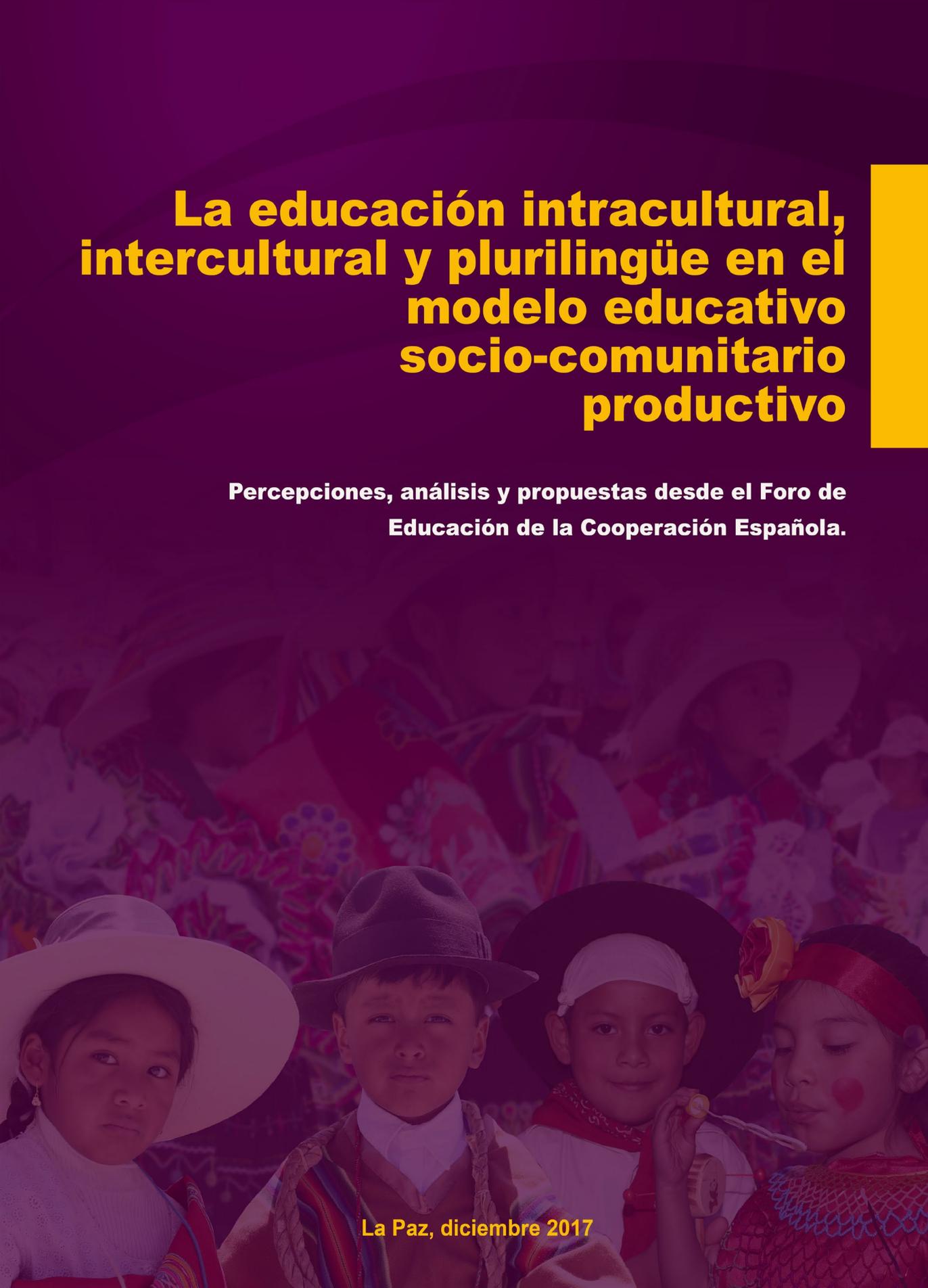


La educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el modelo educativo socio-comunitario productivo

Percepciones, análisis y propuestas desde el Foro de
Educación de la Cooperación Española.

La Paz, diciembre 2017



©2017
Edición AECID
Todos los derechos reservados

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el modelo educativo socio-comunitario productivo.

Percepciones, análisis y propuestas desde el Foro de Educación de la Cooperación Española

Equipo Consultor:

Gloria Tuse Llacsahuanga
Adrián Pérez Arce
Jordi Borlán Díez

Revisión:

Óscar Muños Alcalá
Oficina Técnica de Cooperación
Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)
Pilar del Barrio
Coordinadora Convenio 14-CO1-196
"Educación de Calidad e Inclusiva en Bolivia"

Fotografía portada:

Save The Children

Diagramación:

Jimmy Richard Quiroz Mairana

Impresión:

Diciembre, 2017
La Paz, Bolivia

Esta publicación fue realizada en el marco del Foro de Educación de la Cooperación Española. La sistematización cuenta con el apoyo financiero de EDUCO y la impresión fue realizada por Save The Children e InteRed en el marco de Convenio 14-CO1-196 "Educación de Calidad e Inclusiva en Bolivia".

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el modelo educativo socio-comunitario productivo

Percepciones, análisis y propuestas desde el Foro de Educación de
la Cooperación Española

“Para la Agencia Española de Cooperación Internacional para el
Desarrollo (AECID), la educación es una pieza fundamental para
la erradicación definitiva de la pobreza.”

Plan Sectorial de Educación de la AECID

“La escuela es la institución en la que se aplican con gran
precisión los currículos ocultos de clase, de género, de raza, de
etnia o de sexualidad y también la realidad contraria, es decir,
el espacio en el que se desactivan esos inasibles currículos sobre
los que se asienta la desigualdad”

Rosa Cobo, profesora de Sociología del Género de la Universidad
de A Coruña

ÍNDICE

	<i>Pág.</i>
Glosario de siglas	
Apartado 1. Situación de la educación intercultural bilingüe en América Latina	14
1.1. La educación de la población indígena de América Latina en cifras	14
1.2. Políticas educativas de atención a la población indígena	21
1.3. Desafíos pendientes de la EIB en América Latina	27
Apartado 2. Bolivia y la propuesta educación intracultural, intercultural y plurilingüe.	29
2.1. La lucha de los pueblos indígenas por su educación	29
2.2. Nuevos conceptos en el modelo educativo socio-comunitario productivo	34
2.3. La propuesta boliviana de EIIP	36
2.4. Los currículos regionalizados	39
2.5. El Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC)	42
Apartado 3. Cuatro experiencias transformadoras en educación intra-intercultural y plurilingüe.	44
3.1. Experiencia 1. La experiencia educativa del pueblo guaraní en la revitalización de su lengua y cultura	44
3.1.1. La educación del pueblo guaraní después del genocidio de Kuruyuki	45
3.1.2. 1989: la movilización por la revitalización sociolingüística y la intervención de la APG	45
3.1.2.1. La dirección y el impulso de la APG	46
3.1.2.2. La guaranización de las escuelas: una revolución pedagógica y social	47
3.1.2.3. Llenar el territorio de maestros guaraníes y tener universidad	48
3.1.3. 1992-1993. La campaña de alfabetización guaraní	49
3.1.4. La continuación de esta movilización hoy: algunas propuestas	50

3.2. Experiencia 2. La Fundación Machaqa Amauta en la revitalización de la lengua Uru	51
3.2.1. Recuperar la lengua Uru como medio para afianzar su identidad y su territorio	52
3.2.1.1. ¿Cómo es su experiencia en cuanto a revitalización lingüística con las comunidades Urus del lago Poopó?	53
3.2.1.2. Los frutos de la rehabilitación de la lengua para la recuperación de conocimientos y sabidurías ancestrales	55
3.2.2. La formación de maestras/os	56
3.2.3. ¿Cómo es la experiencia en la construcción y aplicación del currículo regionalizado?	56
3.2.4. ¿Cómo es la experiencia en la construcción y aplicación del currículo regionalizado?	57
3.3. Experiencia 3. Los CEPO. Trayectoria y experiencia de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios en Educación Intra-intercultural y Plurilingüe	59
3.3.1. ¿Cuál es su experiencia en la enseñanza de lenguas originarias? Una breve reseña histórica	60
3.3.2. El estado de situación	61
3.3.2.1. Descolonizar nuestra conciencia lingüística	62
3.3.3. La unificación y estandarización de las lenguas	62
3.3.4. ¿Cuál es su experiencia en la formación de maestras y maestros en la intra-interculturalidad y el plurilingüismo?	63
3.4. Experiencia 4. La experiencia de Acción Andina de Educación	64
3.4.1. Una experiencia en la enseñanza y normalización del quechua con inmigrantes campesinos a las ciudades de Sucre y Potosí	64
3.4.2. El trabajo de estandarizar la lengua quechua	65
3.4.3. Un currículo regionalizado para cada pueblo	66
3.4.4. Expectativas de los pueblos, preocupaciones y nuevos caminos	67

Apartado 4. Opiniones del Foro de Educación de la Cooperación Española sobre el Estado de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

	68
4.1. El reflejo de las políticas de EIIP en el Modelo Educativo	69
4.2. La aplicación del Enfoque en los diferentes niveles	70
4.3. Las posturas, avances y desafíos en formación docentes.	73
4.4. Sobre las condiciones requeridas	76
4.5. Implementación del currículo regionalizado	78
4.6. Desarrollo de lenguas en el Sistema Educativo	79
4.7. Construcciones colectivas, recojo de experiencias y coordinación con la sociedad civil	81

Apartado 5. Conclusiones y recomendaciones

	83
5.1. Conclusiones generales	83
5.2. Conclusiones por temas	84
5.3. Retos para el futuro de la EIIP	86

ANEXOS

- Anexo 1. Listado de organizaciones participantes en el Foro de Educación de la Cooperación Española.
- Anexo 2. Listado de instituciones y personas entrevistadas
- Anexo 3. Marcos nacionales normativos en América Latina sobre derechos de los pueblos indígenas a la educación.

GLOSARIO DE SIGLAS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
APG	Asociación del Pueblo Guaraní
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BTH	Bachillerato Técnico Humanístico
CEA	Centro de Educación Alternativa
CEBIAE	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa
CEMSE	Centro de Multiservicios Educativos
CEPO	Comités Educativos de los Pueblos Originarios
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CESC	Consejos Educativos Socio-comunitarios
CIC Batá	Centro de Iniciativas para la Cooperación Batá
COB	Central Obrera Boliviana
COSUDE	Cooperación Suiza
CR	Currículo Regionalizado
DCB	Diseño Curricular Base
DIGEBI	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural Perú
EIB	Educación Bilingüe Intercultural
EIIP	Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
FASE	Fondo de Apoyo al Sector Educativo
IPELC	Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas
ILC	Instituto de Lengua y Cultura (de cada pueblo originario)
IRFA	Instituto Radiofónico de Fe y Alegría
MAP	Marco de Asociación País
NyPIO	Nacional y Pueblos indígenas Originarios
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONGD	Organización No Gubernamental de Desarrollo

ONUDI	Organización de las NNUU para el Desarrollo Industrial
PEI	Plan Estratégico Institucional
PEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe
PROFOCOM	Programa de Formación Continua para docentes
SEP	Sistema Educativo Plurinacional
SPCC	Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias
UNESCO	Organización de las NNUU para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de NNUU para la Educación, la Ciencia y la Cultura

PRESENTACIÓN

El Foro de Educación de la Cooperación Española celebró su primera reunión el 10 de noviembre de 2010, dos días después de la firma del Acta de la Comisión Mixta Bolivia – España que suponía la oficialización de un nuevo Marco de Asociación País (MAP) entre ambos Estados para regular las relaciones de cooperación de los próximos cinco años (2011 – 2015). La vigencia de ese MAP se ha ampliado recientemente hasta 2017.

Una de las características más identificativas de la cooperación española es su diversidad de actores, la participación de muchas instancias del sector público, privado, de la sociedad civil o del mundo académico. Esa situación se refleja en España y también en los países donde está presente la cooperación española. Probablemente por ello, la puesta en marcha del MAP trajo aparejado el intento de aumentar la coordinación y la relación entre los diversos actores de la cooperación española y de aquí la creación de las mesas sectoriales, alentadas por las directrices del MAP.

En ese sentido, el Foro de Educación de la Cooperación Española agrupa a las ONGD españolas que están ejecutando o apoyando proyectos de desarrollo educativo en Bolivia, también acuden sus organizaciones socias locales, otras instituciones, plataformas y redes vinculadas al mundo educativo en Bolivia, la AECID y el Ministerio de Educación. Últimamente organizaciones o incluso personas a los que les interesa la educación y desean debatir y aportar al rompecabezas de la educación boliviana suelen acudir al Foro.

Bolivia vive momentos de cambio profundo en el terreno educativo. La denominada Revolución Educativa se asienta sobre algunos pilares básicos como la Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2010-2015, el nuevo Diseño Curricular Base (DCB) y los currículos regionalizados que emanan de él y el gran Plan de formación de docentes, PROFOCOM. Todos ellos son los elementos que diseñan el nuevo Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo que Bolivia está poniendo en marcha.

Es conocido que Guatemala y Bolivia son los dos países de América Latina que cuentan con una población mayoritariamente indígena. En el censo de 2012, 4.199.977 personas declararon pertenecer a alguno de los pueblos indígenas que se le presentaron en formulario del censo (una lista

amplísima donde se enumeraban todos los pueblos y naciones originaria de Bolivia). Así podemos entender la denominación del país como Estado Plurinacional de Bolivia.

Desde los años setenta, los pueblos indígenas originarios llevan a cabo una fuerte lucha para conseguir, lo que entonces se llamó, una educación intercultural y bilingüe. Es decir, una escuela donde sus saberes, su cultura y su lengua estuviesen presentes. Algunos países de América Latina como México, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia han intentado poner en marcha programas de EIB con mayor o menor éxito.

Bolivia inicio el camino con la ley de Reforma Educativa de 1994 y ha consolidado esa vocación por la EIB en la actual ley de Educación nº 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, bajo la denominación del Educación Intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP) que pretende que todo el sistema educativo esté permeado por esa concepción de la educación y que los propios pueblos indígena originarios tengan un protagonismo en la construcción de ese nuevo concepto educativo.

Foro de Educación de la Cooperación Española decidió dedicar algunas de sus reuniones de 2017 al debate, el diálogo y la discusión sobre los alcances de las políticas EIIP en Bolivia y en el mundo. La presente publicación pretende resumir precisamente los aportes de todas las instituciones y personas participantes en el Foro sobre el estado de la situación de la EIIP en la actualidad y repasar los avances (o retrocesos) en la implantación de una escuela que recoja, respete e impulse las culturas y lenguas presentes en el país, 36 en este caso.

La elaboración de esta publicación cuenta con varias fuentes y apartados. Por un lado, un análisis de la situación de la educación intercultural bilingüe en el conjunto de América Latina, una segunda parte donde se hace repaso de la lucha de los pueblos indígenas por u educación en Bolivia y de las políticas EIIP puestas en marcha en la actualidad. La tercera parte, recoge cuatro experiencias exitosas de la sociedad civil en este ámbito. Probablemente, el apartado más importante sea el cuarto donde se ha recogido mediante entrevistas y cuestionarios la opinión de la sociedad civil boliviana sobre los avances de la EIIP en la actualidad. Se puede ver en la publicación las instituciones entrevistadas Finalmente se intenta dar algunas conclusiones y recomendaciones sobre este importantísimo factor educativo en Bolivia.

Para la cooperación española en Bolivia, la educación es uno de los sectores prioritarios de trabajo. Por ese motivo, el paquete de intervenciones educativas es de relevancia, primeramente, por la participación en el FASE (Fondo de Apoyo al Sector Educación) que junto con otros donantes ha apoyado la ejecución del PEI del Ministerio de Educación, la planificación más relevante para el avance del nuevo modelo educativo. La AECID está apoyando a la Universidad Pedagógica para la puesta en marcha de la plataforma de formación en línea de su paquete de formación de posgrado para docentes en servicio, en este caso además con la colaboración de la Universitat de Barcelona. Junto con el área de patrimonio, la AECID viene “cuidando” de las Escuelas Taller, uno de los programas emblemáticos de la cooperación española, donde se forman jóvenes en oficios relacionados con la conservación y restauración del patrimonio en La Paz, Sucre y la Chiquitanía. La sociedad civil española está muy presente en la educación de Bolivia. Save the Children, InteRed, Entreculturas-Fe y Alegría, Educo, Fundación Ayuda en Acción, CIC Batá y otras ONGD españolas, que trabajan con sus socias locales, tienen en marcha excelentes proyectos educativos que ejemplifican el nuevo enfoque educativo del país.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer en nuestro sector. Afortunadamente trabajar en educación es la reflexión constante, la acción permanente y la búsqueda de nuevos senderos educativos que aporten en la transformación de la sociedad, por ello, el único propósito al ofrecer el presente documento es alentar el debate y poner encima de la mesa del diálogo educativo boliviano algunas ideas y reflexiones que parten desde la sociedad civil activa en educación y son fruto de reflexiones conjuntas de personas entregadas a la mejora de la educación en Bolivia.

Francisco Sancho López

Coordinador General Agencia Española de Cooperación Internacional
para el Desarrollo Embajada de España en Bolivia

Introducción

El Foro Educativo de la Cooperación Española se ha convertido en un espacio de las organizaciones de la sociedad civil boliviana, que desarrollan tareas de apoyo a la educación para conjuntar esfuerzos y propuestas de mejora y transformación, acompañando la labor del Estado como garante del derecho a una educación plural y diversa para todas y todos los bolivianos.

En esta publicación, el Foro se propone recoger insumos para definir el estado de situación y presentar los avances y propuestas que desde la sociedad civil se están haciendo en el desarrollo de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia.

La construcción de un Estado Plurinacional y en consecuencia de una educación intra-intercultural y plurilingüe, que revalorice y rescate lenguas, cosmovisiones, saberes y conocimientos de los pueblos originarios, es una tarea compleja y arriesgada. Es una apuesta que requiere el reconocimiento de derechos de los pueblos, la descentralización del Estado y un gasto importante en aplicar políticas que llegan a millones de personas. Este reto, difícil para cualquier país, lo es en mayor medida para un país del Sur con el reto de acabar con la pobreza, construir su propia soberanía alimentaria, productiva y científica y con recursos económicos limitados.

Esta publicación recoge experiencias y visiones de la sociedad civil sobre el recorrido hasta la fecha desde la promulgación de la Ley de la Educación. Hemos recogido 5 temáticas centrales que coinciden con los grandes programas y tareas de la Educación Intra-intercultural y Plurilingüe en estos momentos: la educación en lenguas originarias en el Sistema Educativo Plurinacional, la estandarización de las lenguas originarias, la aplicación de los currículos regionalizados, la formación de las maestras y maestros en lenguas y culturas originarias y , finalmente, las expectativas de los pueblos originarios y las organizaciones de la sociedad civil.

Es un camino lleno de ilusiones, de propuestas de cambios profundos, a la par que dificultades y tropiezos. No es una tarea fácil ponerlos en marcha con decisiones administrativas y planes operativos. Era más fácil rebelarse y reivindicar derechos en una etapa de gobiernos neoliberales, opuestos a estas sensibilidades. Tampoco es una tarea que pueda aplazarse mucho,

pues todo el mundo es consciente de que el tiempo corre en contra de la continuidad de las lenguas y culturas originarias. La moderna civilización urbana y capitalista absorbe, uniformiza y trata de aplastar la riqueza de la diversidad.

Presentamos esta publicación que recoge aportes de una parte de la sociedad al debate en la construcción de una educación intra-intercultural y plurilingüe, en la que sociedad civil y Estado estamos comprometidos comunitariamente, y que requiere del esfuerzo de todos.

Equipo de redacción

Apartado 1. Situación de la educación intercultural bilingüe en América Latina

"Los indígenas jamás han tenido, ni tienen, el lugar que les corresponde en los avances y los beneficios de la ciencia y la tecnología, no obstante, han sido base importante muchos de ellos."

Rigoberta Menchú, indígena quiché guatemalteca. Premio Nobel de la Paz 1992

1.1. La educación de la población indígena de América Latina en cifras

Según el último reporte de UNICEF (2017), en la actualidad existen alrededor de 600 pueblos originarios en Latinoamérica, cuya población asciende a 36,6 millones de indígenas en América Latina, lo que representa un 7% del total de la población. Según el referido Informe, los países donde hay mayor población indígena son México, Guatemala, Perú y Bolivia. Seguidamente, con el porcentaje más reducido de población indígena, se encuentra Argentina, Venezuela, Paraguay, Costa Rica, El Salvador y Brasil.

La Amazonía es la región

que tiene mayor diversidad de pueblos indígenas representados por 316 colectividades; siendo Brasil el país con mayor diversidad étnica (241 etnias), le sigue Colombia, México (67 etnias) y Perú con 43. UNICEF (2017)

En las dos últimas décadas se han registrado mejoras económicas en reducción de la pobreza de los pueblos indígenas. "El porcentaje de hogares indígenas que vive en la pobreza disminuyó en Perú y Bolivia, mientras que la proporción de los que viven en pobreza extrema se redujo en Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador y Perú"³¹. Pese a estos avances, las brechas en la población in-

31 BANCO MUNDIAL (2015). "Latinoamérica Indígena en el Siglo XX. P 10.

dígena se han profundizado “El número de indígenas que vive en la pobreza ha disminuido, pero la brecha que los separa de otros latinoamericanos se ha estancado o se ha ampliado” (ibid. Op.cit. 11).

Pese a representar un número significativo de la población total (7%), los pueblos indígenas son todavía un colectivo sometido a las peores condiciones de vida si se compara con el resto de la población de América Latina. El 43 por ciento de hogares indígenas de América Latina “vive en condiciones de pobreza, lo que supone más del doble de la proporción de los hogares no indígenas en esa situación, mientras que el 24% viven en condiciones de extrema pobreza”³². El principal exponente de esta situación es la alta correlación existente entre los niveles de pobreza y etnicidad.

Uno de los factores que explican estas condiciones de pobreza son los menores “niveles de educación” con que cuenta la mayoría de la población que pertenece a una etnia

32 Informe “Latinoamérica Indígena en el Siglo XX. Primera Década, del Banco Mundial (2015: 11)

indígena. “(...) Los indicadores educativos de las últimas dos décadas permiten identificar el bajo nivel de aprendizaje como el principal desafío que se enfrenta en la región para la promoción de equidad”³³. Informe de CEPAL. (2016:263).

En este marco, ¿qué avances se han obtenido respecto a la educación de los pueblos indígenas?

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio forman parte de la Declaración del Milenio que reafirma los propósitos generales de las Naciones Unidas.

Sobre Educación y sus indicadores asociados lo encontra-

33 En 2009 se conoció el estudio preparado por el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, referido a la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación, a la experiencia que se ha adquirido sobre la materia, y a las dificultades que se enfrentan en este ámbito. En dicho estudio se establece que los pueblos indígenas se encuentran entre los sectores más pobres, marginados y desfavorecidos de la sociedad. Un factor importante que contribuye a esa situación es la falta de una educación de calidad (Naciones Unidas, 2009: 36). Así, puede establecerse que el problema respecto de la garantía del derecho a la educación de los pueblos indígenas no es de cobertura, sino de pertinencia y de calidad. (CEPAL (2014: 260)

mos en el Segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio – ODM donde se señala “lograr la enseñanza primaria universal, y su respectiva meta, que consiste en velar por que los niños de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”. Este objetivo contempla tres indicadores:

- tasa neta de matrícula en la escuela primaria
- proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de la educación primaria, y
- tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años.

Así mismo, en el tercer ODM se hace referencia a “promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer” y en su meta 3ª se determina la necesidad de “eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales del 2015”.

Tomando en cuenta los resultados del Informe Mundial 2015 “Latinoamérica Indígena en el

Siglo XX. Primera Década”³⁴ y el documento de CEPAL “Los Pueblos Indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos”, se presenta los avances que se ha logrado en materia de educación y pueblos indígenas respecto a los indicadores del Segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio y a la reducción de brecha de género en la población indígena.

1. Tasa neta de matrícula en la escuela primaria - tasa de asistencia a la escuela primaria.

- A nivel de Latinoamérica, la mayoría de los países ha cumplido con uno de los Objetivos del Milenio: “acceso universal a la educación primaria”

- Hoy día, las niñas y los niños indígenas de 6 a 11 años, en particular, ingresan antes al sistema educativo y permanecen más tiempo en dicho sistema, y un mayor

34 La fuente de información son los Censos 2000 y 2010 de los países participantes del estudio. “El análisis de los indicadores se realiza a partir de la información disponible como resultado de las rondas censales 2000 y 2010”. CEPAL. 2014: 11

porcentaje de ellos finalizan los ciclos escolares. En lo que respecta a los ocho países sobre los que se dispone de datos para 2010, se observa un porcentaje de asistencia que oscila del 82% al 99% (cifras que corresponden a Venezuela (República Bolivariana de) y el Uruguay, respectivamente).

- Los casos más notorios son los de Costa Rica y Panamá, donde la asistencia a algún establecimiento educativo aumentó unos 14 puntos porcentuales en el período intercensal, seguidos por México y el Ecuador, donde si bien se registró un incremento menor (alrededor de un 5% y un 10%, respectivamente), ya se había alcanzado un porcentaje de inserción escolar cercano al 90% en los censos de la década de 2000, por lo que en 2010 los valores se ubicaron alrededor del 95%.

- Más del 70% de la población indígena de 12 a 17 años está inserta en el sistema escolar. Los países que más altas tasas presentan son Costa Rica, Ecuador y Panamá (incremento de 20 puntos porcentuales). El país que menos creció fue Brasil, en el año 2007.

- El acceso, en la mayoría de los casos, se ve limitado por las inequidades geográficas que se dan en los diferentes pueblos. Por ejemplo en el Perú, si bien la escolaridad general de los niños y las niñas indígenas es de poco más del 93%, en la región de la selva disminuye a un 79

- Los datos relativos al promedio de años de estudios de los grupos de 15 a 19 años y de 20 a 29 años permiten comprobar la brecha que existe entre los jóvenes indígenas y los no indígenas, siempre en detrimento de los primeros. Esta diferencia es claramente observable en Panamá y Venezuela, países en que los jóvenes indígenas de ambos grupos etarios tienen aproximadamente de 2 a 4 años de estudios menos, en promedio, que los jóvenes no indígenas. En Nicaragua, si bien la brecha étnica es muy baja, la situación escolar es la más deficiente del grupo de países analizados (el promedio correspondiente a los jóvenes indígenas de ambos grupos etarios es de apenas unos 6 años de estudios).

- El grupo más rezagado en términos de escolarización es el de los jóvenes de 18 a

22 años, que presentan bajos porcentajes de asistencia a instituciones educativas, que no superan el 40% en ningún país de la región (el rango oscila del 24% en México a casi un 40% en Costa Rica). Hacia el año 2000, solo uno de cada cinco jóvenes indígenas asistía a un establecimiento educativo en Costa Rica, el Ecuador y Venezuela, proporción que se duplicó alrededor de 2010 en el primer país (Costa Rica), y ascendió a casi un 35% en los otros dos países. En México y en Panamá este incremento fue de alrededor de 10 puntos porcentuales. En estos dos países se registran los menores porcentajes de jóvenes indígenas que acceden a la educación superior (uno de cada diez en 2010). En el Brasil, donde ya en el año 2000 más de un 30% estaba inserto en el sistema educativo formal, nuevamente se observa una variación menor en el período intercensal.

- Cuanto más se avanza hacia los niveles superiores de la educación formal, se observa que es menor la posibilidad de acceso de los jóvenes indígenas. Este estado de situación se complica en las áreas

rurales, contexto en que la oferta educativa disminuye, y es prácticamente inexistente.

2. Proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de la educación primaria³⁵ – Finalización del ciclo primario.

- En relación con la tasa de finalización, la situación es heterogénea en los diferentes países; siendo el nivel secundaria donde más se acentúa las limitantes para la finalización. “En Chile se registraron altas tasas de finalización de toda la población, y muy pocas diferencias con la población indígena, mientras que en Panamá las tasas de finalización de esta última fueron equivalentes a la mitad de las tasas correspondientes al resto de la población” (Cabrol y Székely, 2012, en Informe BM)

- Los progresos más notorios se produjeron en Costa Rica, México y Panamá, donde el porcentaje de finalización de

³⁵ En su formulación original, el segundo indicador relativo al segundo ODM se refiere a la proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de la educación primaria.

la enseñanza primaria de este grupo etario se incrementó alrededor de 20 puntos porcentuales. Este indicador aumentó de casi un 56% al 81% en el primer país, de aproximadamente un 69% a casi un 91% en el segundo, y de casi un 56% a alrededor de un 76% en el tercero. Sin embargo, los resultados del último censo realizado en la República Bolivariana de Venezuela permiten notar que solamente 6 de cada 10 jóvenes han finalizado la educación primaria.

- El nivel de finalización de la educación primaria es más bajo en el caso de los jóvenes indígenas en casi todos los países. Las diferencias más marcadas se observan en Colombia, Panamá y Venezuela, donde la diferencia fluctúa de 20 a 30 puntos porcentuales entre indígenas y no indígenas.

- Las brechas se reducen en los casos del Brasil y de Costa Rica (hay alrededor de 15 puntos porcentuales de diferencia entre los jóvenes indígenas y no indígenas), y se hacen más estrechas en el Ecuador, México y el Uruguay.

- En el caso de Nicaragua, si bien las diferencias registradas entre jóvenes indígenas y no indígenas son menores que las observadas en algunos otros países, la proporción de jóvenes de 15 a 19 años (sin distinción de condición étnica) que finalizan la educación primaria es muy baja, y apenas sobrepasa el 70%.

- En el caso de los estudiantes indígenas de la región, ha resultado más difícil alcanzar la meta relativa a la culminación del ciclo primario, en comparación con la población no indígena. Esta inequidad se acentúa si se considera la condición de ser mujer. Es decir, para una mujer indígena, la brecha a superar es aún más acentuada.

3. Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años.

Según el Informe de la CEPAL (2013), se muestran avances alentadores en lo que respecta a la reducción del analfabetismo en el grupo etario de 15 a 24 años. El decrecimiento en líneas generales aumentó,

aunque en menor magnitud en el grupo de los jóvenes indígenas.

- La brecha entre la población indígena y la población no indígena en materia de alfabetización es ostensiblemente amplia. Si ya a inicios del siglo XXI la tasa de analfabetismo de los jóvenes no indígenas apenas alcanzaba el 5% en algún país, en el primer decenio del siglo esta tasa no superaba el 3%, mientras que en el caso de los jóvenes indígenas el nivel de analfabetismo continuaba siendo elevado en 2010 a pesar de su disminución, especialmente en el Brasil, Panamá y Venezuela (con tasas superiores al 10%).

- En el grupo de países analizados, el Ecuador es aquel donde se registra la menor brecha étnica en relación con este indicador.

- Al desagregar la información sobre analfabetismo según sexo y área de residencia, se evidencian las profundas brechas étnicas existentes. Solo en Nicaragua la situación parece ser igualmente desfavorable en ambas poblaciones, mientras que en el resto de los

países las tasas de analfabetismo siempre son más altas en el caso de los jóvenes indígenas.

- En el Ecuador y el Uruguay se registran las tasas más bajas de los países analizados, inferiores al 5%.

- También se aprecian diferencias notables según el área de residencia. En el Brasil, Nicaragua, Panamá y Venezuela, las tasas de analfabetismo de hombres y mujeres indígenas de 15 a 24 años de las áreas rurales fluctúan del 15% al 20%, en contraste con las tasas correspondientes a la población rural no indígena, que oscilan alrededor del 7%.

- Respecto a alfabetización y la brecha de género, por una parte, en el grupo de los jóvenes no indígenas se observa que las mujeres tienden a estar más alfabetizadas que los hombres, tanto en las áreas urbanas como en las rurales (a excepción del Perú).

Los indicadores expuestos permiten demostrar que en términos globales se han realizado avances en el acceso, permanencia, culminación y alfabetización de la población indígena; no obstante, la bre-

cha existente sigue siendo amplia. Fundamentalmente las mayores dificultades se encuentran en las zonas rurales; siendo las niñas y jóvenes indígenas las que se encuentran en un estado de mayor vulnerabilidad.

Por otro lado, si sumamos a estos indicadores áreas clave³⁶, como “pertinencia y respeto a la diversidad cultural, visibilidad de la cultura de los pueblos indígenas y sus conocimientos dentro del sistema educativo nacional, participación plena en las políticas, programas y proyectos de educación” ;características de una educación de calidad observaremos que los avances son casi nulos. “El acceso al sistema educativo no garantiza ni la calidad ni la pertinencia cultural del proceso de enseñanza y aprendizaje de niñas, niños y jóvenes indígenas. En este sentido, el respeto y la promoción de los idiomas indígenas es un aspecto central de una educa-

36 Áreas clave propuestas por líderes indígenas, expertos en derechos de los pueblos indígenas, especialistas sectoriales del Banco Mundial y autoridades gubernamentales, en el marco de las acciones que implementa el Banco Mundial. Guía de Buenas Prácticas. En “Los derechos de los pueblos indígenas y la educación en América Latina”. Grupo Banco Mundial. 2017. Pp09. Washington DC.

ción apropiada en el marco de los derechos de los pueblos, incluidos los derechos lingüísticos y a la integridad cultural, ya que por su intermedio se transmiten la cultura, los valores y la cosmovisión indígena” (Informe Banco Mundial. 2015: 83)

1.2. Políticas educativas de atención a la población indígena

Pese a los resultados poco alentadores de los avances en la educación de la población indígena, a nivel de planteamiento de políticas y programas educativos sí se han realizado avances considerables, tanto a nivel de enfoques, como su planteamiento en instrumentos de política y su concreción en planes y programas.

La educación intercultural bilingüe nace como alternativa a la educación monolingüe (para el caso de América Latina: español o portugués). Desde los años 60 y 70³⁷ se empiezan

37 Fue sólo en los años '60 y más aún en el curso de los '70 que surgieron programas educativos alternativos institucionales que, despojados del criterio neo-evangelizador y distanciándose de la política oficial de castellanización, comenzaron a experimentar nuevas

a considerar políticas diferenciadas, que garantizan el reconocimiento y valoración de sus idiomas, culturas y autonomía social y abierta a la incorporación del conocimiento de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales. Esta nueva perspectiva era en respuesta a las políticas educativas de “asimilación” que había caracterizado la educación de los pueblos indígenas desde sus inicios³⁸.

La inclusión de la dimensión de interculturalidad, cobra mayor fuerza en los 80 y 90 y coincide con la reinserción de muchos países de la región en el proceso democrático y con el reconocimiento y aceptación de un movimiento indígena que reclama también sus derechos culturales y lingüísticos. Con la aprobación del Convenio 169

vías de bilingüización escolar. La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de Trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ). S/l. PP 31

38 (...) los orígenes de la EIB están asociados a estrategias de asimilación impulsadas por los gobiernos y misioneros religiosos durante la primera mitad del siglo xx. Estos últimos desarrollaron el uso de técnicas de lingüística moderna y la implementación de modelos de educación bilingüe como una solución a los problemas de comunicación que limitaban la conversión religiosa de sociedades indígenas predominantemente monolingües. Banco Mundial (1989)

de la OIT, se dio pie a que en diversos países emitieran dispositivos legales que reconocen los derechos lingüísticos y culturales, que en muchos casos como “Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México, entre otros llegaron incluso (...) a constituirse en reformas constitucionales”

La aprobación del Convenio 169 de la OIT (1989) y la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), así como las acciones de incidencia de los pueblos³⁹ y organizaciones indígenas, en pos de una educación intercultural bilingüe “real” han producido un cam-

39 Alrededor de los años '70 en diversos lugares del continente como en Ecuador y en la Amazonia peruana, fueron los propios movimientos u organizaciones indígenas que demandaron el uso de su lengua y la presencia de elementos de su cultura en la educación formal. En este marco la educación bilingüe, primero, y la EIB, después, se convirtieron en demandas de las organizaciones indígenas en aras de una educación de mayor calidad que les facilitase, incluso, la apropiación de esas herramientas comunicativas (el uso oral de la lengua hegemónica y el manejo de la lectura y escritura en ella) requeridas para interactuar, en mejores condiciones, en el contexto de los países de los cuales las poblaciones indígenas formaban parte. LOPEZ, Luis Enrique (2000). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de Trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ). S/l. PP 24.

bio en el abordaje de la educación primaria y secundaria de los pueblos indígenas en casi todos los países de América Latina.

Los avances en Política Pública de la EIB son diversos, muy significativos a nivel normativo⁴⁰, pero que, en la mayoría de los casos, no llegan aterrizar en logros a nivel de concreción práctica. “El carácter multifacético de la interculturalidad en América Latina está en el trasfondo de la diversidad de respuestas educativas interculturales desplegadas en los distintos países, y se entrecruza con diferentes estatutos normativos, concepciones teóricas y metodológicas, y marcos institucionales, así como con una diversidad de contextos sociopolíticos que determinan finalmente la forma, la intensidad y la profundidad de las políticas educativas interculturales, tanto en el nivel declarativo como en el de la práctica observable”. (WALSH, Katherine. 2009:15)

A continuación se resaltan algunas de las Políticas adop-

40 En Anexo se adjunta Marcos Normativos Nacionales en América Latina sobre derechos de los Pueblos Indígenas en educación.

tadas⁴¹ en las tres últimas décadas:

- México: en su Constitución Política se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana, y en el artículo 2 de dicha Constitución se garantiza el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer sus lenguas y su cultura. Además, se establece que es un deber del Estado promover el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades mediante la participación de los propios indígenas. No obstante, la educación intercultural está dirigida a los pueblos indígenas y no al conjunto de la población, y enfrenta dificultades importantes asociadas con la falta de infraestructura y de equipamiento adecuado, el ausentismo de los docentes, las deficiencias en la formación de docentes indígenas, la falta de participación de las propias comunidades y la concentración de esta en el nivel primario (Schmelkes, 2005, citado por CEPAL.2014:286).

- Guatemala: la política

41 Se ha tomado como referencia el Informe del Banco Mundial Latinoamérica Indígena en el Siglo XX (2015: 89), señala los siguientes avances en las políticas de Educación Intercultural Bilingüe y el estudio de CEPAL (2013)

pública se implementa desde la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) del Ministerio de Educación, y comprende un contexto sociolingüístico conformado por 22 comunidades Maya, entre las cuales las comunidades lingüísticas mayoritarias (K'iche', Q'eqchi', Kaqchikel y Mam) representan el 81% de la población indígena del país.

- Nicaragua: un importante avance en la educación intercultural lo constituyó la creación del Sistema Educativo Autónomico Regional (SEAR), que está incluido en la Ley General de Educación. Otros logros en este campo consisten en la creación de material didáctico y de programas curriculares consistentes con la educación intercultural.

- Costa Rica: En 1993, se creó el Subsistema de Educación Indígena, un paso significativo en el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a darse su propia educación y a disponer de recursos propios para financiar la educación intercultural y desarrollar un sistema pertinente en todos los niveles educacionales.

- En el Brasil, se registran avances promisorios en el acceso a la educación superior como consecuencia de la implementación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/96), que ha posibilitado el acceso de estudiantes indígenas a alrededor de 20 universidades en que se imparte la Licenciatura Intercultural. No obstante, el Estado no entrega el respaldo ni el financiamiento suficientes para el desarrollo de estas iniciativas, por lo que este país constituye un ejemplo de avance relativo en la materia, pues aun cuando se han realizado acciones tendientes a la implementación de políticas de acción afirmativa para indígenas y afrodescendientes en las universidades, gran parte de estas instituciones no están abiertas al diálogo intercultural (Oliveira-Pankararu, en Mato, 2012)

- En Argentina, La EIB se incluyó en la ley de Educación del 2006, tiempo en que más del 90% de los niños indígenas que asistían a la escuela no reciben educación en sus idiomas.

En Argentina, la educación en interculturalidad es entendida

como una modalidad del sistema educativo en los niveles de la educación inicial, primaria y secundaria, mediante la que se garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que preserve y fortalezca sus pautas culturales, con miras a promover la interculturalidad entre las distintas formas de conocer y abordar el mundo (Argentina, CFE, 2010, citado por CEPAL).

- En Perú, la EIB está contemplada en la Constitución desde 1993 -- en que sólo el 38% de los niños indígenas con acceso a la enseñanza primaria asistían a escuelas en las que se impartía EIB, y sólo alrededor de la mitad de los docentes de esas escuelas hablan el idioma de los estudiantes indígenas.

Al 2013, el Ministerio de Educación anunció que es necesario formar 21,000 docentes bilingües para atender las necesidades educativas de los niños indígenas que asisten a escuelas bilingües en zonas rurales.

La Dirección General de Educación Intercultural

Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) ha promovido una serie de cambios, como la creación del Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, que ha permitido identificar 19.962 instituciones de este tipo en el nivel nacional. Se han elaborado un Plan Estratégico y la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe, junto con la creación de un registro de docentes de educación intercultural bilingüe. Al mismo tiempo se ha avanzado en la elaboración de nuevos materiales para las escuelas que aplican este tipo de educación y se ha incrementado el presupuesto destinado a este fin de 5.000.000 de soles en 2011 a 63.000.000 de soles en 2013 (Perú, Defensoría del Pueblo, 2013).

- Ecuador se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) como instancia encargada de llevar adelante la tarea educativa para regular, estandarizar y desarrollar las lenguas indígenas.

En el Ecuador se registran avances significativos, sobre todo en el nivel del

reconocimiento constitucional y normativo de la interculturalidad, por lo que este país presenta una de las constituciones más avanzadas de la región. En varias universidades tradicionales se ha focalizado, de manera significativa, en la formación de profesionales indígenas, al tiempo que se ha incorporado la formación intercultural de los maestros. Entre dichas instituciones se cuentan la Universidad de Cuenca, la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Andina Simón Bolívar y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Bolivia es el país en que se observa una mayor presencia de la temática de la educación intercultural en el conjunto del sistema educativo y en las políticas públicas. La educación intercultural bilingüe ha adquirido estatus constitucional, al ser considerada en la Carta Magna promulgada en 2009 bajo la denominación de educación intracultural, intercultural y plurilingüe, con el objetivo de aplicarla en todo el sistema educativo, con las implicancias políticas que ello conlleva. El carácter constitucional de esta política pública está en

consonancia con la declaración del país como Estado Plurinacional, en que un 62% de su población mayor de 15 años se autodefine como indígena (Machaca, 2010, citado por CEPAL). En Bolivia, se han realizado más avances tras la reciente adopción de un nuevo plan de estudio basado en los conocimientos indígenas, implementado en 2013–14, que tiene por objeto establecer una relación más equitativa entre los conocimientos occidentales y los indígenas. Bolivia es el país que cuenta con varios programas de educación superior en los cuales se ha abordado el desafío de la interculturalidad. Desde 1998 cuenta con una Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, que es el resultado de la colaboración entre organizaciones indígenas de Bolivia (Estado Plurinacional de), el Ecuador y el Perú, y de la Universidad Pública de El Alto (2000). Así mismo, se cuenta con la fundación de la Universidad Indígena Intercultural (2005) y la creación, como resultado de la política pública, de tres universidades indígenas interculturales: “Tupak Katari”, “Casimiro Huanca” y

“Apiaguaiki Tupa” a partir de agosto de 2008 (Mato, 2012), constituyen un paso importante que debe ser acompañado del aseguramiento de la calidad de los procesos formativos.

1.3. Desafíos pendientes de la EIB en América Latina

Los avances legislativos en materia de reconocimiento de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, junto con las acciones generales de los países para incrementar la educación en América Latina, principalmente en el nivel primario, han contribuido significativamente al ingreso de una mayor proporción de niños y niñas indígenas en el sistema escolar. Si bien se han logrado importantes progresos respecto a la educación de la población indígena, las brechas para lograr la permanencia, culminación, y alfabetización, en el nivel básico y superior, especialmente en mujeres donde la brecha es alta, sigue siendo una meta pendiente.

Por lo tanto, los desafíos se centran en la naturaleza de las políticas que se implementen respecto a la educación de los pueblos indígenas.

- Políticas que garanticen calidad. Los bajos niveles de aprendizaje se dan mayoritariamente en los estudiantes indígenas; a esto le suman factores condicionantes como la enseñanza en una lengua diferente a la que hablan los estudiantes indígenas, la no pertinencia de los contenidos, metodología y materiales hace que el logro de calidad se haga aún más compleja. En ese sentido, una prioridad en las políticas debería ser la implementación de programas flexibles y alternativos de formación docentes bilingües.

Las consecuencias de un no logro de calidad son devastadoras:

◊ *“Al no ser equitativa la formación escolar para los estudiantes indígenas en América Latina, se genera un sesgo evidente en la capacidad que hoy tienen estos pueblos para crear su propio capital humano, lo que impacta finalmente en el tiempo que les demanda su inserción en el mercado de trabajo, en su permanencia en este y en los ingresos que perciben.” (CEPAL. 2014: 287)*

◊ *"Debido al acceso deficiente al sistema escolar se produce una asimetría cuando los indígenas, hombres o mujeres, compiten por un empleo con otros postulantes no indígenas que cuentan con mejores vías de acceso a los diversos niveles de educación formal. En consecuencia, tener acceso a la escolaridad es el punto de partida no solo para asegurar más educación, sino también para acceder a mejores empleos y, por lo tanto, a mejores salarios". (op.cit: 287)*

- Políticas flexibles que respondan a la inequidad geográfica y tecnológica: Las desigualdades étnicas, generacionales y de género son más profundas en las poblaciones indígenas, más aún en aquellos pueblos que se encuentran en zonas geográficas alejadas y dispersas. Las áreas más desfavorecidas en lo que respecta a los indicadores educativos suelen coincidir con los territorios indígenas y donde los recursos tecnológicos e informáticos son casi inexistentes.

- Políticas que garanticen el acceso, permanencia y

culminación a la educación superior: Si la permanencia y culminación de la población indígena en la educación básica aún no se ha logrado; el acceso a la educación superior lo es aún más y de los pocos jóvenes que accede sólo un mínimo porcentaje culmina.

- Políticas integrales y de implementación intersectorial: La mayoría de los países donde se viene implementando políticas y programas educativos dirigidos a población indígenas no son asumidas como parte del sistema educativo en general. Las políticas deben ser asumidas como parte de demandas educacionales que se enmarcan en demandas mayores, por lo tanto la atención debería ser integral y multisectorial.

- Políticas participativas y descentralizadas: la participación plena y efectiva de la niñez, juventud, mujeres y líderes indígenas en la formulación, ejecución y evaluación de las políticas contribuiría a garantizar la eficacia y eficiencia de los resultados de planes y programas que se implementen.

Apartado 2. Bolivia y la propuesta educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

"La guerra ya no es con armas sino con lápiz y papel y así construiremos nuevamente el destino de nuestro pueblo en base a nuestro ñande reko, nuestro modo de ser, y nuestro arakua, nuestra sabiduría"

Mateo Chumira, Capitán Grande guaraní, Zona Kaaguasu, Mburuvicha Guasu, 1992

2.1. La lucha de los pueblos indígenas por su educación

Durante la Colonia la educación indígena no existía en la práctica. El propósito de atender educativamente a la población indígena nació por parte de la Iglesia con la idea esencial de un alineamiento ideológico de los niños indígenas, separarles de su familia y sobre todo conseguir inculcar en sus mentes otra religión ajena a la suya. Sin embargo, los pueblos indígenas reclamaron constantemente la creación de escuelas donde sus hijos e hijas pudiesen formarse, como indican los CEPO: "Parece una paradoja, pero la escuela en Bolivia, una ins-

titución de la modernidad occidental europea, orientada a homogeneizar a la población, en diferentes momentos de la historia boliviana fue asumida por los movimientos indígenas como el instrumento idóneo de una estrategia de resistencia dirigida a la preservación de la comunidad y la defensa de la tierra y el territorio"³¹.

De esta forma, encontramos a lo largo de la historia diversos momentos en que los pueblos indígenas van consiguiendo avances en la creación de su propia escuela. Ha sido un camino largo y difícil debido a la invisibilización de la po-

31 <http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>

blación indígena, cuyo único cometido se entendía como mano de obra. De hecho, Bolivia ha tenido, hasta 1994, 18 constituciones y en ninguna se menciona la existencia de pueblos indígenas originarios. Sin embargo, desde los pueblos siempre se ha valorado la escuela como uno de los canales necesarios para la liberación.

1826. Constitución Política del Estado de 1826, que en su Art. 14º establecía: "Para ser **ciudadano**, se requería 1) Ser boliviano, 2) Ser casado o mayor de 21 años, 3) Saber leer y escribir, esta cualidad sólo se exigirá desde 1836, y 4) Tener algún empleo o industria, o profesar alguna ciencia o arte". Evidentemente, estos requisitos excluían a la población indígena de la condición de ciudadanos, ya que era imposible poder cumplirlos: la inmensa mayoría no sabían leer ni escribir, y menos tener un empleo o industria en el sentido que la redacción del texto se refería.

1905. Escuelas Ambulantes. El Gobierno de Ismael Montes promulgó la ley que establecía las Escuela Ambulantes para la Comunidades Indígenas: en ella reconocía

las iniciativas privadas de algunos individuos que habían establecido "escuelas de primeras letras" en comunidades indígenas, para que recibiesen una recompensa pecuniaria de 20 bolivianos por alumno o alumna.

1910. Se funda la primera escuela Normal rural, la Escuela Normal de Preceptores Indígenas en Supukachi (ciudad de La Paz). Fue clausurada en 1922

1931 -1940. Wari Sata. Es conocida como la primera escuela Indígenal y fue impulsada por el líder indígena Avelino Siñani, y por el pedagogo Elizardo Perez. "Warisata fue aula, taller, chacra y ulaka", así definió acertadamente Carlos Salazar la experiencia educativa de la escuela ayllu: estudio, trabajo y comunidad. Una escuela para niños, niñas y jóvenes campesinos donde se contaba con carpintería, telares, herrería y 10 hectáreas de terreno donde se cultivaban todo tipo de productos destinados al autoconsumo y a la comercialización, consiguiendo que un centro con más de 200 internos e internas fuese autosostenible. No es difícil imaginar el enorme esfuerzo

y riesgo que en la Bolivia de 1931 suponía poner en marcha una escuela indígena, productiva, bilingüe, mixta y con amplia participación comunitaria.

En Warisata, la formación se realizaba, con toda normalidad, en castellano y aymara. La participación comunitaria en la gestión educativa era la norma general, canalizada a través del "parlamento amauta" o la *ulaka*³² de Warisata, integrado por campesinos, maestros y alumnado que gestionaban la administración de la escuela ayllu.

Junto con Warisata aparece también la escuela Caiza D (Potosí) impulsada por Raúl Pérez, hermano de Elizardo, y los líderes indígenas Norberto y Gabriel Pari, Estas experiencias fueron el botón de muestra de una verdadera educación indígena, apegada a los saberes y creencias propias, con dinámicas organizativas que partían de las formas tradicionales, con gran capacidad productiva y verdadera partici-

32 Cada unidad agraria y social tenía su representante en el consejo local del ayllu, donde se deliberaba sobre los asuntos de su jurisdicción, y cada ayllu tenía su representante en el consejo administrativo, o sea en la *ulaka*, presidida por el *mallku*.

pación de la comunidad. Warisata demostró que era posible llevar a cabo lo que siempre se había soñado.

La escuela de Warisata fue destruida en 1940, sus maestros detenidos y sus alumnos y alumnas perseguidos. La clase criolla dominante no podía soportar ver jóvenes indígenas y campesinos formados, cultos y conscientes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por silenciar Warisata, Avelino Siñani y Elizardo Pérez han pasado indiscutiblemente a la historia como grandes pedagogos, al mismo nivel que Makarenko, Ferrer y Guardia o Paulo Freire.

1945. I Congreso Indigenal en 1945, con participación de más de 4.000 participantes, contó con el apoyo del presidente Gualberto Villarroel³³. En sus conclusiones se planteó la abolición del pongueaje, la educación para los hijos de los indígenas, el libre tránsito en el territorio y en las ciudades

33 El presidente Gualberto Villarroel intentó integrar en la sociedad boliviana a las mayorías indígenas. El 21 de julio de 1946 fue derrocado por una turba, que lo sacó del Palacio de Gobierno para posteriormente arrastrarlo por la plaza mientras era apuñalado y golpeado cruelmente, y una vez muerto lo colgó en la plaza Murillo.

y la Reforma agraria y tierras para los indígenas. Ninguna de las conclusiones del Congreso se pudo efectivizar.

1955. Código de la Educación Boliviana. El Código de Educación de 1955, si bien universalizó la educación en Bolivia, la sabiduría, los conocimientos, las lenguas y las cosmovisiones originarias en general, fueron excluidas del sistema educativo de entonces; por tanto, no se desarrollaba la identidad indígena, más al contrario se alienaba, a través de un proceso de colonización pedagógica, cultural y lingüística: Art. 115º: "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".

1989, Congreso de la COB. Ya en pleno proceso de recuperación de la democracia, es posible que el proceso de EIB comienza en este congre-

so, mediante la presentación del Proyecto Educativo Popular que afirmaba que "Frente a la educación colonizadora de negación a la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de la identidad nacional de nuestro país". (COB: 1989). A partir del Congreso Educativo de la COB, se inició una nueva etapa para la educación a favor de los pueblos, culturas y lenguas originarias. En ese mismo año, se desarrolló el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en el marco de un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y UNICEF, implementando la EIB bajo un enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias, cubriendo zonas de habla aymara, quechua y guaraní.

1994. La reforma educativa. La Ley nº 1565 de Reforma Educativa declara la educación nacional como intercultural y bilingüe, aunque la implantación de la lengua materna in-

dígena se centró en los tres primeros años de escolaridad y especialmente en áreas rurales de los pueblos aymara, quechua y guaraní, donde, según los datos, el 27% de las escuelas primarias de las zonas rurales llegaron a implantar la EIB. La Reforma creó multitud de materiales educativos para esos primeros años y estableció mecanismos de capacitación para los docentes, junto la figura de los asesores pedagógicos, personas capacitadas en la EIB para al apoyo a los docentes.

La aplicación de EIB en el Reforma tuvo sus dificultades: muchos padres y madres dudaron de la pertinencia de la educación en lenguas originarias; hubo una fuerte oposición de los sindicatos y, técnicamente su aplicación se centró exclusivamente en las zonas rurales y en los primeros cursos de primaria. Además de un fuerte financiamiento externos (DID, BM ...) que dificultó su sostenibilidad. Uno de los mejores aportes de la Reforma fue la creación de los Comités Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO), que hasta hoy suponen la verdadera voz de los pueblos indígenas en Educación.

1994. Creación de los CEPO. Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) son instancias de participación social en educación creadas en 1994 con la Ley 1565 de Reforma Educativa y ratificadas con la Ley 070 de la Educación Boliviana "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" el año 2010. La historia de su surgimiento y desarrollo, sin embargo, es mucho más antigua. Se trata de un proceso que articula al menos tres vertientes: a) las luchas libradas por los pueblos indígenas y originarios en defensa de la tierra y el territorio; b) el proceso de reivindicación de la lengua y la cultura, que derivó de procesos de reflexión crítica sobre la educación rural y en especial sobre las estrategias con relación al uso de la lengua originaria aplicadas en el país a través de distintas experiencias de educación bilingüe; c) el fortalecimiento de las organizaciones políticas y sociales de los pueblos indígenas originarios.

2010. Ley Educación 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez. La actual ley de educación se inspira en la experiencia de Warisata por ello toma el nombre de sus impulsores., recogiendo en buena parte las

reivindicaciones de los pueblos indígenas en educación desde hace más de 40 años.

La Ley n° 070 plantea una educación intracultural, recupera y desarrolla los saberes y conocimientos originarios respetando las cosmovisiones culturales; intercultural, promoviendo el diálogo entre las diferentes culturas en forma horizontal; plurilingüe, con la lengua castellana, una lengua originaria y otra extranjera;

descolonizadora, que pone fin a las fronteras étnicas, desarrollando las identidades de las personas y de las sociedades; comunitaria, respetando las lógicas comunitarias y culturales; productiva y territorial, orientada al trabajo práctico creativo, tendiente al desarrollo sostenible.

2.2. Nuevos conceptos en el modelo educativo socio-comunitario productivo



La ley Avelino Siñani Elizardo Pérez consagra el modelo educativo socio-comunitario productivo, la guía a seguir en la construcción de la nueva educación. Supone el paradigma de lo que han venido denominando como la Revolución Educativa. La puesta en

marcha del nuevo modelo se concretó en el Plan Estratégico Institucional 2010 -2015 que elaboró el Ministerio de Educación y donde se fijaban los cuatro objetivos estratégicos, los cuatro ejes articuladores, la base fundamental que era la Participación social, y se

desplegaba en 11 programas y más de sesenta proyectos concretos, siguiendo este esquema:

La participación social implica la importancia de lo comunitario en el nuevo modelo, para que la comunidad esté presente en el conjunto de actividades educativas. La idea central de este componente es que los miembros de la comunidad, y no solamente los padres y madres de familia, participen en las decisiones que la escuela toma con relación a su organización pedagógica y de gestión.

Ese paso de actores pasivos a actores activos en el devenir educativo será fruto de un largo trabajo de seguimiento y organización. Posiblemente por ello, la ley propuso la puesta en marcha de los Consejos Educativos socio-comunitarios a nivel de unidad educativa, de núcleo, de municipio, de departamento y el consejo educativo plurinacional. En estos consejos, debían estar representadas todas las fuerzas de la comunidad. Los CESC debían ir sustituyendo paulatinamente las antiguas Juntas Escolares, sin embargo, sólo en algunas zonas ru-

rales se ha conseguido ponerlos en marcha y en la mayoría de los centros educativos se han mantenido las juntas escolares, debitando la primera idea de participación global de la comunidad.

Otro pilar del nuevo modelo es el impulso de la formación técnica-productiva que debe permear todo el sistema educativo plurinacional y que el PEI define como uno de sus ejes estratégicos: "*Desarrollar un sistema educativo ligado a la producción, generador de ingresos y basado en los principios de economía comunitaria*"³⁴.. El nuevo modelo pone énfasis en incorporar la escuela al desarrollo local y nacional, estableciendo un vínculo entre el aprendizaje, el trabajo y la producción. La intención es incluir a los estudiantes como actores de desarrollo local dejando a un lado el rol de meros estudiantes que aprenden nociones descontextualizadas de sus propios modos de vida.

Las líneas de acción que se han puesto en marcha para el fortalecimiento de la educación productiva, han sido, en

34 PEI 2010-2015. Ministerio de Educación de Bolivia, 2013, p. 111.

primer lugar, el fortalecimiento del Bachillerato Técnico-Humanístico (BTH) de forma que el alumnado que finaliza su bachillerato (6ª de secundaria) haya podido adquirir las capacidades que le permitan certificarse como técnico básico, auxiliar o medio en alguna especialidad técnica. Apoyando este impulso al BTH el Ministerio ha contado con el apoyo de un crédito del BID para la instalación de talleres técnicos en colegios de secundaria.

Otra línea de acción importante ha sido la ampliación de la oferta de institutos técnico- tecnológicos. De hecho, desde 2006 se han duplicado el número de institutos en el país que alcanza hoy por hoy los 130 centros, en una apuesta por llevar la educación terciaria postbachillerato a todo el país y con una clara intención de fomentar y apoyar las vocaciones productivas de cada zona, la mejora tecnológica de la producción local y apostando por frenar la emigración de los jóvenes desde las zonas rurales a las ciudades.

Además, se ha impulsado del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC) en un esfuerzo por

certificar los saberes empíricos de muchos bolivianos y bolivianas. El SPCC ha conseguido certificar unas 37.000 personas en el Estado. El SPCC está ahora bajo la tuición del Vice-ministerio de Educación Alternativa y Especial que también ha dado un impulso a la educación productiva en el ámbito de EPJA y de la Formación Permanente, con la incorporación de la educación productiva en los CEA y especialmente en los centros de educación permanente.

En este ámbito, la cooperación internacional ha apoyado desde el programa de formación técnica de COSUDE (cooperación suiza), el BID con su apoyo a la implantación del BTH, Canadá que ha financiado la mejora de institutos técnicos y la AECID con su programa de Escuelas Taller para la conservación del patrimonio. La OEI junto con UNESCO y ONUDI están diseñando también un programa de formación técnica a nivel regional.

2.3. La propuesta boliviana de EIIP

La tradicional Educación Bilingüe Intercultural (EIB) que fue reivindicada por los pue-

blos indígenas a partir de la segunda mitad del siglo XX, que tuvo su implantación en países de América Latina como México, Perú o Ecuador, y en Bolivia durante los años 90 durante la reforma educativa, ha tomado en el nuevo modelo educativo boliviano la denominación de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP). Es difícil poder afirmar si es un simple cambio de denominación de la misma idea, de la misma política, o encierra un significado más profundo.

La afirmación "*La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo*"³⁵, que aparece en la ley de educación, nos da una pista de su intención. Así como la EIB han sido tradicionalmente programas, iniciativas, proyectos para una población determinada que pretende respetar, proteger y cultivar lenguas y culturas originarias, especialmente en zonas rurales, y así se ha hecho con mayor o menor éxito en muchos países, pareciera que la intención de la EIIP es la de involucrar a todo el sistema educativo. Dicho de otro

modo, la diferencia cultural o lingüística no es un problema del que es diferente, sino que atañe a toda la población y todo el sistema. Si Bolivia es un Estado plurinacional eso es una situación que debe afectar a todo el sistema y todas las personas. En el caso educativo, la presencia de la diversidad cultural y lingüística debería estar presente en el centro educativo, aunque no exista esa diversidad entre los individuos del propio centro.

Un reflejo de esta idea se refleja en la propia Ley de educación al enunciar la necesidad de que los centros educativos, todos ellos, decidan sobre cuál será la denominada Lengua 1 o la Lengua 2 en esa unidad educativa, pudiendo ser una o la otra el castellano o la lengua originaria, dependiendo de las características de las comunidades y sujeta a la aprobación de los consejos comunitarios. Pocas unidades educativas han definido con esa certidumbre el uso de las lenguas en el centro educativo fruto de un análisis del contexto y de las propias potencialidades y capacidades de la institución.

Las políticas Intra-interculturales y plurilingües son gestio-

35 Ley de Educación nº070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez. Capítulo II. Bases, fines y objetivos de la educación, acápite 8

nadas desde la UPIIP (Unidad de Políticas Intraculturales, interculturales y plurilingües) del Ministerio de Educación de Bolivia. La idea de intraculturalidad nace del concepto de la promoción y reforzamiento de cada una de las 36 culturas existentes en Bolivia para poder, desde ese reforzamiento, entablar un diálogo intercultural en igualdad de condiciones con las otras culturas y lenguas.

Este concepto de **intraculturalidad** es una de las aportaciones que se hacen desde Bolivia al conjunto de conceptos tradicionales de la EIB, puesto que no se había argumentado antes. Nace, en cierta forma, como paso previo antes del encuentro entre culturas, es el momento del reforzamiento propio antes del encuentro con las otras culturas, especialmente de aquellas más débiles y que se las supone en “desventaja” frente a otras. Según el Ministerio de Educación, *“la educación intracultural promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianas. La educación intracultural se basa en la*

*equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia”*³⁶

El concepto de **interculturalidad** es visto por la ley ASEP como el *“Desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas del Estado plurinacional con las del resto del mundo”*³⁷. Sin embargo, la interculturalidad tiene un componente actitudinal innegable, ya que los conocimientos o los saberes no se relacionan entre sí por sí mismos, son las personas que se relacionan y en el encuentro entre esas personas de diferentes lenguas y culturas puede surgir, o no, una relación intercultural.

Xavier Albó argumenta que la interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y las relaciones de las personas o los grupos humanos de una cultura con referencia a otro

36 Ministerio de Educación de Bolivia. Revolución intracultural, intercultural y plurilingüe 2008-2015. Colección Revolución Educativa, p.33

37 Ley de educación nº 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, Art. 6, numeral 2.

grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales. Siendo así, la interculturalidad es esencialmente una actitud personal o del grupo humano, una forma de ver a “los otros” desde una concepción abierta y de enriquecimiento mutuo. No hay situaciones o territorios interculturales, hay actitudes que pueden llevar a convertir esas situaciones o territorios interculturales. Es, por tanto, una actitud de apertura hacia el que es distinto, no mejor ni peor. He ahí el valor de la actitud intercultural, el acercamiento al otro precisamente porque es distinto. Es la denominada interculturalidad positiva porque supone el enriquecimiento mutuo, fruto de una dinámica nueva y creativa, que consigue ampliar los horizontes de ambas partes

Por otra parte, el concepto de **educación plurilingüe** supone para UPIIP *“la apropiación crítica y creativa de la lengua, así como un reconocimiento y valoración de las diferentes formas de pensar, significar y actuar (...) ello garantiza que las y los bolivianos se comuniquen en su lengua materna (...) dominen una segunda lengua (...) y puedan utilizar*

*una lengua extranjera (...)”*³⁸. El plurilingüismo en la escuela boliviana se plantea, por un lado, como una realidad trilingüe, ya que se pretende el aprendizaje y uso de una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera, normalmente el inglés. Sin embargo, por otro lado, Bolivia es un territorio esencialmente de “lenguas en contacto” (según la terminología de Miquel Siguán) desde tiempos remotos, pero en la actualidad lo es mucho más debido a la emigración interna. ¿Cómo planteamos esta nueva situación de realidades lingüísticas en la escuela? ¿Qué hacer cuando diversas lenguas originarias aparecen en la comunidad y en la escuela? La propuesta de plurilingüismo parece plantear estas situaciones aunque hoy por hoy no hemos hallado todavía cómo encarar esa nueva realidad en la escuela.

2.4. Los currículos regionalizados

La construcción, aprobación y aplicación de los currículos regionalizados es una de las ac-

38 Ministerio de Educación de Bolivia. Revolución intracultural, intercultural y plurilingüe 2008-2015. Colección Revolución Educativa, p.35

ciones más importantes puestas en marcha por las nuevas políticas de EIIP. Los diversos CEPO de los pueblos originarios empezaron su reivindicación y su construcción como una de las señas de identidad de lo que debería ser una verdadera educación indígena, un currículo que nacía de los propios pueblos originarios y que por fin tendría una aplicación en todos los centros educativos.

La ley de educación señala la existencia de los dos espacios de diseño curricular: el Diseño Curricular Base (DCB) y el Currículo Regionalizado (CR): *“Es responsabilidad del Ministerio de Educación (...) apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con los pueblos indígena originario campesinos”*³⁹. En ese sentido, la ley abre el camino para la entrada de los propios pueblos originarios en la formulación y diseño de sus propios planes educativos, lo que supone un avance importante en el contexto de participación social en la gestión educativa, aunque, como indica la ley, se debe

39 Ley de Educación n° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, Título III, capítulo I, art.69, numeral 3

hacer “en complementariedad con el currículo base del Sistema educativo plurinacional”. Ese proceso, que se ha dado en llamar del Armonización curricular, entre los dos niveles de planificación puede ser una de las dificultades de la aplicación: cuánto pesará cada currículo, quién dirigirá ese proceso, qué “cantidad” de contenido curricular aporta cada uno.

Las NyPIO, y especialmente los CEPO como vertiente educativa de éstos, han sido los verdaderos protagonistas del proceso de construcción de los currículos regionalizados. En palabras de Elías Caurey, técnico del CEPO guaraní, ese proceso fue como *“abrir un sendero a machetazos”*⁴⁰, dada la dificultad del debate en los propios pueblos para armonizar los conceptos propiamente educativos con los saberes propios de unos pueblos cuya cultura es esencialmente oral.

Si el DCB parte de cuatro campos del saber, el CR tiene dos ejes ordenadores previos que son el Mundo Espiritual y el Mundo Natural, de los que

40 CNC-CEPO. Sistematización de la construcción de los currículos regionalizados de las NyPIO. La Paz, 2016, p.54.

se derivan cuatro áreas curriculares. El primer eje enfatiza el desarrollo de la formación individual (simbología, música y danza, religiosidad, ...) y de la formación para la vida en comunidad (mitos e historia, organización comunitaria, comunicación, ...). El segundo eje se orienta a la transformación del contexto natural (o material) en que vivimos, la transformación del medio (artes y artesanías, producción, cálculo, tecnología, ...) y a la comprensión del mundo (salud, naturaleza, espacio y territorio, ...).

La UPIIP ha establecido dos grandes fases para la imple-

mentación de los CR. La fase de Preparación y la fase de Aplicación, cada una de ellas con cinco etapas. Evidentemente el gran objetivo de este proceso es que todos los pueblos indígenas de Bolivia cuenten finalmente con su CR, no solo aprobado sino en aplicación en las aulas. El proceso para conseguir este objetivo es difícil y no exento de dificultades sociales y económicas, no obstante, en la actualidad se ha conseguido que 21 currículos regionalizados estén aprobados con resolución ministerial. Podemos ver qué fase se encuentra cada uno de los CR:

Proceso de implementación de los currículos regionalizados

PREPARACIÓN DEL CURRÍCULO REGIONALIZADO		
Paso 1	Formulación de la propuesta por los pueblos originarios	
Paso 2	Construcción de CR	Tsimán, weenhayek, moré, yuky, movima, cayubaba, mojeño-trinitario
Paso 3	Aprobación por los pueblos indígenas originarios	Tapiete, mosetén, sirionó, canichana, itonama
Paso 4	Entrega del CR al Ministerio de Educación	
Paso 5	Aprobación del CR con resolución ministerial	Chiquitano, guaraní, quechua, ayoreo, aymara, guarayo, mojeño, uru, afroboliviano, yuracaré, maropa, tacana, machineri, yaminagua, kabiñeña, pacahuara, chacobo, leco, ese ejía, baure

APLICACIÓN DEL CURRÍCULO REGIONALIZADO		
Paso 1	Armonización del CR con el DCB	Aymara, chiquitano, mojeño-ignaciano, guaraní, quechua, uru, maropa, guarayo, afroboliviano, yuracaré
Paso 2	Complementación y aprobación de planes y programas por año de escolaridad en el pueblo indígena	Aymara, chiriguano mojeño-ignaciano, guaraní, quechua, uru, maropa, guarayo, afroboliviano, yuracaré
Paso 3	Capacitación a los maestros sobre CR en coordinación con los CEPO, ILS, VER, DDE. Socialización con los padres de familia	Ningún CR ha llegado a este paso
Paso 4	Concreción curricular en el aula	Ningún CR ha llegado a este paso
Paso 5	Aplicación en el aula.	Ningún CR ha llegado a este paso
Paso 0	Pueblos que no han empezado su construcción de currículo regionalizado	Araona, kaya waya
Paso 00	Pueblos que no tendrán currículo regionalizado	Toronoma, garazue, puquina

Fuente: Elaboración propia con información de la UPIIP

2.5. El Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC)

El 2 de agosto de 2012 el Ministerio de Educación crea y reglamenta el funcionamiento del Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas (IPELC) con sede en Santa Cruz de la Sierra. Esta institución debe diseñar las políticas y acciones estratégicas para el desarrollo de las lenguas y culturas para fortalecer el Sistema Educativo Plurinacional (SEP). Una de las labores más importantes debe ser la creación de un Instituto (ILC) por cada nación y pueblos originario. Hasta la actualidad se han creado 31 ILC.

El IPELC debe realizar investigaciones sobre la cultura y la lengua de los diferentes pueblos, normalmente en coordinación con las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM), antiguas Normales, con universidades, especialmente con la Universidad Pedagógica⁴¹, con las universidades indígenas⁴² o con los CEPO como institución

41 La Universidad Pedagógica es una institución creada por la nueva ley que se centra en la formación de posgrado de los docentes en servicio.

42 La Ley crea las denominadas universidades indígenas (UNIBOL). Exactamente se crean tres UNIBOL: la Universidad indígena aimara, la Universidad indígena quechua y Universidad indígena guaraní y de las tierras bajas.

educativa propia de las organizaciones indígenas. Hasta el momento se han realizado 25 investigaciones desde las pautas de crianza de diversos pueblos o la recuperación de mitos y leyendas.

Es competencia del IPELC en editar materiales educativos en lenguas originarias. La primera labor que ha tenido que encara el IPELC es la estandarización de algunas lenguas como la creación de alfabetos para el uru o el yaminahua. La labor de estandarización de las lenguas será uno de los trabajos futuros más importantes del Instituto especialmente si aumentan las unidades educativas que hagan la lectoescritura en lengua originaria: no se puede enseñar una lengua si no sabes exactamente cómo es ésta.

El instituto ha editado hasta ahora 17 textos escritos en lenguas originarias. Otro de los requerimientos básicos para avanzar en la lectoescritura en lenguas originarias: para qué aprender a leer y escribir en una lengua en la que no hay materiales que leer.

El ministerio de Educación ha dotado al IPELC con 156 ítems para su funcionamiento, repartidos entre los diversos ILC de cada lengua, para el propio IPELC, la CIDOB o los CEPO. Recientemente se ha puesto en marcha la idea de la creación del 156 Núcleos Referenciales que suponen 156 núcleos educativos a los que se ha asignado uno de los ítems del IPELC. El trabajo de estas personas será el de fomentar, animar y planificar la ejecución de las políticas de educación IIP en cada uno de esos 156 núcleos y el avance del modelo educativo socio-comunitario productivo.

Puesto que se ha comprobado que un problema para la permanencia de las lenguas es que se ha roto el vínculo lingüístico madre-hijo/a, el IPELC junto con los CEPO de 23 naciones han creado 123 Nidos lingüísticos, donde un anciano o anciana del lugar trabaja (habla) con niñas y niños de 0 a 4 años, empleando la lengua en situaciones de la vida diaria.

Apartado 3. Cuatro experiencias transformadoras en educación intra-intercultural y plurilingüe.

"Los efectos de la conquista y todo el largo tiempo de la humillación posterior rompieron en pedazos la identidad cultural y social que los indígenas habían alcanzado."

Eduardo Galeano (1940 – 2015). Periodista y escritor uruguayo

En este apartado se presentan algunas experiencias pioneras y transformadoras de los pueblos originarios y organizaciones de la sociedad civil para materializar el nuevo modelo educativo, en lo que se refiere a la intra-interculturalidad y el plurilingüismo. Para centrarnos en los temas claves o nudos en el desarrollo de estas líneas de trabajo, elegimos y preguntamos a las cuatro organizaciones sobre los siguientes temas:

- ◆ Desarrollo de la educación en lenguas originarias en las unidades educativas.
- ◆ Estandarización del léxico, la gramática y funcionalidad de las lenguas.
- ◆ Currículos regionalizados
- ◆ Formación de maestros en educación intra-intercul-

turalidad y en lenguas originarias.

- ◆ Expectativas de los Pueblos Originarios en una educación intra-intercultural y plurilingüe.

Experiencia 1. La experiencia educativa del pueblo guaraní en la revitalización de su lengua y cultura³¹

Entrevista a Julio Chumira, responsable de Educación de la Asamblea del Pueblo Guaraní

³¹ Este texto recoge la memoria y opiniones de un grupo focal de maestras guaraníes que trabajaron en esta experiencia así como el relato del responsable actual de la APG, Julio Chumira. Las partes en cursiva son textos literales de estas conversaciones.

3.1.1. La educación del pueblo guaraní después del genocidio de Kuruyuki

Después de la masacre de Kuruyuki en 1892 buena parte de los sobrevivientes guaraníes fueron esclavizados o huyeron para evitar su exterminio. Los sobrevivientes habían perdido su territorio, pero conservaron su lengua en las familias, muchas de ellas bajo dominio de los terratenientes para quienes trabajaban durante toda su vida. Perdieron también su derecho a la educación. Solo la experiencia de Warisata levantó expectativas con la fundación de escuelas indígenas en territorio guaraní, también hechas desaparecer tras la reacción oligárquica de los años 40.

En épocas recientes tras el fin de las dictaduras en el país, en el territorio guaraní había pocas escuelas y la lengua originaria no estaba presente en ellas, salvo en 1 o 2 colegios de secundaria. Solo había 14 maestros interinos guaraníes.

Había también una gran discriminación hacia las mujeres guaraníes. Los jóvenes varones necesitaban educación para ir al cuartel, las señoritas no te-

nían necesidad de estudiar. Así decían las mujeres guaraníes: se van al colegio las jovencitas y se echan a perder.

En los 80, en las luchas contra la dictadura y cuando se instala la democracia, crece la conciencia y la movilización social en reclamo de una educación para todo el pueblo guaraní con escuelas y maestros bilingües.

3.1.2. 1989: la movilización por la revitalización sociolingüística y la intervención de la APG

En los 80 hay un fuerte despertar de identidad y la conciencia del pueblo guaraní que empieza a exigir derechos históricos y territorio. En cuanto a la lengua y como resultado de reivindicaciones históricas y luchas, en 1987 un decreto del gobierno nacional reconoce el alfabeto y la lengua guaraní. En este contexto de despertar, la APG toma las riendas y desempeña un papel central en la movilización popular por la revitalización de la lengua y la cultura guaraní.

En 1989 la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), que representa a todo el pueblo guaraní,

hace un convenio con UNICEF para desarrollar un plan de educación bilingüe comenzando con un trabajo de investigación sociolingüística. La reivindicación se concreta en un plan con acciones y recursos.

Las acciones se iniciaron con un encuentro de tres meses para realizar un estudio sobre la situación sociolingüística, que reunió a técnicos de la APG de los tres territorios guaraníes en Bolivia: Charagua, Isoso y Eiti. Los técnicos guaraníes trabajaron con consultores internacionales (Luis Enrique Lòpez, Madeleine Zúñiga) que recogieron otras experiencias.

Estudiamos la situación y el desarrollo de la lengua guaraní y también lo que pensaba la gente. Nosotros los guaraníes pensamos: si no revitalizamos nuestra lengua, nunca seremos nadie. Y este estudio era para avanzar en eso. La gente dijo: que entre la lengua a la escuela. Lo ideal es que se enseñe en guaraní, que se desarrolle la lengua, que no se pierda. El castellano viene por consecuencia: a la fuerza aprendemos el castellano. Nos interesa nuestro idioma, el ñandereko. Enviamos los ni-

ños a la escuela para no ser españolizados. Recuperamos nuestra historia, nuestros cuentos, los consejos de ancianos, en resumen, nuestros conocimientos, saberes y experiencias.

El primer trabajo posterior fue el de la estandarización de la lengua. Había que buscar además del alfabeto, un léxico y una escritura común y una funcionalidad de la lengua que permitiera ser entendida, enseñada y difundida en todos los territorios y modalidades que existían en ese momento: Aba, Simba e Ioseño.

3.1.2.1. La dirección y el impulso de la APG

La APG con ayuda de ancianos y sabios guio este proceso en el que los técnicos buscaron las palabras y expresiones que pudieran ser comunes o entendibles por las tres ramas del guaraní. Fue también importante el aporte de algunos padres jesuitas como Bartolomé Meliá en el tema lingüístico, así como en aportes a la historia (Francisco Pifarrè, Xavier Albò) y a la elaboración de un plan para el renacimiento de este pueblo, el PISSET (Plan

Integral de Salud, Educación y Trabajo), que se trabaja con el CIPCA y el TEKO guaraní. De ahí sale el Proyecto Educativo del Pueblo Guaraní con la misión de desarrollar la educación en todos los ámbitos.

La APG planteó y logró poner en marcha una estrategia de normalización de la lengua con unos principios claros que establecieron unos objetivos y unos fines más a largo plazo: qué queremos y para qué. La estrategia se planteó en varias direcciones:

- ◆ La consolidación de equipos técnicos
- ◆ La formación de maestros
- ◆ La creación de guías y materiales educativos en lengua guaraní

Es importante señalar el impulso político que había detrás de una generación de dirigentes como Silvio Aramayo o Mateo Chumira, que expresó su voluntad de continuar la lucha por el territorio, la lengua y la cultura guaraní a 100 años de la masacre de Kuruyuki, pero esta vez con las armas de la

inteligencia³². *Eran dirigentes que se hacían respetar, identificados con su pueblo.*

3.1.2.2. La guaranización de las escuelas: una revolución pedagógica y social

En octubre de 1989 se celebra una asamblea con 15 unidades educativas en las que participan padres y madres de familias, estudiantes y autoridades en la que se debate la normalización de la lengua guaraní en el territorio, el aprendizaje de la lectoescritura guaraní para una gran mayoría de este pueblo que habla esta lengua, la enseñanza del castellano como segunda lengua. También se plantea la guaranización para los que han venido a vivir a este territorio y no hablan ni escriben guaraní.

Se pone en marcha también un proceso de elaboración de materiales y orientaciones para desarrollar estos programas: guías para la expresión oral, metodologías con palabras generadoras, técnicas y dinámicas creativas como el

32 Véase el discurso de Mateo Chumira el 28 de enero de 1992 en Kuruyuki donde oficializó este programa y línea de actuaciones.

uso de títeres y monigotes, transferencias del guaraní al castellano. Se prepara también una capacitación exhaustiva para los futuros maestros guaraníes.

En los 90 avanzan significativamente estos planes. En cuanto a materiales en guaraní, el equipo técnico, para el que se consiguen arrancar ítems al gobierno, valida y pone en marchas libros de lengua y matemáticas en guaraní de primero a quinto de Primaria. El año 91 se puso en marcha en numerosas escuelas este material para Primero de Primaria.

La lucha estuvo bien planteada. Se dio una transformación educativa: se consolidó una estructura de educación en guaraní en la educación primaria en Unidades de Regular y se constituyeron también como Centros de Educación de Adultos guaraníes, el IRFA y el Tataendi, como CEMA rural.

La guaranización en las escuelas con el guaraní como primera lengua, con las comunidades como promotoras, con gente que leía en guaraní, con el Tamaraeme, como libro utilizado por los estudiantes

y los padres de familia fue un gran avance: *conocimos cuántos somos, qué queremos; nos presentamos como guaraníes; ya no teníamos vergüenza de comer nuestras comidas, no cambiamos de apellidos y hablamos donde sea nuestro idioma.*

3.1.2.3. Llenar el territorio de maestros guaraníes y tener universidad

Durante mucho tiempo muy pocos guaraníes tuvieron opción de titularse como maestras y maestros. Solo algunos maestros interinos podían enseñar la lengua. La mayoría de los maestros pertenecientes a las federaciones sindicales nacionales no estaban de acuerdo con la guaranización ni con la difusión de la cultura guaraní. Así que la APG se propuso la tarea central de formar maestros guaraníes.

El TEKÓ guaraní, organización no gubernamental, pero que asumió la responsabilidad de la educación bajo el mandato de la APG, becó a estudiantes para que fueran a la Normal de Eiti. Los maestros que salían eran los responsables de llevar a cabo este plan,

cuyo objetivo era tener una Normal para maestros guaraníes. A mediados de los 90, se impulsó este plan. Había una Normal en Riberalta, Tumichikua, que se logró transferir para crear el subsistema de formación docente guaraní. Se creó el Instituto Normal Técnico de Charagua y luego pasó a Camiri. En 95 se ganó esta pelea para cubrir la necesidad de docentes, de maestros y maestras de primaria y secundaria.

A partir del 2008 con el nuevo gobierno se inicia la creación de una universidad guaraní, junto a otros pueblos originarios del oriente. La Universidad lleva el nombre de Apiaguaiqui Tumpa, el héroe rebelde que encabezó la lucha en Kuruyuki.

3.1.3. 1992-1993. La campaña de alfabetización guaraní

El año 1992 fue un año central en este proceso. El guaraní se conservaba en las familias. Los niños cantaban en guaraní y por las noches escuchaban sus cuentos en guaraní, pero los papás no sabían leer ni escribir. La campaña también respondió al clamor de los pa-

dres que querían ayudar a sus hijos en la escuela, pero ellos no dominaban la lectura y escritura en guaraní.

Por otra parte, muchos habitantes del territorio guaraní venidos de otros lugares necesitaban comunicarse en esta lengua y aprenderla. De esta forma, la APG planificó esta campaña en los territorios de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija. Había que enseñar a leer y escribir a los hablantes y también guaranizar a los que no sabían el guaraní. Se preparó a los alfabetizadores y los juramentó.

Cuando llegaron los alfabetizadores, en Monteagudo, en Huacareta y en el Isoso los patronos los expulsaban de sus haciendas, porque entendían que eso les iba a ayudar a liberarse de la esclavitud o semiesclavitud a que estaban sometidos. El gobierno de entonces los acreditó para que entraran en las haciendas, pero los patronos siguieron ejerciendo el poder como lo hacían con los maestros de las unidades educativas a los que obligaban a hacer de capataces o apuntes en las cosechas.

El resultado más importante fue que miles de guaraníes

entendieron que esa tierra era de sus abuelos, que acá nacieron y murieron y ahora de ellos, pese a vivir muchos en semiesclavitud.

3.1.4. La continuación de esta movilización hoy: algunas propuestas

El proceso de cambio que se inicia en 2006 abre un escenario favorable para las reivindicaciones históricas de los pueblos, pero los avances, en un escenario de reconocimiento de derechos y un marco de autonomías indígenas, dependen sobre todo del impulso de los pueblos. La competencia de la educación es concurrente, un término que expresa que depende tanto del gobierno central como de los pueblos originarios. Si bien al gobierno le compete establecer las grandes líneas políticas y organizativas, el currículo base, los pueblos deben establecer los currículos regionalizados y desarrollarlos en sus territorios.

En este contexto la situación ha cambiado. De la parte guaraní quedan pocos de los iniciadores de esta primera gran movilización, como el sabio Enrique Camargo o la maestra Silvia Chumira, que acompa-

ñaron a la generación anterior que conservaba aún vivo el recuerdo de Kuruyuki, transmitido por sus padres y abuelos. Hay una nueva generación de dirigentes con un sentido político diferente a los impulsores de este proceso, con una memoria más lejana e inmersos en las nuevas realidades, donde la migración y el desarraigo han golpeado a los jóvenes.

Las peleas internas impiden avanzar. Restaurar cuesta y la construcción requiere de paz y consenso. Hay que continuar con un trabajo sistemático y dirigido por las autoridades originarias, la estructura del magisterio por sí sola no lo va hacer.

Por la otra parte, la puesta en marcha de la nueva Ley de la Educación con principios y políticas intra-interculturales y plurilingües ha significado un respaldo a la recuperación del territorio, la lengua y la cultura guaraníes con: apoyos de las autoridades, en los centros educativos y con nuevos materiales. *Hay un gran avance en lo educativo pero poco a poco y en lo productivo, que forma parte de la lucha emprendida años atrás.*

- ◆ **Continúa la presencia de la lengua guaraní en el 30% de las 400 unidades educativas que hay en este territorio.** Pero la enseñanza del guaraní sigue siendo débil: los maestros foráneos no dominan el idioma y no hay una base formativa seria. El PROFOCOM a la par que marcó la línea de trabajo con las comunidades y familias, no fue aprovechado para empoderarse los maestros y maestras guaraníes.
- ◆ **Los planes regionales aún no han sido bien comprendidos, ni aplicados.** En muchas ocasiones se entiende de forma burocrática, lo que desvirtúa un proceso en el que los guaraníes han llevado siempre la iniciativa. Julio Chumira, responsable de educación de la APG, señala que debemos aprovechar y adueñarnos de estos procesos. Apostamos por el trabajo con la comunidad y los padres de familia.
- ◆ **Los Institutos de Lengua y Cultura deben estar formados por profesionales pegados al pueblo.** Hay que

recuperar los primeros materiales elaborados en la primera movilización. Hay que continuar en las Unidades Educativas con la educación en lengua guaraní como primera lengua y el castellano y otros idiomas originarios como segunda lengua.

3.2. Experiencia 2. La Fundación Machaqa Amauta en la revitalización de la lengua Uru³³

Entrevista a Emiliana Navia, Benedicto Mamani y Max Ramírez. Fundación Machaqa Amawta

La Fundación Machaqa es una institución social sin fines de lucro, con misión educativa, orientada al trabajo con pueblos indígena originario campesinos y población en desventaja socio-económica, en área rural y urbana. La FMA trabaja la Educación Intra-intercultural y Plurilingüe en las poblaciones aymaras de Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca, provincia Ingavi del Departamento de La Paz. Por

33 Este relato recoge la conversación mantenida con Emiliana Navia, Benedicto Mamani Felipe y Max

otro lado, con los pueblos Uru de Bolivia asentados en territorios discontinuos en municipios de la Paz y Oruro.

3.2.1. Recuperar la lengua Uru como medio para afianzar su identidad y su territorio

Mi abuelo contaba que nosotros somos los primeros habitantes en esta tierra, en este planeta tierra. Hemos sido muy pacientes, no conflictivos; por eso hemos sido arrinconados. Pero, gracias a eso, hemos sido tranquilos; vivimos bien; tenemos hermanos en otros lados. Nosotros somos Urus y tenemos que levantarnos pacíficamente, identificarnos y aprender el idioma. Benedicto Mamani

Desde el 96 venía habiendo encuentros de los pueblos Uru de los distintos lugares, del Perú en Puno, de Oruro, de La Paz y a partir del 2004 con la Fundación Machaqa, se venía discutiendo sobre identidad, trabajo, sobre las políticas para constituirnos y recuperar la lengua, incluso donde se ha perdido, como en Puno³⁴ o los Urus del Poopó,

34 Esta población ha perdido su lengua,

que mantienen su identidad. Había maestros que estaban con estos desafíos. Hasta hoy estos pueblos siguen en comunicación.

El Consejo de la Nación Uru, junto a la Fundación Machaqa, al Consejo Educativo Uru y a las comunidades hicieron un diagnóstico acerca de la situación de la lengua y la cultura Uru en diversas comunidades Uru de Bolivia: los Uru Chipayas, los Urus cercanos al lago Poopó y los Irohito Uru de Jesús de Machaqa junto a Desaguadero³⁵.

En el **diagnóstico** apareció que los Uru Chipayas mantenían viva su lengua, así como los Irohito Uru, aunque con más manejo de la lengua oral, y no tanto de la escritura. En las comunidades Urus del Lago Poopó habían dejado de usar la lengua Uru, en un proceso de varias generaciones. En la actualidad se comunican en quechua o aymara, que se ha impuesto como idioma exclusivo.

y está totalmente asimilada a los idiomas aymara y quechua, aunque se identifican como Nación Uru.

35 Hay también una importante población Uru, de 5.000 personas, aproximadamente, que viven a orillas del Lago Titicaca en Puno. Reciben educación en 14 escuelas.

A partir de ese estudio, y de los primeros pre-congresos lingüísticos para la estandarización de la lengua con el Consejo Educativo Uru y el Instituto Lingüístico del Pueblo Uru, se decidió la revitalización de la lengua en lugares donde se había perdido. Se elaboró, entonces, un Plan Educativo que incluyó un diseño del proceso de recuperación y apoyo lingüístico, un currículo regionalizado y una organización con diversos equipos y medios.

Se asumió como desafío más urgente, además del fortalecimiento de la lengua Uru en las comunidades Uru Chipayas, la revitalización de esta lengua en las poblaciones a orilla del Lago Poopó con ayuda de técnicos Uru Chipaya. Estas son tres: Llapallapani, ubicada en la provincia Sebastián Pagador Municipio de Huari; Puñaca Tinta María en la provincia Poopó Municipio de Poopó; y finalmente, la comunidad de Vilañeque, que se encuentra en la Provincia Abaroa, Municipio de Challapata. Estas comunidades optaron por la revitalización de la lengua Uru teniendo como razones fundamentales para **recuperar su identidad y su territorio**.

3.2.1.1. ¿Cómo es su experiencia en cuanto a revitalización lingüística con las comunidades Uru del lago Poopó?

El Plan Educativo, diseñado y apoyado por el Consejo de la Nación Uru y el Consejo Educativo del Pueblo Uru, estableció una estrategia de recuperación lingüística basada en los siguientes elementos:

- Un trabajo de inmersión lingüística en las Unidades Educativas (en los niveles de inicial, primaria y secundaria) a la par que con las familias con la participación activa de maestras/os, autoridades educativas.
- Una pedagogía vivencial, lúdico-creativa, participativa, no encerrada en 4 paredes comenzando por la oralidad, acompañada de la lecto-escritura. El objetivo a corto plazo era desarrollar el uso de la lengua en la cotidianidad.
- Un conductor principal del proceso de enseñanza de la lengua Uru, un experto originario Uru Chipaya, Benedicto Mamani, apoyado por Javier, con materiales educativos bilingües.

- Centros Pedagógicos como espacios comunitarios de revitalización de la lengua, dotados de libros, audios, videos y computadoras con software educativos.

Los resultados variaron entre las Unidades Educativas, dependiendo de la voluntad y la decisión de las comunidades. En la UE de Vilañaque se trabajó la lengua Uru en periodos de 1 hora y media comprometiendo a 34 estudiantes y 3 maestros, mientras en las otras comunidades solo 45 minutos. Algunos comunarios de Llapallapani y Puñaca, alegaban razones de migración y económicas para optar por continuar con el quechua como lengua de comunicación.

En Vilañaque, donde se trabajó con las familias en las noches y hubo un compromiso decidido para revitalizar la lengua, aprovechando además de la modalidad presencial con el profesor Uru, los audios, videos y software utilizados mañana y tarde, los resultados fueron excelentes. Se rompió a escribir con rapidez combinando escritura y lectura con oralidad.

Como sugerencia para la revitalización lingüística se indica que la clave de la recuperación lingüística es la decisión de la comunidad. Debe existir,, previo al trabajo en las unidades educativas, un reconocimiento de la propia identidad cultural y la decisión de recuperar su cultura. La experiencia de Puñaca, donde la comunidad está desunida demuestra que ni siquiera las políticas nacionales y las buenas leyes pueden hacer posible este cambio.

Los elementos a que hay que enfrentarse y que provocan desunión en las comunidades son los siguientes:

- Algunas familias radican en otros lugares por motivos de trabajo y migración, y vienen otros periodos a la comunidad.
- Hay discriminación entre culturas y desventajas frente al quechua y el aymara, como idiomas más usados y sufren discriminación de los vecinos con apodosos y otras actitudes.
- Se necesita más tiempo para que los estudiantes dominen su lengua originaria, al menos, dos horas por día.

- Los materiales como las tres cartillas (de inicial, primaria y secundaria), diccionario uru-español y los software de educación bilingüe son instrumentos indispensables.
- Las familias necesitan más tiempo de atención en horarios en que terminen sus tareas, que suele ser en la noche. Puede ser tres veces por semana. Las temáticas pueden ser las mismas que con los niños, rescatando lo que conversan. Se han desarrollado encuentros en las noches en los centros pedagógicos con excelentes resultados, despertando el máximo interés prologándose hasta la madrugada.

Hay que ver también las estrategias educativas del Ministerio de Educación. Desde el Ministerio van a implementar unidades educativas referenciales para el modelo educativo. Nos preguntamos si estos técnicos del ILC van a acompañar, a monitorear, ¿dónde queda su rol en el tema de lengua? Su tiempo se va a dispersar. No va a tener mucho efecto el tema de la lengua.

3.2.1.2. Los frutos de la rehabilitación de la lengua para la recuperación de conocimientos y sabidurías ancestrales

Recuperar la lengua es bien difícil. Si no la practicas la olvidamos. Pero el resultado del trabajo de revitalización de la lengua es el fortalecimiento de la autoestima. Todos los niños Uru, hablantes o no, se identifican con su pueblo, se representan así mismo con las vestimentas, las casas circulares. Hemos incidido en su autoidentificación. Y esto es solo el inicio. Emiliana Navia

Los estudiantes van concientizándose con los profesores, con los padres de familia. Esto fortalece mucho la cultura. Los sabios son muy importantes por la enseñanza oral, aprendiendo costumbres tradicionales. Las fiestas las observan los pequeños pero no participan. También había matrimonios. Los varones tenían que saber trenzar, construir.

No había que casarse con personas de otras culturas –decía mi abuelo- porque nos han humillado. Por eso se ha mantenido la cultura y el idioma. Hoy en día ya se ha mezclado.

Los jóvenes que tienen esposas de otros lados. Sus hijos son castellanos. Los hermanos de otros lugares al mezclarse han perdido la cultura, las raíces. No así en el municipio de Chipaya. Benedicto Mamani

3.2.2. Estandarización y unificación de las lenguas en cuanto a escritura, léxico y funcionalidad y la elaboración de materiales

El proceso de estandarización se inició con pre-congresos lingüísticos en los diferentes pueblos. Después se realizó el Primer Congreso Lingüístico, con el Consejo Educativo, con el Instituto de Lengua y Cultura, y con el apoyo de ONG que trabajan en comunidades.

En la actualidad se tiene aprobado el alfabeto, la gramática Uru Chipaya y los Urus de Poopó se han comprometido en el Primer Congreso Lingüístico a recuperar la lengua Uru Chipaya.

Solo los Irohito Uru, como parte de su autoafirmación, dijeron que sus abuelos les habían dejado el Uchumatako y debían fortalecerlo. Los técnicos de Uru Chipaya y los Irohito Uru en la comunicación se

entienden en algunas frases, otras no. La pronunciación es diferente. Ellos afirman que el Uchumatako es diferente. Puede ser una variante de la lengua Uru. Hay que hacer investigaciones, conversar entre Urus para afirmar si es otra lengua o es variante. Hay influencias aymaras.

Habría que reflexionar también sobre los ILC. Ellos debían estar en la labor de estandarización. Vemos que responden a algunas traducciones, cartas y otros escritos por encargo del Ministerio de Educación, pero de momento no están en presencia de los pueblos. No están asumiendo el rol que deberían tener para la investigación en la revitalización de las lenguas. Dos de ellos son hablantes y escriben la lengua, pero no hemos tenido este acompañamiento. Están ausentes de estos trabajos. Los Consejos Educativos sí están comprometidos en esta estandarización pero los ILC son del Ministerio de Educación. Son 4 técnicos que son maestros

3.2.3. La formación de maestras/os

En la actualidad hay un número importante de maestros

hablantes de Uru, ocupando ítems en el 25% de Unidades Educativas. Hay más de 100 profesionales que dominan la lengua Uru en Chipaya.

Se ha capacitado a los maestros desde el principio de manera integral, en talleres de reflexión, en los primeros momentos de encuentro, de sensibilización. Han analizado la importancia del currículo, de la revitalización de la lengua, de la cultura. Este ha sido el movimiento de la primera etapa. El trabajo ha ido de manera paralela con los otros actores.

El tema de la lengua era más importante. Los maestros estaban recibiendo capacitación en PROFOCOM, de UNEFCO pero en el tema de la lengua no había formación. Le hemos dado más fuerza en estos últimos años.

Hay retos importantes que deben asumir las Normales y las Universidades que es necesario abordar respecto a la formación de maestros y profesionales en lenguas originarias:

- Se debe tomar en cuenta la formación en lenguas originarias y que van a ser la base de la formación de los estudiantes.

- Hay que ver también que unas lenguas no colonicen a otras, como en el caso de la Universidad Tupac Katari que es netamente aymara. Está pisando fuerte en las Universidades Indígenas el aymara y el quechua, pero faltan los otros idiomas.

He defendido en la Universidad Tupac Katari mi derecho a presentar mi tesis en lengua Uru acogiéndome a la Ley, pero querían que fuera en aymara. ¿Para qué estamos enseñando la lengua Uru a los niños y jóvenes si luego no pueden emplearla en la Universidad indígena? Por lo menos en cada Universidad y en las Normales debería haber profesores hablantes de las diferentes lenguas originarias para que el docente salga capacitado para trabajar en las 36 naciones. El fruto de eso va a salir y eso va a influir a los estudiantes.

3.2.4. ¿Cómo es la experiencia en la construcción y aplicación del currículo regionalizado?

En un primer momento se hace un plan que responde al plan educativo de la Nación Originaria Uru, donde se crea el Consejo Educativo Uru y se

plantea este documento como un diseño curricular que responde a las expectativas de las comunidades, la cultura y la lengua. Luego con la Ley Educativa se llamaría Currículo Regionalizado. En una primera instancia, los actores de esta construcción son todos los miembros de la Comunidad, los maestros, las autoridades, sabios y otros actores.

Después del 2013, se valida el Currículo con los técnicos del Ministerio de Educación, las autoridades Nacionales, Departamentales y Distritales. En agosto de 2013 el Ministerio entrega la Resolución Ministerial al Consejo Educativo de la Nación Uru. Después se socializa el documento y viene un proceso de armonización para implementar en 2014.

Se socializa este documento y luego viene el proceso de armonización. Tenían que socializar este documento los docentes con los hermanos técnicos del Ministerio, del ILC. El proceso de armonización se sigue debatiendo y responde a dos estructuras: el currículo base y el regionalizado. Había diferencias en temáticas curriculares entre el Currículo Regionalizado manejado por el CNC y

el Currículo Base del Ministerio de Educación. El CNC presentaba 16 materias curriculares, y el Ministerio presentaba 9 en el caso de Primaria.

La capacitación de docentes se hizo a través del PROFOCOM con el Ministerio de Educación tomando como referente el currículo base. Hubo que decidir qué estructura curricular tomar. El Consejo Educativo de la Nación Uru quería que se implementasen los saberes y conocimientos de los pueblos sin importarle la estructura bajo la que se iba a implementar. Hasta el momento no hay esa armonización, ese entendimiento. No se ha armonizado a nivel de objetivos y fundamentos, solo a nivel de contenidos.

El 2014 y 2015 se lleva a cabo la implementación que se acompaña con los Proyectos Socioproductivos (PSP). En el caso de los Urus trabajamos, como dice la Ley y el PROFOCOM con Proyectos Socioproductivos, de acuerdo a las necesidades y expectativas de las comunidades. Se reúnen autoridades, profesores, representantes para identificar problemáticas y eso nos permite plantear los planes anua-

les bimestralizados, los planes de centro. Con los PSP se ha mostrado en la práctica que se pueden articular todas las áreas y responder a las expectativas de las comunidades y pueblos. Por ejemplo, se han integrado los proyectos de elaboración de artesanías de los pueblos.

Los sabios han jugado un papel importante en la construcción del currículo regionalizado. Ellos han sido los portadores de conocimientos. Cada comunidad elegía un sabio. En Hiroito Uru, el hermano Lorenzo va transmitiendo las artesanías, que refleja la cosmovisión de su comunidad. Estos sabios planifican con los maestros, las maestras para apoyar en el desarrollo del currículo.

Las/os maestras/os han participado en la construcción y puesta en marcha del Currículo Regionalizado Uru. Se ha ido articulando la lengua, la cultura con los contenidos del currículo base. Cuando se entra a los talleres, los facilitadores trabajan con los maestros/as, con los/las estudiantes, con los papás y las mamás. El trabajo ha sido de manera constante. No ha habido momentos espe-

cíficos de capacitación, de debates, o talleres. El proceso se ha llevado de forma integral. Con la Fundación Machaqa se ha venido trabajando de forma sistemática desde el 2011.

Al inicio de la construcción la participación ha sido más intensa, después menos. Al inicio se presentó un calendario, unas temáticas, que aprobaron las autoridades, los maestros y luego fue decayendo el ritmo de trabajo. El Ministerio de Educación ha dejado bastante la carga de construcción del Currículo Regionalizado en los CEPO.

3.3.Experiencia 3. Los CEPO. Trayectoria y experiencia de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios en Educación Intra-intercultural y Plurilingüe

Entrevista a Ciriaco Inda y Honorio Limachi³⁶

36 El texto recoge una entrevista a Ciriaco Inda, Coordinador Nacional de Tierras Altas y Honorio Limachi, Técnico Nacional EIIP de Tierras Altas en la sede del CNC el día 6 de diciembre de 2017.

3.3.1. ¿Cuál es su experiencia en la enseñanza de lenguas originarias? Una breve reseña histórica

El proceso de fortalecimiento de las lenguas, de difusión de la lectura, la escritura y su inclusión en las escuelas, es un proceso que se viene desarrollando desde los años 60, relacionado con las luchas y los movimientos sociales y políticos indígena originarios como el Katarismo, la CSUTCB con Jenaro Flores, apoyados por la Central Obrera Boliviana (COB), organizaciones de maestras y maestros como la Confederación de Maestros Rurales (CONMERB), de la iglesia popular como la CEE en ese momento, y otros, que desde los años sesenta y setenta reivindicaron la identidad de los pueblos, el uso y recuperación de sus lenguas y culturas.

Es un proceso largo y discontinuo, con un avance lento, interrumpido en el tiempo y en los espacios en que se desarrolla, en el que cabría señalar algunos hitos históricos como:

- ✓ El Manifiesto de Tiawanaku en 1973.
- ✓ La Campaña Nacional de Alfabetización y Educación Po-

pular Elizardo Pérez, de 1983 a 1986, organizada por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) que pone en marcha la Educación Intra-intercultural Bilingüe en territorios quechuas y aymaras, ocupando estas lenguas el espacio principal y como segunda lengua el castellano.

- ✓ En 1984 se unificaron y oficializaron los alfabetos quechua y aymara.
- ✓ En 1987 se desarrollan nuevas campañas de alfabetización en los pueblos y se iza la bandera blanca histórica en varios territorios libres de analfabetismo. Se crea la CI-DOB y empieza a sentirse con mayor fuerza la presencia de guaraníes y pueblos del oriente.
- ✓ En 1990 el Ministerio establece un convenio con UNICEF y se da nuevo impulso a las lenguas.
- ✓ En 1994 la Ley 1565 reconoce la Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado bajo la presión de movimientos indígena originarios, aunque solo llega a los pueblos con poblaciones numerosas: quechuas, aymaras y guaraníes.

✓ En el 2000 se retoma la tradición pedagógica de Warisata con orientación comunitaria productiva, dirigida por la Ulaka y con sentido liberador y descolonizador. Ya en este periodo están presentes todos los pueblos originarios, las 36 naciones, tanto las grandes como las pequeñas.

Este proceso va acompañado con la presencia de grupos de activistas lingüistas y defensores de las culturas originarias, entre los que cabría citar a Juan Carvajal, Pedro Apala, Celestino Choque, Walter Gutiérrez, Javier Reyes y otros, que inician su trabajo en las décadas de los 60 y 70. Algunos se capacitan en Puno en la Universidad Nacional del Altiplano, donde hay también un movimiento en favor de la recuperación de la lengua y cultura aymara.

3.3.2. El estado de situación

El trabajo de revitalización y reforzamiento de las lenguas se ha llevado mediante acuerdos y compromisos entre comunidades y sabios. Los primeros pasos se han dado en comunicación con los sabios hablantes. Hay algo común

que es la decisión y el compromiso de recuperar sus lenguas. Se inició en las escuelas con la primaria, pero siempre hubo requerimientos de los jóvenes de secundaria.

El trabajo lingüístico está íntimamente relacionado con las actividades cotidianas de los pueblos como la caza, la pesca, en el caso de los hermanos Uru Chipayas; con los tejidos, los talleres de artesanía, la gastronomía. Pero, sobre todo, tiene que ver con los saberes y conocimientos, con la ciencia y la tecnología originaria. Los aportes científicos y tecnológicos de los pueblos son muy importantes: los Urus construyen sus casas redondas para que los vientos fuertes del altiplano resbalen y no choquen con las esquinas.

Hay que seguir trabajando con los jóvenes. Hay una resistencia al uso de la lengua, una pérdida de conciencia de su propia identidad por parte de los jóvenes migrantes que se insertan en otras culturas y pierden la suya.

Un tema pendiente es la metodología de enseñanza de las lenguas, que deben iniciarse desde los núcleos familiares.

Debe haber profesores especializados que conozcan la lengua.

3.3.2.1. Descolonizar nuestra conciencia lingüística

Los pueblos de las naciones occidentales se sienten orgullosos de su idioma, pero muchos pueblos colonizados sienten vergüenza. Quieren ser de otros pueblos. No han desarrollado la educación en lengua originaria. Si queremos rescatar nuestra cultura y desarrollar nuestra identidad debemos hablar nuestro idioma. En caso contrario perderemos nuestros saberes y conocimientos.

Todos los pueblos tienen sus culturas y sus potencialidades. Conversamos con la naturaleza, nos complementamos entre humanidad y naturaleza, nos comunicamos con plantas y animales que tienen vida y espíritu. Por eso es muy importante la intraculturalidad.

Ninguna lengua es más que otra. Cada pueblo ha desarrollado la suya con su cultura en su ambiente. La lengua es importante. Si se pierde, se pierde la cultura. A través de estas culturas conocemos

quiénes somos, de dónde venimos, nuestra raíz y también conocemos a otros hermanos y podemos valorarlos. Es importante comunicarnos con otros pueblos y conocernos.

3.3.3. La unificación y estandarización de las lenguas

La unificación de la lengua de un pueblo se hace por consenso entre los diversos territorios donde se habla. La Nación Uru, por ejemplo, hizo su primer Congreso Lingüístico en 2015 para unificar la lengua y el alfabeto en un pueblo fracturado territorialmente: a orillas del Lago Poopó, en la zona Chipaya, junto al Desaguadero y más allá, en Puno junto al Titikaka.

En 2004 se había celebrado un congreso donde se trataron temas culturales referidos a actividades como la caza, la pesca; se intercambiaron experiencias y se habló de la lengua. En el Congreso del 2015 se presentó la lengua Uru Chipaya; no se consideró lengua Uru la llamada lengua chola hablada en el Lago Poopó, y hubo un gran debate en torno al Uchumatako, que guar-

da diferencias con la lengua Uru Chipaya, tiene un alfabeto propio y puede ser una lengua pura.

Como se ve por el ejemplo, este trabajo de unificación lingüística no es fácil. El ILC Uru está coordinando talleres para ello. Se está revitalizando la lengua Uru en el Lago Poopó. Al año debe haber otro congreso. En general, se puede decir que ha habido grandes avances: hay alfabetos, gramáticas, cartillas y materiales de enseñanza.

3.3.4. ¿Cuál es su experiencia en la formación de maestras y maestros en la intra-interculturalidad y el plurilingüismo?

Un tema central en el proceso de cambio es la transformación del modelo educativo y la creación de una educación comunitaria, intra-intercultural y plurilingüe. Antes llegaban con sus culturas de fuera, las implementaban y nos colonizaban. Ahora la educación debe nacer el mismo pueblo. El modelo nuevo no puede retroceder. Se puede mostrar de forma diferente la vida.

Se necesita mucha capacitación a los maestros/as. Estos

deben leer nuestras cosmovisiones, compartir con los pueblos y hablar nuestros idiomas. El papel de los profesores ahora es valorar las culturas, abrir los ojos, investigar y ampliar conocimientos. Nuestros abuelos conocían cómo curar, cómo elaborar medicinas e las sustancias naturales. Así, los maestros/as deben recoger esos conocimientos y transmitirlos a los niños/as y jóvenes. Mostrar la identidad y los valores de nuestros antepasados. Los maestros/as colonizados no valoran nuestras lenguas y conocimientos.

Hay avances en los Currículos Regionalizados: ahora los CEPO de los pequeños pueblos están presentes; se han elaborado más de 30 materiales en audios, videos, textos cartillas. Pero hay debilidades todavía: no se toma en cuenta la formación de maestros. Los CEPO deben estar presentes, sobre todo en el trabajo práctico. La Coordinadora Nacional de CEPO debía estar presente en esa formación.

Algunas dificultades han surgido con las Juntas Educativas en áreas urbanas, con los cambios anuales de cargos; los líderes de CEPO y CNC están sin sueldos ni cargos y hacen sus

trabajos para los pueblos y comunidades.

Hay algunas tareas pendientes según los CEPO.:

- La formación en familia comunitaria
- Los Currículos Regionalizados en Educación Alternativa
- La Educación para Personas con Discapacidad
- La Educación Superior
- Avanzar en las comunidades los Currículos Regionalizados.

3.4. Experiencia 4. La experiencia de Acción Andina de Educación³⁷

Entrevista Celestino Choque Villca Acción Andina de Educación (AAE) es una ONG en la que participan profesionales que intervienen en las primeras acciones de educación para la diversidad que tratan de desarrollar las culturas y las lenguas en procesos educativos y de investigación. En su experiencia de trabajo han puesto en vigencia y dado seguimiento a la educación intracultural e intercultural.

³⁷ Este relato es un extracto de la conversación con Celestino Choque sobre el tema.

3.4.1. Una experiencia en la enseñanza y normalización del quechua con inmigrantes campesinos a las ciudades de Sucre y Potosí

AAE ha estado presente desde 1983, tras la recuperación de la democracia con proyectos y propuestas de intra e interculturalidad y educación bilingüe. Ha participado en el Servicio Nacional de Alfabetización, en los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en zonas quechuas, aymaras y guaraníes con apoyo de UNICEF. Ha elaborado materiales y hecho seguimientos a programas educativos. Tras ocupar algunos cargos en el Ministerio de Educación y trabajado durante la reforma en la EIB, desde 2006 trabaja en proyectos con inmigrantes campesinos en las ciudades de Sucre y Potosí con proyectos apoyados por IBIS Dinamarca.

En 2011 se pone en marcha la nueva Ley de la Educación 070, con algunos cambios de orientación, continúa el trabajo en 14 Unidades Educativas de esas ciudades con nuevos enfoques descolonizadores y plurilingües.

Las actividades principales de Acción Andina de Educación se han centrado en las siguientes **estrategias:**

- Sensibilización para la normalización de las lenguas originarias.
- Capacitación oral y escrita para procesos educativos
- Elaboración de materiales para estudiantes y maestros
- Apoyo, monitoreo y seguimiento a Unidades Educativas
- Desarrollo del modelo educación productiva: trabajo con el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua

El **estado de situación** de la enseñanza de las lenguas originarias se caracteriza por:

- Una mayoría de maestros que no están capacitados en lenguas originarias y de hecho excluyen del currículo las lenguas.
- Se imparte toda la enseñanza en castellano y las lenguas originarias quedan relegadas a una materia de segundo orden.
- No se incluye en las libretas de calificaciones.

Este grupo de educadores **ha propuesto** por medio del Bloque Educativo Indígena Originario en el que están la CSUT-CB, la Asamblea del Pueblo Guaraní, los Interculturales y otras organizaciones que:

- Las lenguas sean tratadas con docentes capacitados de forma concienzuda. Por el momento no está claro quién va a hacer esta capacitación. Los ILC están más dedicados a investigación y normalización.
- Que en las libretas escolares se incluya esta casilla para evaluar

3.4.2. El trabajo de estandarizar la lengua quechua

El año 1983 se inicia el proceso de revitalización y normalización de las lenguas originarias empezando por su estandarización. En 1984 se aprueban los alfabetos únicos de las lenguas quechua, aymara y guaraní. Las lenguas adquieren status con léxicos, diccionarios y textos educativos en el camino de su normalización.

En cuanto a la lengua quechua se desarrollan las si-

güentes **acciones** y se producen los siguientes **materiales en publicaciones**:

- Vocabulario pedagógico de la lengua quechua
- Estructura morfológica de lengua quechua
- Compendio de materiales de Educación Intercultural Bilingüe con contenidos de lengua, matemáticas, cuentos, leyendas, trabalenguas...
- Escritura normalizada de la lengua quechua
- 20 unidades didácticas en quechua y castellano
- Ferias educativas con avances y propuestas metodológicas para la enseñanza –aprendizaje de la lengua quechua.
- Concursos de poesía, canto, cuentos... en lengua quechua.

3.4.3. Un currículo regionalizado para cada pueblo

Los Currículos Regionalizados han sido elaborados por los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios en función

del Currículo Base aplicado en todo el país. La regionalización alcanza a los pueblos y naciones originarias e incluyen la recuperación o refuerzo de los conocimientos y saberes de los pueblos. Los currículos regionalizados se armonizan con el Currículo Base y son refrendados y reconocidos por el Ministerio de Educación.

Acción Andina de Educación ha profundizado y trabajado en las Unidades Educativas con el Currículo Regionalizado Quechua, pero los Currículos Regionalizados no son conocidos aún por la mayoría de los maestros que no han sido capacitados para aplicarlos.

Hay una falta de recursos económicos importante para desarrollar un programa de formación como este de educación Intracultural e Intercultural Bilingüe.

Acción Andina de Educación valora que el Ministerio de Educación en conjunto con los Institutos de Lengua y Cultura y los CEPOS debe trabajar en la capacitación de maestros para implementar el Currículo Regional del Pueblo Quechua.

3.4.4. Expectativas de los pueblos, preocupaciones y nuevos caminos

Si observamos las expectativas de los pueblos originarios, a partir de la experiencia de normalización de la lengua quechua, entendemos que son posibles dos escenarios:

- Si una Unidad Educativa incursiona en una lengua originaria mayoritaria en su comunidad sin que antes haya habido una sensibilización, la comunidad no lo recibirá con agrado. Se verá como imposición. Nos dirán que las lenguas originarias no tienen fundamentos pedagógicos ni lingüísticos.
- Es necesario pues un proceso de descolonización cultural y pedagógico. La pregunta es para qué se va aprender. Es muy importante despertar este interés, para que se dé un buen resultado.

Esto nos sitúa en una preocupación fundamental: hay un retroceso de las lenguas originarias. En el último Censo de Población y Vivienda de 2012 cayó a un tercio el número de personas que se reconocen en la cultura de un pueblo originario. En el Censo de 2001 más del 60% de los bolivianos se reconocía como pertenecientes a algún pueblo originario.

Los retos y caminos a recorrer nos los marca la nueva Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Pero nuestra preocupación es que la instancia encargada de esta política, la Unidad de Políticas Intra, Interculturales y Plurilingüismo se encuentra aislada en el Ministerio de Educación. Es todo el Ministerio de Educación el que debe asumir esta responsabilidad.

Apartado 4. Opiniones del Foro de Educación de la Cooperación Española sobre el Estado de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

"Cuando el Derecho a la Educación se garantiza, mejora todos los otros derechos humanos; cuando se niega, anula el disfrute de la mayoría, si no de todos"

Katarina TOMASEVKI, exrelatora especial de la ONU para el Derecho a la Educación.

En este apartado, se sintetizan las opiniones, experiencias y conocimientos de las instituciones y organizaciones que tienen vasta experiencia en la educación, que participaron en el Foro de Educación de la Cooperación Española, realizado trimestralmente durante todo el año 2017. Este trabajo fue realizado a través de entrevistas que buscan recuperar dichas percepciones sobre las políticas de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en el actual sistema educativo.

Las entrevistas profundizan en temas como las políticas EIIP y su relación con el Modelo Educativo Socio Productivo, las diferencias en su aplicación con la educación inicial, prima-

ria, secundaria y alternativa. Se conversó sobre la formación de docentes, indagando si estos ayudan en la aplicación de las políticas de EIIP y si existen suficientes condiciones para implementarlas. Además, se alcanzan temas como el de la aplicación adecuada de los currículos regionalizados en las unidades educativas y el desarrollo y uso de las lenguas originarias a partir de la implementación de ley de educación.

Es necesario hacer hincapié en que las percepciones expresadas a continuación están basadas en las experiencias propias de cada institución. Se pretende sostener la diversidad de opiniones y experiencias, comprender que no se

trata de una guía y todas son ideas y propuestas que también deben dialogar. En resumen, se tiene la ventaja de ser parte de un proceso educativo en construcción, por tanto, a tiempo para discutir y proponer.

4.1. El reflejo de las políticas de EIIP en el Modelo Educativo

En términos generales, las instituciones del Foro tienen una percepción positiva sobre el reflejo del enfoque inter-intracultural y plurilingüe en el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, en tanto es resultado de las luchas de reivindicación cultural y lingüística de los Pueblos Indígena Originarios. *"(El Modelo Educativo) incorpora con claridad disposiciones sobre educación intra-interculturalidad y plurilingüismo en lenguas originarias, que fueron construidas por el bloque indígena como sector social que transitó un periodo de acumulación de poder político, desde los años 80 hacia la primera década del siglo XXI."* (Entrevista Miguel Marca- Fe y Alegría, 2017). Se trata, innegablemente de un proceso que inicia hace más

de 30 años, ocupó un espacio importante en la construcción de la anterior norma educativa³¹, se refuerza, oficializa e institucionaliza en la actual Ley (070), que coloca el enfoque EIIP como un pilar en el sistema educativo; esto es sin duda una conquista social de pueblos oprimidos, que vienen construyendo propuestas para la educación deseada.

Expresa las ansias de saberse capaces de decidir el currículo, contenidos y metodología empleados para transmitir sus conocimientos y cultura. *"Se hace énfasis en considerar los aportes locales de las organizaciones sociales (incluyendo NPIOC), en la complementación de saberes. Al menos en cuanto a la norma, en el diseño y la implementación de los Bachilleratos Técnicos Humanísticos (BTH). Lo hemos podido comprobar. Sin embargo, que se vele por la aplicación efectiva, es otro tema, muchas veces no se hace, ni se exige (...)"* (Entrevista Yachay Chalakku, 2017). Reconocer los conocimientos locales como aportes para la construcción del sistema edu-

31 La reforma Educativa 1565 (1995), plantea la Educación Intercultural Bilingüe (IEB). Ver apartado 2.

cativo complementados por los conocimientos científicos, es el diálogo intercultural esperado. El resultado de las luchas y los aportes mencionados dan legitimidad al modelo. Solo así cuenta con el apoyo y compromiso de los diferentes actores de los pueblos con los objetivos propuestos, forja la motivación colectiva para que pongan sus esfuerzos y pueda garantizar la implementación, total o parcial de las políticas de EIIP.

Sin embargo, el reflejo de la EIIP en el modelo educativo es de una comprensión sumamente compleja. *"Se trata de un proceso de orden político, conceptual, institucional y operativo; los cuatro desarrollados a la vez, que en Bolivia es aún más desafiante porque propone un sistema educativo que generaliza la EIIP (...) No es una mirada parcial (segmentada o implementada únicamente en territorios indígenas) o tangencial (visto de manera superficial). (Entrevista OEI, 2017). El desafío es complejo, de aplicación progresiva y en etapa de construcción. Como se menciona, lo "pluri", busca la que las culturas y lenguas sean reconocidas y oficializadas en todo*

el territorio, por tanto, tiene este afán de generalización, que se aplique en ámbitos rurales y urbanos, con pueblos indígenas y no indígenas, en educación regular, alternativa, especial y superior, privada y pública. Esa comprensión es sumamente ambiciosa en la proyección de la sociedad y al ser un desafío tan exigente, tiene también muchas necesidades para su concreción, en las escuelas, en las aulas y pizarrones, requiere también recursos, económicos y técnicos entre otros. Por ello, pone en discusión la aplicación y exigibilidad de estos procesos.

4.2. La aplicación del Enfoque en los diferentes niveles

Este análisis primero introduce la discusión sobre la aplicación del enfoque en los diferentes niveles del Sistema Educativo: inicial, primaria, secundaria y alternativa. Existen diferencias en la aplicación de las políticas en cada nivel, lo que muestra que no se trata de procesos uniformes ni lineales.

De alguna manera se reconoce que inició, en educación al-

ternativa, en las comunidades campesinas, con experiencias intraculturales, de reconocimiento, rescate y promoción de las culturas de los pueblos indígenas. Estas experiencias contribuyeron con la elaboración de múltiples insumos, se diseñaron y realizaron materiales educativos, guías, textos y otros que apoyen este fin. La experiencia de los Centros de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria (CETHA) impulsados por la Red Feria, entre otros, son un referente en ello, son experiencias que se han multiplicado, crecido y actualmente son referentes nacionales. *"En educación alternativa va mejor la implementación del enfoque EIIP porque se la viene trabajando de mucho tiempo, puede ser incluso que haya dado sus primeros pasos en Educación alternativa (...) Hemos visto que es una oportunidad de potenciar la diversidad"*. (Entrevista CIC BATA, 2017). De hecho, buena parte de los conceptos y prácticas que se buscan generalizar, como los Proyectos Socio-comunitarios Productivos, dieron sus primeros frutos en experiencias educación alternativa.

No se mencionan experiencias de EIIP en nivel Inicial, *"se trata de un nivel casi experimental, a pesar de que al ser la etapa más temprana de escolarización sería la etapa idónea para transmitir una lengua"* (Entrevista OEI, 2017). Sin duda, la educación inicial ha sido la que menos ha podido profundizar sus estrategias de EIIP, a pesar de lo conveniente que sería, por la inmersión en la lengua originaria temprana.

Existen, así mismo, posturas que muestran avances más importantes y significativos en educación Primaria. "En educación regular hay avances en inicial y primaria, más sistemáticos en primaria. Los docentes intentan poner en práctica lo aprendido en el PROFOCOM, todo lo aprendido teóricamente al menos (...) El currículo base plantea que todos los programas y planes se desarrollen en el contexto cultural y es enfático en primaria. No obstante, hace énfasis, fortalece lo intracultural, el reconocimiento de las culturas originarias pero no llega al diálogo intercultural." (Entrevista CEBIAE, 2017). Hay experiencias de unidades educativas de primaria que trabajan en el

aprendizaje de las lenguas originarias según la región, que arrastran los lineamientos y prácticas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de orientaciones anteriores a la implementación de la Ley educativa actual, que en muchos casos se refieren al diseño de la Reforma Educativa 1565. Experiencias que, durante este último periodo se han fortalecido, pero que de fondo no cambian en el enfoque. Así mismo lo refuerzan “Si bien (la EIIP) es eje de la propuesta educativa, ésta solo se ha quedado a nivel simbólico y no ha generado una cultura de EIIP. Si comparamos la EIIP con las EIB todavía hay quienes trabajan esta segunda opción y no se ha incorporado a la práctica educativa y mucho menos a la práctica docente. Es decir, está a nivel de discursivo, por así decirlo (Entrevista Save the Children International, 2017).” Save the Children plantea una problemática generalizada, el paso del discurso a la concreción curricular, a la cotidianidad de los maestros. Por otra parte, se refuerza que la Educación Intercultural Bilingüe permanece en el imaginario y práctica docente, que el enfoque EIIP está diluido en lo

anterior, siendo en la práctica, EIIP y EIB difícil de diferenciar. Al igual Fe y Alegría afirma “Algunos CEPO, en alianza con ONG, tienen propuestas y experiencia de aplicación de políticas EIB sobre todo en primaria.” (Entrevista Fe y Alegría, 2017). Lo que es evidente es que existe mayor registro de experiencias desarrolladas en educación primaria, por ser la que da paso, durante los primeros años de escolarización, a una educación intercultural y bilingüe, que potencia la diversidad, naturalizar las lenguas y ayuda a comprender la diversidad.

Por el contrario, existe la postura que en secundaria se han dado avances más desarrollados en EIIP. “En educación secundaria hay avances importantes. Hemos visto docentes que son creativos, tratan de incluir señalética en lenguas originarias (...) Se tiene literatura, poesías, cuentos, obras de teatro en lenguas originarias que se pueden aprovechar en secundaria, que permiten más actividades culturales en las escuelas (...) En primaria no tanto, no he visto ese mismo rescate.” (Entrevista CEMSE, 2017). Esta segunda postura muestra que hay muchas

posibilidades de explotar los productos culturales, con los recursos literarios existentes que permiten implementar el Enfoque en educación secundaria, se trata de promover la dinamización de los maestros en rescatar sus experiencias.

Se refuerza esta segunda postura con la experiencia de Yachay Chalakku, en el fortalecimiento de los bachilleratos técnico humanísticos, donde la educación intercultural tiene un lugar importante. "(...) Al menos en cuanto a las normativas en torno al diseño y la implementación de los Bachilleratos Técnicos Humanísticos (BTH) lo hemos podido comprobar". Donde el ámbito productivo, fundamental en educación secundaria, puede dar lugar a prácticas de EIIP.

Es necesario rescatar un elemento más para la discusión sobre la aplicación de las políticas educativas: la transitabilidad o continuidad de un nivel al siguiente. "Pueden parecer procesos truncados si no se da continuidad de un nivel al siguiente. Si se mantienen el enfoque al transitar de primaria a secundaria hay posibilidades de ver los resultados." (Entrevista Campaña Bolivia-

na por el Derecho a la Educación, 2017). La tarea es que la educación intercultural, intracultural y plurilingüe (EIIP) se refleje en todo el sistema educativo, se mantenga durante toda la experiencia escolar de los niños y niñas con el mismo enfoque, planteando el desafío de garantizar la continuidad del proceso. Hay registro de experiencias, recientes o anteriores, desarrolladas en todos los niveles del Sistema Educativo que muestran que es posible aplicar el enfoque (Ver apartado 3). La implementación del Enfoque parte de un acuerdo, muchas veces implícito y otros manifiestos, de todos los actores de las escuelas, especialmente los maestros, donde compartan la misma postura, que tengan insumos que los ubique en un mismo plano. Este análisis introduce el debate sobre los procesos formativos.

4.3. Las posturas, avances y desafíos en formación docente

Cabe recordar que los cambios deseados con la implementación de las políticas de EIIP son procesos que no tienen más de 5 años (tomando

en cuenta que la ley se aprobó el 2010 y los primeros currículos base aprobados a finales del 2012). Bajo esa comprensión, una de la mayores inversiones y esfuerzos del Estado para generalizar las bases teóricas y conceptuales de todos los maestros del Sistema Educativo fue la experiencia del Programa de Formación de Complementaria (PROFOCOM) para maestros en ejercicio. *"El proceso formativo alcanzó la profesionalización y licenciatura de casi la totalidad de maestros en el territorio nacional, se ha universalizado el enfoque del Modelo (Educativo) para comprender el Modelo Educativo, sus bases conceptuales están claros."* (Entrevista OEI, 2017).

Una voz uniforme por parte de las instituciones del Foro al respecto afirma que políticas formativas como el PROFOCOM sirvieron para generalizar las bases y comprensión del Modelo. En cierta manera ha instalado en el imaginario de todos los maestros los principios en los cuales moverse. *"No se puede pensar en un modelo de Educación intercultural plurilingüe sin formación docente. Esfuerzos como el PROFOCOM*

han sido complejos, aun así, el resultado ha sido mejor de lo esperado" (Entrevista a UNESCO, 2017). A esto se añade: *"(La formación de maestros) ha ayudado a mirar la importancia de tener marcos conceptuales generales, así cada quién pueda implementar sus experiencias bajo el mismo enfoque."* (Entrevista a Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, 2017). Es un proceso indudablemente importante, que invita a matizar los logros alcanzados, a reconocer que los procesos desarrollados crean el antecedente necesario para adelantar el camino. Sin embargo, como fue mencionado previamente, se trata de un proceso complejo, aún en construcción.

La complejidad mencionada pasa por "resistencias (del colectivo de maestros) muy fuertes". Resistencias que se pueden interpretar, entre otros, desde dos ámbitos:

- Resistencias de los maestros a los contenidos y propuesta educativa del Modelo Socio Comunitario, que tiene que ver con la formación inicial del profesorado, formación que no incluía los principios concep-

tuales y metodológicos del Enfoque EIIP, y que en educación tradicional no tienen cabida.

-Por otra parte, el carácter obligatorio del PROFOCOM sumado a la implementación de propuestas educativas, recientes para muchos docentes, multiplica las responsabilidades administrativas consignadas a los maestros, creando una resistencia a la burocratización y exigencia del Sistema Educativo.

Los procesos de formación de maestros establecen líneas y metas para alcanzar, pero no los "cómo", no interioriza en la didáctica y metodología de enseñanza, en las estrategias para su aplicación. *"Se han trabajado conceptos importantes como la despatriarcalización, pero de forma casi filosófica, sin aterrizar en las prácticas (docentes) de las Unidades Educativas."* (Entrevista CEMSE, 2017). Lo que ciertamente establece el debate. ¿hay una comprensión genuina del Modelo por parte de los docentes? Lo que deja la tarea importante de medir la comprensión real de los conceptos y cómo, a partir de la comprensión se pueden realizar propuestas. *"(Los do-*

centes) no saben ciertamente cómo aplicar ni qué hacer. No es un asunto de recetas, con lo que coincido, sino de entender y aprender cómo hacer para poder aplicar (el enfoque). Es decir, si no lo entiendo, no lo hago." (Entrevista Save the Children, 2017). Lo que deja una tarea de profundización de los conceptos base del modelo (en el que es parte la EIIP), que los maestros lleven el modelo casi "inserto" en la piel, en su cotidianidad.

La Universidad Pedagógica³² genera importantes oportunidades de formación posgradual de maestros para profundizar los conceptos y visiones actuales del Modelo. Genera también las oportunidades de formación de maestros con las capacidades técnicas y experticia suficientes para generalizar el enfoque. Sin duda cabe fortalecer dicha institución.

Así mismo, existe la confianza tener nuevas generaciones más alineadas con el Modelo, *"Los más jóvenes, (recién egresados y en formación) tendrán más insumos para im-*

32 Institución descentralizada del Ministerio de Educación, inicia sus funciones de formación posgradual de maestros en los ámbitos que requiera la Implementación del Modelo Educativo el año 2009.

plementar el modelo, han sido formados con otros insumos a diferencia de las generaciones anteriores que tenían una formación más tradicional. Son procesos largos (...)" (Entrevista a UNESCO, 2017). Sin duda, se trata de procesos extendidos, cuyos resultados están empezando a ser medidos, y genera una última reflexión sobre la evaluación de los procesos formativos, la evaluación de los contenidos y procesos educativos. *"Es necesario revisar y evaluar la calidad de los contenidos en la formación docente y de todos los procesos, es una deuda que aún tenemos"* (Entrevista Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, 2017). Tarea que tampoco es fácil y que requerirá de múltiples insumos para consolidarla. Sin embargo, la evaluación de la calidad de los contenidos y procesos desarrollados en la formación docente, de inversiones tan importantes como el PROFOCOM, es una tarea que debe tomar lugar en la agenda del Ministerio de Educación. De la misma manera, todos los procesos de EIIP, en un margen de tiempo también deben atravesar por procesos de evaluación que generen bases de datos sólidas

y expliquen el estado de situación alcanzado.

4.4. Sobre las condiciones requeridas

A esto se añaden las condiciones que requieren los mismos para poder implementar el enfoque, que, anticipando, nunca son las suficientes, sin desmerecer los esfuerzos e inversiones realizadas hasta el momento.

Como se mencionaban previamente, es necesario mejorar las condiciones de los maestros para aplicar políticas de EIIP, existe una necesidad de desarrollar, crear y diseñar recursos y materiales que colaboren en la aplicación de las políticas. Lo ya mencionado, hace referencia a materiales para la enseñanza de maestros y material específico para la enseñanza a los estudiantes. *"(Hace falta...) Mejoras en la formación y acompañamiento técnico a docentes; reestructuración de la planificación y desarrollo del trabajo en aula por periodos cortos; instalación de aulas de aprendizaje grupal e intergeneracional; investigación en contenidos culturales indígenas; mate-*

rial educativo de apoyo" (Entrevista Fe y Alegría, 2017). Tener las condiciones mencionadas, de alguna manera, facilita experiencia de EIIP. El acompañamiento técnico-pedagógico a las prácticas educativas desarrolladas es una tarea pendiente de suma importancia, que cita a pensar una vez más sobre la gobernanza y autoridad de sobre los procesos, aclarar si lo realizan instituciones o autoridades locales según el territorio indígena, se realiza desde los CEPO o a nivel de las Direcciones distritales a la vez o desde el nivel central. Así también, exige crear o producir insumos técnicos para dar seguimiento, acompañar y orientar los procesos; y por último gestionar recursos humanos y técnicos capacitados para hacerlo.

Este criterio se refuerza por Save the Children (2017) *"Es un tema de presupuesto, sin los recursos destinados al sector cada persona la lleva o entiende como le parece y con las condiciones, medios y materiales que puede."*

Surge adicionalmente en la discusión la oportunidad de poner en discusión la necesidad de producir recursos audiovi-

suales y digitales actualizados y adecuados a las realidades y contextos diversos. "La sociedad está inmersa en las tecnologías y la virtualidad, hay que aprender a introducir estos elementos en el aula. Se tienen los recursos tecnológicos (las computadoras de los maestros o las computadoras Kuaa otorgadas a los estudiantes), pero aún no se sabe darle un uso didáctico ni tampoco tienen los materiales o información para utilizarlo, producidos para reproducir en aula" (Entrevista OEI, 2017). Lo que obliga a fortalecer el diseño de oportunidades formativas que ayuden a dar uso a los medios actuales y producir los materiales virtuales necesarios.

Es un reto generalizado en el Sistema Educativo introducir las nuevas tecnologías como parte de las estrategias de aprendizaje. Complementando: *"Rescatar la cultura e idiomas originarias con actividades culturales modernas (...) Vincular las tecnologías de información y comunicación, especialmente productos audiovisuales, con las culturas ancestrales, en las actividades culturales y artísticas en los contenidos programáticos"* (Entrevista CEMSE, 2017). Es

un reto complejo pero urgente utilizar los medios necesarios para rescatar la literatura, prácticas y saberes de los pueblos indígenas, los medios digitales pueden ser una gran oportunidad para ello.

4.5. Implementación de los currículos regionalizados

Los currículos regionalizados, siendo los instrumentos orientadores de la aplicación de la política de EIIP deben tener un lugar especial en la discusión. Tomando en cuenta la forma en qué se han aplicado y los impactos reconocidos.

De inicio, casi la totalidad de los entrevistados afirman que aún no se ha alcanzado la aplicación deseada y que de hecho falta mucho para ver los resultados esperados con esta política. Con diferentes matices hay consideraciones que refuerzan la todavía inicial aplicación de los Currículos Regionalizados, mencionando a continuación algunas características que reflejan el escenario actual.

- No son conocidos y existe una importante resistencia por muchos maestros que no han sido capacitados para apli-

carlos. *"Es muy difícil una aplicación adecuada debido a las resistencias (de los maestros) y a la juventud de este proceso."* (Entrevista CIC Batá, 2017). Por tanto, vale la pena consolidar los esfuerzos para generalizar las experiencias en las diferentes regiones.

- Se caracteriza por la implementación puntual, en experiencias específicas, que se han desarrollado, unas mejor que otras, con sus propias formas de EIIP. Depende de los esfuerzos de los pueblos en potenciar su educación y de la interpretación que tengan los maestros de cada Unidad Educativa.
- Un tercer elemento es la aplicación parcial *"No todos (los profesores) en las unidades educativas manejan bien estos procesos. Dentro de la misma Unidad conviven maestros que han aprendido a desarrollar los procesos y profesores que no lo hicieron, que no manejan el enfoque."* (Entrevista CEBIAE, 2017). La EIIP no siempre llega a ser un proceso uniforme al interior de cada centro y varía según los compromisos e interpretaciones individuales de los maestros. En este caso, por ejemplo, la estrategia es apro-

vechar los PSP para articular los lineamientos del currículo regionalizado.

- Es importante distinguir el papel que cumple el PSP, que no es un proyecto contenedor de todas las exigencias del Modelo Educativo, por tanto, no vendría a ser lo mismo que Proyecto lingüístico de la unidad educativa. Este segundo, se alinea a las orientaciones del currículo regionalizado e indican en qué lenguas se va a enseñar, en qué espacios y con qué recursos.

- Otra expresión de la parcialidad es que, a pesar de la indivisibilidad conceptual de la Intraculturalidad-Interculturalidad-Plurilingüismo, en algunas experiencias educativas se refuerzan unos más que otros. *"Se rescatan los conocimientos y saberes ancestrales, de reconocimiento de las lenguas pero ya no se hace el (diálogo intercultural)". (Entrevista CE-BIAE, 2017). O por el contrario "Se está desarrollando mejor la interculturalidad que la intraculturalidad, falta mejorar los mecanismos curriculares para incorporar las culturas originarias en los contenidos (...)" (Entrevista CEMSE, 2017). Es decir, no hay lineamientos su-*

ficientemente claros para uniformizar la implementación de los currículos.

Abre la necesidad de reforzar los currículos regionalizados, invertir en investigación y potenciarlos para que puedan ser instrumentos que faciliten la implementación del Enfoque en todos los centros educativos.

4.6. Desarrollo de lenguas en el Sistema Educativo

Las personas entrevistadas perciben mayoritariamente que hay un incremento en el uso de lenguas originarias al interior de las unidades educativas desde la implementación de la Ley 070. La principal razón es el carácter obligatorio que tiene actualmente la enseñanza de lenguas originarias en todo el territorio nacional. *"Se ha incrementado porque ahora está más visible, hay más posibilidades y campo para poder aplicar (...)". Sin embargo, es una afirmación con múltiples matices "(...) no se ha progresado mucho porque no se entiende bien cómo hacerlo, seguimos con viejas prácticas donde la lengua originaria solo se traduce en algunas cosas pequeñas o en*

traducciones de materiales. Es una mirada totalmente reduccionista del tema". (Entrevista Save The Children, 2017).

Un primer elemento es "(...) *que los maestros no hablan (las lenguas), mucho menos entienden su gramática, por tanto, tampoco pueden enseñarlas*" (Entrevista INTERNATIONAL BORNESOLIDARITET, 2017). Con maestros que desconocen las lenguas no se puede concebir una educación plurilingüe. Así, muestra la necesidad de generar procesos de capacitación y alfabetización de maestros en lenguas originarias y tener los insumos mínimos necesarios para desarrollarlo.

Complementando. *"Los maestros deben ser del contexto, por ejemplo, en territorio guaraní hay maestros de origen aymara o quechua, que no conocen del contexto guaraní ni su cultura ni su lengua."* (Entrevista CEMSE, 2017). En estos casos se plantea un problema de mucha complejidad. Que invita a promocionar a los maestros indígenas en su territorio, quienes al ser parte de la comunidad conocen bien las características de su cultura y lengua, pueden ser cóm-

plices y estar comprometidos con la educación de su pueblo. Esto establece un reto también de orden administrativo, en tanto las políticas de selección docente del Magisterio, establecidas en el escalafón, aparentemente se encuentran por encima de los objetivos y proyectos lingüísticos de las escuelas y de las naciones indígenas, obstaculizando en algunos, casos contar con docentes naturales del territorio.

Adicionalmente, la discusión entra en las condiciones y materiales para desarrollar los procesos. *"Falta material para formar maestros en las lenguas (originarias) así como material lúdico para enseñar a niños, niñas y adolescentes."* (Entrevista INTERNATIONAL BORNESOLIDARITET, 2017). Reforzando lo expresado en páginas anteriores.

Sin embargo, la complejidad se multiplica cuándo se tiene que estandarizar la lengua y poder usarla en el ambiente natural de la comunidad. *"Es como un círculo vicioso. Se necesitan lenguas estandarizadas para transmitir conocimientos. Si no se estandariza y generaliza la lengua escrita, no se pueden hacer productos*

culturales (escritos, digitales y otros) y mientras no existan productos culturales, no se puede enseñar la lengua." (Entrevista OEI, 2017). En este caso citan a reflexionar la complejidad, importancia y dificultades que viene enfrentando para concretarse los fines del MESCP. La dificultad de contar con productos culturales o materiales educativos limita las condiciones para promover espacios de educación bilingüe. Invita a discutir el eje articulador EIIP como algo que sale de los muros escolares y tiene su escenario principal en los lugares más cotidianos imaginables.

Hace falta introducir la discusión sobre la didáctica y metodología empleada para la enseñanza de las lenguas. *"Los profesores no tienen bien definida la cuestión didáctica, no saben cómo implementar la educación bilingüe."* (Entrevista OEI, 2017). Pues los docentes no tienen orientaciones claras, no saben cómo enseñar, que estrategias educativas emplear, generalmente tampoco cuentan con la experiencia para hacerlo. Por lo que, de alguna manera, la implementación queda al criterio e interpretación de cada

maestro.

Por último, entre las discusiones, se hace importante mencionar la importancia del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) *"Es una tarea difícil y larga la que tiene el Instituto (IPELC), son años de trabajo estandarizando las lenguas"* (Entrevista UNESCO, 2017). Con tareas vitales como la investigación. *"Es importante tener investigaciones para diseñar los currículos diversificados, sin estudios de base no se puede implementar bien, los maestros necesitan los estudios también para la formación."* (Entrevista CEBIAE, 2017). De hecho, el IPELC es un actor clave para mejorar y generalizar las experiencias de EIIP, un actor que necesita ser fortalecido.

4.7. Construcciones colectivas: recojo de experiencias y coordinación con la sociedad civil

Las experiencias de EIB comentadas en el apartado 3 y muchas más que no se alcanzan a describir, son experiencias desarrolladas, al menos inicialmente, por la sociedad

civil hace más de 30 años. El Ministerio de Educación ha recogido y aprovechado materiales educativos, publicaciones, diccionarios, estrategias y otros que se vienen desarrollando durante mucho tiempo. *"Bolivia tiene mucha historia y experiencia en EIB que tiene su origen en la sociedad civil. Y es fundamental hasta ahora, pero hay que tener la mirada las acciones futuras, dependiendo de cómo se involucre la sociedad civil con el Estado."* (Entrevista UNESCO, 2017).

La Ley 070 crea los Consejos Consultivos³³, como una instancia de consulta y coordinación del Ministerio de Educación con los actores educativos, sociales e institucionales. Es un recurso que la Sociedad Civil puede utilizar, puede impulsar y hacer que funcione para mejorar su participación. Sería la figura legal que sea necesario activar para que Agencias de Cooperación y

ONG compartan sus experiencias y recursos. Se han desarrollado más experiencias por parte de la Sociedad Civil que pueden ser compartidas.

Es necesario crear espacios de debate, discusión y construcción técnica de todos los temas tratados en este texto. Espacios que involucren a los actores activos y comprometidos. El Foro de Educación de la Cooperación Española es un espacio de reuniones permanentes para fortalecer la discusión, para consolidar esfuerzos y construir procesos. Se requieren de más espacios así, donde se compartan experiencias y se construya diálogo. *"Hay tareas, como esta (EIIP), que requiere que podamos sentarnos juntos, en una misma mesa, la sociedad civil y el gobierno, para jalar todos por un mismo lado y construir cosas que se están dejando a un lado."* (Entrevista CBPDE, 2017).

33 Ley 070. Art. 92. Parágrafo e).

Apartado 5. Conclusiones y retos de futuro

5.1. Conclusiones generales.

Hay una coincidencia entre las organizaciones y fundaciones del Foro Educativo de la Cooperación Española respecto a la valoración de las políticas EIIP en los siguientes aspectos:

- Los avances en la educación intra-intercultural y plurilingüe (EIIP) son fruto de una larga lucha de los pueblos originarios, las organizaciones sociales y la sociedad civil, de una línea histórica interrumpida por épocas de exclusión, de una tradición educativa alternativa largo tiempo esperada. En ese sentido, la nueva Ley de la Educación recoge las experiencias y propuestas alternativas, subalternizadas en otros momentos históricos, de los pueblos y los educadores populares, y las convierte en derechos y políticas públicas.
- En cuanto al desarrollo de la EIIP los objetivos e inten-

ciones están suficientemente establecidos, cuenta a su vez con el respaldo de los Pueblos, lo que significa que existen las condiciones base para que el modelo funcione y se generalice.

- La aplicación de este enfoque se desarrolla en los niveles Primario y secundario de la Educación Regular y Alternativa, quedando pendientes otros espacios del SEP como la Educación Superior, educación inicial o especial.
- Se debe asumir que la EIIP como parte de políticas integrales de desarrollo social, económico y cultural de los pueblos, acompañando los planes sociales y económicos de los pueblos originarios y comunidades y no como un proceso únicamente escolar.
- El país atraviesa un proceso de urbanización, el 60% de la población boliviana vive en las ciudades y eso eviden-

temente tiene una repercusión en el desarrollo escolar. Más aun en la educación IIP, no se ha trabajado lo suficiente en cómo enfocar esa diversidad en los contextos urbanos.

- Una valoración generalizada es que se han aprovechado poco las experiencias en EIIP desarrolladas por la sociedad civil en los últimos 30 años y no se ha sabido cómo incorporarlas a las políticas, especialmente en lo que se refiere a materiales didácticos realizados y a las buenas prácticas desarrolladas. De hecho, la sociedad civil tiene que proyectar sus esfuerzos de trabajo coordinado con el Ministerio de Educación, sumar esfuerzos que profundicen lo ya trabajado.

- Muchas unidades educativas tienen alumnado claramente marcado lingüísticamente, sin embargo, en muchas ocasiones los docentes no conocen la lengua o son hablantes de otra distinta. Para una verdadera educación IIP los docentes deberían pertenecer al mismo grupo lingüístico que su alumnado, tal vez mediante cierta discriminación positiva en las compulsas o mediante nombramientos directos.

- Otra tensión existente es la concepción descentralizada de la educación con otra centralizada. La política de educación IIP lleva aparejada unos lineamientos descentralizados pues se trata de dar poder de gestión y decisión autónoma a los propios pueblos indígenas, sin embargo, la ley de educación y las políticas educativas puestas en marcha tienen un claro carácter centralizador.

- Tenemos una gran falta de datos que repercute en un desconocimiento verdadero de la presencia de la diversidad cultural y lingüística en las unidades educativas. De hecho, desconocemos algunos datos trascendentales como cuantas y cuáles son las unidades educativas que imparten la lecto-escritura en lengua originaria o los docentes que son parte de algunos de los pueblos originarios. Por ello, es esencial una fuerte inversión en investigación y evaluación en el terreno de la educación IIP.

5.2. Conclusiones por temas

a) Uso de las lenguas originarias en el Sistema Educativo Plurinacional:

- El proceso de normali-

zación de las lenguas supera la actividad escolar. Aunque se consigan buenos niveles de uso y aprendizaje de las lenguas eso debe ir acompañado de un proceso de normalización y legitimación social. De nada sirve dominar una lengua de forma oral y escrita si no se puede usar en los ambientes de vida cotidianos: sin diarios ni revistas ni libros que leer, sin radio ni televisión que emitan programas en esas lenguas. La normalización es un proceso donde está incluida la escuela, pero ella, por sí misma, no tiene la solución.

- Un excelente paso ha sido la creación del IPELC para el proceso de estandarización y estudio de las lenguas originarias en Bolivia. El trabajo que tiene que desarrollar es enorme por lo que necesita de medios suficientes para llevarlo a cabo: investigaciones, creación de materiales didácticos, seminarios y congresos, viajes de intercambio. En estos momentos, el IPELC cuenta con 156 ítems que casi no tiene presupuesto para las actividades que debe realizar, y aunque cuenta con fondos de la cooperación internacional, es muy importante asegurar su sostenibilidad.

- Es necesario agilizar y dar claridad en la identificación de la lengua 1 y lengua 2 en las unidades educativas, de forma que sea público el uso que se da a las lenguas en el centro educativo: cómo se hace la lectoescritura, cuál es la lengua vehicular al interior del centro educativo, en qué momento y de qué forma se introduce la segunda lengua y la tercera.

- De la misma forma, hay que asegurar que todas las unidades educativas cuenten con el nombramiento de un docente especialista en lengua originaria y que se incluya un apartado exclusivo para la calificación de la materia de lengua originaria.

b) Currículos regionalizados.

- Es, sin duda, el esfuerzo más importante que se ha dado en EIIP, para introducir en la escuela los contenidos culturales y lingüísticos de las poblaciones indígenas. Y más teniendo en cuenta que las organizaciones indígenas han tenido un papel protagonista en su formulación. Una vez que en estos momentos hay una serie de CR aprobados por el Ministerio de Educación es ne-

cesario invertir en la formación de docentes y la creación de materiales didácticos para su implementación.

c) Formación de docentes e investigación

- Muchos de los entrevistados afirman que es necesaria una gran labor e investigación, que sabemos poco del estado actual de la educación IIP y que tenemos que tener más datos para poder tomar decisiones. De la misma forma, creen que otra brecha en este campo es la falta de formación para los docentes en EIIP, lo que hace difícil poder aplicarlos currículos regionalizados.
- Es necesario evaluar y fortalecer los espacios actuales de formación de maestros las Escuelas Superiores de Formación de Maestros en pregrado y la Universidad Pedagógica en estudios posgraduales principalmente. Y de alguna manera, es preciso establecer un vínculo con otras universidades para profesionalizar más a los maestros y contar con los recursos humanos y técnicos necesarios para profundizar los procesos formativos.

5.3. Retos para el futuro de la EIIP

- Seguir trabajando con los maestros y maestras más jóvenes, recién egresados y en formación. Hay resistencia a los principios y contenidos propios del MESCP, incluso en el uso de la lengua y una pérdida de conciencia de su propia identidad.
- Profundizar y reforzar los procesos de descolonización cultural y pedagógico, con un trabajo en comunidad para decidir qué aprender, para qué y cómo hacerlo.
- Concretar políticas sectoriales para garantizar que esta sea una política de Estado, que junte a la administración pública y la sociedad civil. En ese sentido hay que abrir espacios de participación y debate, basados en los Concejos Consultivos, oportunidad protegida por la Ley de educación.
- Asumir las nuevas realidades y buscar alternativas creativas para llevar adelante políticas lingüísticas y culturales en un contexto cada vez más urbano. Como la incorporación crítica de contenidos y saberes ancestrales en medios audiovisuales.

- Buscar la armonización entre políticas centrales, Currículo Base y currículos regionalizados con las propuestas lingüísticas y culturales de los pueblos originarios.

Respecto a las Lenguas originarias en el SEP:

- Desarrollar esta enseñanza en todos los niveles sin eludir ninguno: desde la formación en familia comunitaria, hasta la Educación Superior, incluyendo a la educación para personas con discapacidad.
- Perfeccionar la metodología de enseñanza de las lenguas, que deben iniciarse desde los núcleos familiares.

Respecto a la Estandarización de las lenguas:

- Dar el mismo estatus y reconocimiento a todas las lenguas en la práctica. Lo que implica inversiones públicas para que los pueblos indígenas puedan generar los medios necesarios para fomentar el uso de cada lengua.
- Elaboración de materiales educativos para estudiantes y maestras/os es una tarea difícil, que cuenta con prece-

desarrollados hace tiempo, de experiencias que publicaron textos, diccionarios, ensayos y otros completamente aprovechables.

Respecto a los Currículos Regionalizados:

- Definir la autoridad y los medios a través de los cuáles se va a dar apoyo, monitoreo y seguimiento a Unidades Educativas implementando el eje articulador EIIP, garantizando que las orientaciones establecidas en los CR tomadas en cuenta.
- Los CR se alinean a los propósitos de desarrollo del modelo de educación productiva en las regiones, ampliando el entendimiento en la producción cultural.
- Se debe establecer las líneas con claridad en la implementación de los Currículos Regionalizados en Educación Alternativa, prestando atención diferenciada al área urbana.

Respecto a la formación de docentes:

- Se deben fortalecer y crear nuevas oportunidades de formación pertinente de las/os maestras/os en lenguas originarias. Generando mejo-

res condiciones para hacerlo, aprovechando los recursos de las comunidades y de experiencias anteriormente desarrolladas. Las investigaciones desarrolladas por los IPLEC pueden establecer las bases para hacer los programas de formación.

- Profundizar en la metodología y didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Enfocando los lineamientos establecidos por la EIIP en las aulas, con los medios actuales y la cotidianidad de las escuelas.

- Buscar que las autoridades educativas, directores de Unidades Educativas, Directores Distritales y otros, tengan origen indígena, estén comprometidos y prioricen la promoción del uso de las lenguas originarias en las instituciones a su cargo.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Grupo Banco Mundial. (2015). Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI. Washington, D.C. Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO. P. 106.
- Grupo Banco Mundial. (2017). Guía de Buenas Prácticas. Los derechos de los pueblos indígenas y la educación en América Latina. Washington, D.C. Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO. P. 99.
- IWGIA. (2014). El mundo indígena 2014. Caecilie Mikkelsen. Copenhagen, Dinamarca. P. 621.
- López, Luis Enrique y Küper Wolfgang. (2000). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de Trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ). s/l.P.70.
- López, Luis Enrique. (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía. FUNPROEIB Andes. La Paz Bolivia. P.455.
- Naciones Unidas. CEPAL. (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Fordfoundation. Santiago de Chile. P. 408.
- ALBÓ, Xavier, (2010). Inclusión y la construcción de actitudes interculturales en tiempos de transformación. Min. Educación Bolivia. La Paz. Bolivia.
- Ministerio de Educación de Bolivia (2016). Revolución intracultural, intercultural y plurilingüe 2008-2015. Col. "Revolución Educativa". La Paz. Bolivia.
- CNC-CEPO (2016). Sistematización del proceso de construcción de los currículos regionalizados de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs). La Paz. Bolivia
- CNC-CEPO (2016). El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. La Paz. Bolivia
- REYES ARAMAYO, Javier (2014). Proceso Educación y Pueblo 1900 -2013. UMSA. La Paz. Bolivia

- SAARESRANTA, Tiina; DIAZ, Rufino; HINOJOSA, Magaly. (2011). Educación indígena campesina: perspectivas de la educación intracultural. Col. 100 años de educación en Bolivia. PIEB. La Paz, Bolivia.

Enlaces:

- Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. file:///C:/Users/user/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(3).pdf. Diciembre.2017.
- <https://www.cepal.org/es/temas/pueblos-indigenas-y-afrodescendientes/banco-datos-pueblos-indigenas-afrodescendientes-america-latina-caribe-piaalc>. Diciembre 2017.
- <http://redatam.org/redatam/PRYESP/SISPPI/>. Diciembre 2017
- https://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf. Diciembre 2017

ANEXOS

Anexo 1. Listado de organizaciones que han participado en las sesiones del Foro de Educación de la Cooperación Española.

Instituciones que han participado alguna vez en el Foro de Educación

Nº	Institución	Representante	Cargo	Email	Tel //celular
1	INTERED	Neus Edó	Delegada	neusedo@gmail.com	2203370
2	Fundación Entreculturas	Mimi Cuq	Representante andina	m.cuq@entreculturas.org	
3	CIC Batá	Vicente Álvarez	Delegado en Bolivia	valvarez@cicbata.org	72905551
4	Save The Children	Augusto Costas	Director Educación	augusto.costas@savechildren.org	2481606
5	EDUCO	Erasmus Mamani	Técnico	wariera@hotmail.com	2916818
6	Jóvenes y Desarrollo // OFPROBOL	Humberto Camacho	Representante	hcamacho@ofprobol.org	4-4532452
7	Ayuda en Acción	Katherine Argote	Responsable comunicación	kargote@ayudaenaccion.org	2421936
8	Acción contra el Hambre	Francisco Agramont	Coordinador proyecto	franciscoagramont@gmail.com	71503027
9	Escuelas Populares Don Bosco EPDB	Ibline Fernández	Técnica proyectos	ifernandez@epdb.edu.bo	71566635
10	Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación CBDE	David Aruquipa	Representante	cbde.lp@campanabolivianaeducacion.edu.bo	2440180
11	CEBIAE	Nora Mengoa	coordinadora general	nmengoa@cebiae.edu.bo	2440667
12	OEI	César Córdova	Director nacional	cesar.cordova@oei.bo	2120722
13	RED AINI	Patricia Velasco	Directora	fodeilapaz@gmail.com	2430525
14	Asociación Alemana de Educación de Adultos AAeA	Wilfredo Limachi	responsable programas	wilfredo.limachi@hotmail.com	2223784
15	Yachay Chhalaku	Marga Nair	Coordinadora general	marganair@yahoo.com	4709585
16	Fe y Alegría Bolivia	Miguel Marca	Responsable Programa de Calidad	aearegular@feyalegria.org	2444134

17	Fundación Alalay	Wilma Bejarano		wilma.bejarano@gmail.com	2121222
18	Escuela taller La Paz	Marcelino Osco	Responsable pedagógico	marcelino_osco@hotmail.com	71980555
19	Fundación MACHAQA	Isaac Ticona	Director	isaac.ticona@fmachaqa.org	71933066
20	Red FERIA	René Ticona	Representante	comunicación@redferia.org	2148020
21	CEMSE	Federico Escobar	director	federicoe@cemse.edu.bo	2280183
22	CEPO	Ximena Tapia	Técnica	xtapia@cepos.bo	2112020
23	CETM	Sonia Pardo Burgoa	directora	soniapardobur@yahoo.com.ar	4-4504903
24	CIEC	Eric Fernández	director	efernandez@ciec.org.bo	2416597
25	CEFIM	Elisabet Wilde	directora	ely.wilde@instituto-cefim.com	2248021
26	Taller Cultural Tinku	Arlette Alina Pardo	capacitadora	ar.alina@yahoo.es	67536931
27	CIDES	Consuelo Tapia	Maestrante	consuelont@yahoo.com.ar	72568536
28	Foro Educativo Boliviano	Ramiro Palizza		palizzar@yahoo.es	
29	CIPP	Carla Fuentes	responsable proyectos	fuentes.ci@gmail.com	71274774
30	REDCEA	Gabino Limachi	técnico	galirodrigue@yahoo.es	73011464
31	Taller del barrio	Virginia Auamasos	facilitadora	tallerdelbarrio@yahoo.com	71900981
32	COPRAP	Dieter García	Presidente	coprap.bol@hotmail.com	71942001
33	Save the Children	Adriana Ayala	Coordinadora de educación inicial	Adriana.Ayala@savethechildren.org	77240801
34	SII Solidaridad Internacional Infantil	Vania Gismondi	coordinadora programa	vg@ibssol.dk	71523211
35	CEDDIV Centro de Desarrollo de la Diversidad	José Luis Rivero	director	rivero.joseluis@gamil.com	77590009
36	ANC	Aniceto Arroyo	coordinador	arroyoaniceto@gmail.com	67498007
37	Fundación UNIR	Carla Valcarce	Responsable educación	cvalcarce@unirbolivia.org	71541218
38	Fundación Colectivo Cabildeo	Paola Espejo	Apoyo Administrativo	fcc@fcolectivocabildeo.org	76230750
39	FAUTAPO	Jimena Rojas	Coordinadora	jimena.rojas@fundacionautapo.org	72020935
40	Centro Yachay Tinkuy	Ricardo Pocij	pedagogo	rpocij@gmail.com	70798835
41	ACLO	Marta Pereira	técnica	mpereira@aclo.org.bo	71914056
42	CEPJA	Amparo Arribas	directora	cepja@cepja.org	4227122
43	COMPA	Raquel Romero	Res. Planificación.	raquel.compa@gmail.com	78868104

44	UNESCO	Ernesto Yáñez	representante	e.yanez@unesco.org	75113805
45	Fundación TEKO KAVI	Liz Marco	Coordinación general	ktmarco@gmail.com	67131593
46	Fundación Inti Phaisi	Iveth Saravia	Coordinadora	iwayruru@gmail.com // comunidadintiphajsi@yahoo.es	77152183
47	LED, cooperación Luxemburgo	Ingrid Tapia	Coordinadora	ledech.tapia@entelnet.bo	
48	C.E.B. - Área de Educación	Ítalo Parra	Coordinador de Proyecto	italo.parra.marin@gmail.com	2409000
49	Junta Nacional de Padres y Madres	Gustavo Mejía	Representante	mejia.gustavo@gmail.com	
50	CONMERB (magisterio rural)	Robert Villarroel	Secretario ejecutivo	htreborvillarroel@gmail.com	
51	Fundación EMEGECE	Susana Guidugli	Consultora	sguidugli@gmail.com	2792257
52	Mov. activistas DDHH	Beatriz Pérez		vbps@hotmail.com	67034335
53	Radio San Gabriel	Martha Khuno		marthaklimachi@gmail.com	
54	Visión Mundial	Javier Álvarez		Javier_alvarez@wvi.org	72051129
55	RSG B	Daniel Ticona	director	daniel.ticona.ticona@gmail.com	71208994
56	Fundación La Paz	Jorge Domic	Director Villa Copacabana	fposicoeduca@gmail.com	2234878
57	Helping Hands	Linda Zárate	Directora	helpinghands.lapaz@gmail.com	72579685
58	CIES	Cristian Espíndola	Responsable Advocacy	cespindola@cies.org.bo	73733186
59	Acción Andina de Educación	Celestino Choque	Director	celes_qhichwa@yahoo.com	4-6457381
60	Global Humanitaria	Iris Alandia	Coordinadora	ialandia@globalhumanitaria.com	70754296

Anexo 2. Instituciones del Foro de Educación de la Cooperación Española entrevistadas

Nº	Nombre de la institución	Persona entrevistada
1	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO)	Ernesto Yañez
2	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	Cesar Navarro
3	International Bornesolidaritet	Vania Gismondi
4	Save the Children International	Augusto Costas
5	Centro de Iniciativas para la Cooperación Batá (CIC BATÁ)	Vicente Álvarez Orozco
6	Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación	David Aruquipa
7	Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE)	Federico Escobar
8	Fe y Alegría	Miguel Marca Carmen Carrasco
9	Yachay Chhalaku	Marga Mair
10	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE)	Nora Mengoa

ANEXO 3. Marcos normativos nacionales en América Latina sobre derechos de los pueblos indígenas en educación

MARCOS NORMATIVOS NACIONALES EN AMÉRICA LATINA SOBRE DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EDUCACIÓN

Nombre del País	Derechos a la educación de los pueblos indígenas en las principales legislaciones nacionales		
	CONSTITUCIÓN	LEYES	APUNTES
Argentina	<p>Constitución (art. 75.17) Garantiza el derecho a la educación intercultural bilingüe e intercultural.</p>	<p>Ley de Educación Nacional (arts. 11d y ñ,16,17,52,53 c,d,e y 54) garantiza y fomenta el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.</p> <p>Ley 23.302 sobre Política Indígena y apoyo a las comunidades aborígenes. (arts. 5,6,14 y 17) Establece como prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas.</p>	<p>La Ley de Educación Nacional dedica un capítulo (cap. XI) a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se trata de una modalidad del sistema educativo que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, entre otras cuestiones.</p>

Bolivia	<p>Constitución Política del Estado (CPE). Art.5. Oficializa las 36 lenguas del Estado.</p> <p>Art.30. Asegura una educación con identidad.</p> <p>Art.78,2. Declara la educación intracultural, intercultural y plurilingüe</p> <p>Art. 84. "... erradicar el analfabetismo (...) acorde con la realidad lingüística y cultural de la población"</p>	<p>Ley de Educación n° 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010).</p> <p>Capitulo III. Diversidad cultural y lingüística.</p> <p>Art.1. 6. Declara intracultural, intercultural y plurilingüe todo el sistema educativo.</p> <p>Art. 5. Pretende consolidar el Estado Plurinacional"... con la participación directa de los pueblos indígenas originarios..."</p> <p>Ley general de derechos y políticas lingüísticas. Art 2. " Todos los idiomas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia son iguales y los habitantes hablantes de éstos, gozan de los mismos derechos lingüísticos ante la Ley</p>	<p>El Ministerio de Educación crea la Unidad de Políticas interculturales, interculturales y plurilingües para la gestión de las políticas de EIIP. (la UPIIP)</p> <p>El Ministerio crea el Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Culturas (IPELC) para promoción, ordenar y difundir las 3 lenguas indígenas</p> <p>Los Comités Educativos de los pueblos Originarios (CEEPO) forman parte directa de la gestión de las políticas EIIP</p>
Colombia	<p>Constitución (art. 10 y 68) Establece que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe</p>	<p>Ley 115 de 08 de febrero de 1994 (capítulo 3) Regula las condiciones y los principios que deben regir en la educación de los grupos indígenas (integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad)</p>	<p>Se establece que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.</p> <p>La Ley de Educación define la "etnoeducación"(educación que se ofrece a grupos y comunidades que integran la nacionalidad y que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos)</p>
Chile	<p>Sin referencia expresa a la educación de los grupos indígenas</p>	<p>Ley General de Educación (arts.3.e, 3.I, 23,28.m, 29 y 30) Establece los criterios de diversidad e interculturalidad en el sistema educativo de Chile.</p> <p>Ley 19.253 (título IV) Establece planes y programas de fomento de las culturas indígenas.</p>	<p>Se establece una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la cual se enseña y transmite la lengua, cosmovisión e historia de los pueblos indígenas.</p>

Ecuador	Constitución (arts.28 y 57) Reconoce y garantiza para los pueblos indígenas el derecho a mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos, además de defender un sistema educativo no discriminatorio.	Ley Orgánica de Educación Intercultural (arts. 3c,3.s,6.k,26,37,78,80.a,80.d,80.e,80.f,84,90 y 92) Garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y Plurinacionalidad. Ley N°.127 del 15 de abril de 1983 (art.28) La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en culturas y lenguas aborígenes, garantiza la participación, en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas en función de su representatividad	Establece que las máximas autoridades educativas tendrán como una de sus funciones primordiales transversalizar la interculturalidad para la construcción del Estado plurinacional y garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos afroecuatorianos, montubios y para las nacionalidades y pueblos indígenas.
Perú	Constitución (art.17) El Estado garantiza la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país.	Ley 28044 (arts. 19 y 20) Se reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional	El art. 20 de la Ley 28044 (Ley General de Educación) establece la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú.
Guatemala	Constitución (art.76) Se determina que las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe	Ley de Educación Nacional (art. 56, 57 y 58) Establece la posibilidad de recibir una educación bilingüe para las comunidades indígenas. Acuerdo Gubernativo N.o 526-2003. Crea responsabilidad de establecer directrices y bases para organizar los servicios educativos con pertinencia cultural y lingüística en Guatemala.	Se establece que el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural velará por el desarrollo de los pueblos indígenas a través de la educación.

Nicaragua	<p>Constitución (arts. 11, 121 y 181) Determina que las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua también tendrán uso oficial en los casos que establezca la ley.</p> <p>Así mismo, los pueblos indígenas y las comunidades étnicas tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna.</p>	<p>Ley 582 ((arts. 39 y 59.e) La Ley General de Educación establece que la educación en las regiones autónomas es un derecho fundamental de los pueblos indígenas.</p>	<p>Se promueve la participación de las comunidades étnicas, pueblos indígenas y demás actores del país en la discusión de políticas educativas nacionales, respetando la diversidad cultural en el proceso educativo.</p>
Brasil	<p>La Constitución de Brasil no contiene referencias expresas en los únicos dos artículos en los que se refiere a sus comunidades indígenas (arts. 231 y 232)</p>	<p>Ley 9.394 (arts. 78.1,79.1, 79.2,79.3,79.4) se establecen programas de enseñanza bilingües e interculturales para los pueblos indígenas.</p> <p>Ley de Estado del indio. (título V) Se diseña la educación de los indígenas para su integración en la sociedad brasileña. Así mismo se establece formación profesional adecuada para los grupos indígenas.</p>	<p>Los programas de enseñanza que se establecen por Ley promueven la recuperación de la memoria histórica de los pueblos indígenas y la reafirmación de sus identidades.</p>
Costa Rica	<p>Constitución (art. 76) Se expresa el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales.</p>	<p>Ley Fundamental de Educación (art.36) Defiende que todos los estudiantes sin distinción de raza, religión, posición social o credo político tendrán acceso a las instituciones privadas de enseñanza.</p> <p>Decreto 22072-MEP de 25 de febrero de 1993. Crea el Subsistema de Educación Indígena, para desarrollar progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las reservas indígenas oficialmente reconocidas.</p> <p>Decreto 37801-MEP del 15 de junio del 2013. Se establecen las particularidades de la educación indígena en términos de objetivos, idiomas, enfoque, organización administrativo-territorial y recursos humanos.</p>	<p>En el Decreto 37801-MEP del 15 de junio del 2013 se establecen mecanismos permanentes de participación y consulta para las comunidades indígenas.</p>

México	Constitución (art.2) Fomenta la escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural en todos los niveles.	<p>Ley General de Educación (arts. 7.IV, 13.I, 16,21, 33.I, XIII y 38) Promueve la pluralidad lingüística de México y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.</p> <p>Ley de Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (art.6) Establece que el titular de la Secretaría de Estado de Educación Pública se integrará en el Junta de Gobierno de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.</p> <p>Programa para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Identifica, entre otros grupos discriminados, a los indígenas, haciendo hincapié en el ámbito de la educación.</p>	<p>Determina que en el caso de los maestros de educación indígena que no tengan licenciatura como nivel mínimo de formación, deberán participar en los programas de capacitación que diseñe la autoridad educativa y certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y el español.</p> <p>En 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, cuyo propósito es brindar educación cultural y lingüísticamente pertinente a los pueblos indígenas y educación intercultural a toda la población.</p>
--------	---	--	---

Fuente: Grupo Banco Mundial. (2017). Guía de Buenas Prácticas. Los derechos de los pueblos indígenas y la educación en América Latina. Washington DC. Pp 25-31.

Fuente Bolivia: Min. Educación (2016). La Revolución Intracultural, intercultural y plurilingüe. Colección "Revolución Educativa" pp. 18-21



AECID - AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

Oficina Técnica de Cooperación - Bolivia
Dirección: Av. Arce, 2856 (Entre c. Cordero y c. Clavijo).
Zona San Jorge. La Paz. Bolivia Correo central: aecid@aecid.bo
Telf.: +591 2 2433515
Fax. +591 2 2433423
www.aecid.bo

PUBLICACIÓN REALIZADA CON EL APOYO DE:

