sobre el estado de salud de la EIB en América Latina.

Así pues, solo nos queda esperar que la revista tenga una larga vida al lado de la RINEIB, que consiga la complicidad de

expertos y usuarios, agentes y actores, activistas y originarios de la EIB de distintos pueblos; y que las personas que hacen posible la red RINEIB decidan seguir el trabajo en común para continuar generando debate y conocimiento acerca de la EIB.

No podemos finalizar sin antes agradecer a la editorial Abya - Yala la oportunidad de reeditar la revista. Agradecemos también a la Provincia Autónoma de Bolzano/Bozen que ha financiado este número al interior de sus actividades de Cooperación. El Comité de Redacción logró, con el gobierno de esta Provincia, el financiamiento de dos números más.