

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA LINGÜÍSTICA E IDIOMAS



LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL MEDIO URBANO

**TESIS DE GRADO
EN LINGÜÍSTICAY LENGUAS NATIVAS**

POSTULANTE: Univ. PAULINO MAMANI ZULETA

TUTOR: Lic. ZACARIAS ALAVI MAMANI

**LA PAZ – BOLIVIA
2007**

Agradecimiento

Al Lic. Zacarías Alavi Mamani,
que me guió y orientó con su sabiduría en proceso
del desarrollo de esta Tesis.

Al Dr. José Illescas,
a los catedráticos de la Carrera de
Lingüística, a los amigos/as por la inspiración
y colaboración incondicional que me brindaron.

Dedicatoria

Con todo afecto y gratitud,
dedico esta tesis a mis queridos padres
Melchor y Francisca, al pueblo aymara y
a la Comunidad Educativa “José Carrasco Torrico”.

P.M.Z.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

CALA, Comisión de Alfabetización y Literatura Aymara.
CC, Cuarta categoría.
CEBIAE, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa.
COB, Central Obrera Boliviana.
CONED, Consejo Nacional de Educación.
CONMERB, Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural.
CSUTCB, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.
DS, Decreto Supremo.
EB, Educación Bilingüe.
EIB, Educación Intercultural Bilingüe.
EIIB, Educación Intra-Intercultural Bilingüe.
ENDE, Empresa Nacional de Electricidad.
ENFE, Empresa Nacional de Ferrocarriles.
ENTEL, Empresa Nacional de Telecomunicaciones.
IEB, Instituto de Estudios Bolivianos.
ILV, Instituto Lingüístico de Verano.
L1, Lengua materna.
L2, Segunda lengua.
MEC, Ministerio de Educación y Culturas.
ONGs, Organizaciones no gubernamentales.
PC, Primera Categoría.
PEIA, Proyecto Educativo Integrado de Altiplano.
PPFF, Padres de Familia.
P-TRB, Proyecto Texto Rural Bilingüe.
RAE, Real Academia Española.
RE, Reforma Educativa.
SC, Segunda Categoría.
SENALEP, Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular.
SODEPAZ, Solidaridad para el Desarrollo y la Paz
TC, Tercera Categoría.
THOA, Taller de Historia Oral Andina.
UNICOM, Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa.
YPFB, Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos.

INDICE

	Página
Agradecimiento.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Abreviaturas utilizadas.....	v
INTRODUCCION.....	1

CAPITULO I PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. EL ESTUDIO Y SU PROBLEMATIZACIÓN.....	2
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.4. OBJETIVOS.....	6
1.4.1. Objetivo general.....	6
1.4.2. Objetivos específicos.....	7
1.5. HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	7
1.6. JUSTIFICACIÓN.....	8

CAPITULO II REFERENTE TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe.....	11
2.1.1. La educación indígena.....	11
2.1.2. La Educación Bilingüe en el oriente boliviano.....	14
2.1.3. Proyecto Educativo Rural I (PER-I).....	15
2.1.4. El Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA).....	17
2.1.5. Proyecto Texto Rural Bilingüe (P-TRB).....	19
2.1.6. La educación intercultural y las acciones de SENALEP.....	22
2.1.7. La creación de la Carrera de Lingüística.....	23
2.2. Las características socioculturales y la EIB en el medio urbano.....	28
2.2.1. La cultura.....	28
2.2.2. Concepto etimológico de la palabra cultura.....	28
2.2.3. El concepto antropológico de la cultura.....	29
2.2.4. Concepto sociológico de la cultura.....	31
2.2.5. Problemas culturales en el medio urbano.....	32
2.3. La identidad.....	36
2.3.1. La identidad urbana.....	36
2.3.2. La identidad del aymara urbano.....	37
2.3.3. La identidad lingüística.....	38
2.3.4. La identidad territorial.....	40
2.3.5. La identidad socio-política.....	42
2.4. El conflicto socio-cultural en el área urbana.....	43

2.4.1. La educación y la clase social.....	43
2.4.2. El fenómeno del racismo.....	45
2.4.3. La xenofobia o la antipatía.....	46
2.4.4. El Paradigma neoliberal.....	48
2.5. El conflicto lingüístico en el medio urbano.....	49
2.5.1. Las relaciones asimétricas.....	50
2.5.2. Las interferencias lingüísticas.....	51
2.5.3. La diglosia o bilingüismo en el medio urbano.....	52
2.5.4. La actitud y las actitudes lingüísticas.....	53
2.6. La educación, lengua e intra-intercultural.....	56
2.6.1. La educación bilingüe.....	56
2.6.2. Modelos de educación y los tipos de bilingüismo.....	56
2.6.3. La Educación Intercultural Bilingüe y la Reforma Educativa....	59
2.6.4. La interculturalidad.....	60
2.6.5. La intra-culturalidad.....	63
2.6.6. La educación intercultural bilingüe en el medio urbano.....	66

CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO.

3.1. LOS PROCEDIMIENTOS EN EL ESTUDIO.....	68
3.2. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	69
3.2.1. Delimitación espacial y temporal.....	69
3.2.2. La población.....	69
3.2.3. La muestra.....	70
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS....	71
3.3.1. Cuestionarios a los educandos.....	71
3.3.2. Cuestionarios a los docentes.....	72
3.3.3. Cuestionarios a los padres de familia.....	73
3.3.4. Acápites sobre la observación.....	74
3.3.5. Modelo de análisis.....	75

CAPITULO IV PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Las características actitudinales de los docentes sobre la EIB.....	77
4.1.1. Los docentes y las lenguas en la educación.....	77
4.1.2. Los docentes y el rol de la EIB frente a las identidades socioculturales.....	78
4.1.3. Los docentes y las culturas en la educación.....	80
4.1.4. Los docentes frente a las actitudes negativas.....	81
4.1.5. La interacción entre docentes y los educandos.....	83
4.1.5.1. La participación de los educandos en la elaboración del plan	83
4.1.5.2. Los docentes y los educandos en la formulación de contenidos	

curriculares.....	84
4.1.5.3. Los educadores y las costumbres urbanas.....	85
4.1.5.4. Los docentes y la criticidad de los educandos.....	87
4.1.5.5. Los docentes y el medio ambiente.....	88
4.1.5.6. Los docentes y los valores.....	89
4.1.5.7. Los docentes y la comunidad educativa.....	90
4.1.5.8. Los docentes y el vestir de los educandos.....	91
4.1.5.9. Los docentes y las fiestas de la zona.....	92
4.1.5.10. Los docentes y las asambleas de la zona de trabajo.....	93
4.2. Las actitudes de los educandos y la Educación Intercultural Bilingüe.....	94
4.2.1. Los educandos su L1 y L2.....	95
4.2.2. Los educandos y la comunicación en la familia.....	96
4.2.3. Los educandos y la competencia lingüística.....	97
4.2.4. Los educandos con relación al monolingüismo y el bilingüismo	98
4.2.4.1. Los educandos y la competencia escrita de los nombres.....	99
4.2.4.2. Los educandos y la competencia escrita de los verbos.....	100
4.2.4.3. Los educandos y la competencia escrita los adjetivos posesivos.	101
4.2.5. Los educandos, las oraciones en L1 y L2.....	102
4.2.6. Los educandos ante las actitudes socioculturales.....	103
4.2.7. Los educandos y la música europea.....	104
4.2.8. Los educandos y la música andina.....	105
4.2.9. La actitud de los educandos hacia la lengua originaria.....	107
4.3. Las actitudes de los padres de familia hacia la EIB.....	108
4.3.1. Los padres de familia y el aprendizaje de la L2.....	109
4.3.2. Los padres de familia, la ocupación y la lengua originaria.....	110
4.3.3. Los padres de familia y la comunicación en la casa.....	112
4.3.4. Los padres de familia y el uso del aymara en el mercado y las ferias.....	113
4.3.5. Los padres de familia, escriben en L1 y L2.....	114
4.3.6. Los padres de familia y el interés de la EIB para sus hijos.....	116

CAPITULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones.....	118
5.2. Planteamiento de líneas del nuevo enfoque de la EIIB.....	125
5.3. Recomendaciones.....	133

BIBLIOGRAFIA
ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La Educación Intra e Intercultural Bilingüe (EIIB) en el medio urbano es un desafío para el siglo XXI, que exige cambios a nivel de paradigmas pedagógicos. Por tal situación, la Educación Intercultural Bilingüe se considera un tema importante dentro de la educación boliviana y en la Ley 1565 de la Reforma Educativa (RE). Aunque ha sido importante la inclusión de esta temática, los resultados evidentes no son efectivos en el medio urbano, en el que convivimos las diferentes lenguas y culturas.

La Ley 1565 señala que el sistema educativo es Intercultural y Bilingüe. En los hechos ni en el sector rural ni en el sector urbano se ha dado este proceso por las imposiciones de la cultura occidental. Dada la asimetría en los aspectos sociales, lingüísticos, económicos y religiosos. Nuestro estudio nace de la necesidad de incentivar una mayor valoración de las lenguas originarias en el proceso educativo que intervienen docentes, educandos y padres de familia de la Unidad Educativa en el medio urbano. Los cuales nos permitieron conocer algunas actitudes y características socioculturales lingüísticas vinculadas a la Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa

La sistematización del estudio está estructurada en cinco capítulos. El primero incluye la presentación, el planteamiento del problema, la formulación del mismo, los objetivos, la hipótesis y la justificación. El segundo capítulo introduce aspectos teóricos relativos a los antecedentes de la Educación indígena, la EB, las características socioculturales de la EIB en el medio urbano y a los aspectos de identidad, conflictos socioculturales y lingüísticos. El tercer capítulo abarca aspectos metodológicos como el método, las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En el cuarto capítulo está la presentación de los resultados. Por último el capítulo quinto contiene las conclusiones, el planteamiento de líneas del nuevo enfoque de la EIIB, la verificación de la hipótesis, el cumplimiento de los objetivos y las recomendaciones.

CAPITULO I

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. EL ESTUDIO Y SU PROBLEMATIZACIÓN

El estudio de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el medio urbano pretende ser un aporte en la educación del siglo XXI. En Bolivia los paradigmas pedagógicos desde la época colonial han sido diseñados desde los escritorios y con un pensamiento foráneo, sin tomar en cuenta la historia de las culturas, las vivencias, los valores, las cosmovisiones ni las lenguas de las diversas nacionalidades. Y al contrario, a lo largo de la historia se produjo el genocidio, el etnocidio ideológico y la extirpación de los valores socioculturales de las culturas milenarias.

Este estudio describe la problemática, las referencias teóricas y las actitudes de la Comunidad Educativa “José Carrasco Torrico” de la ciudad de La Paz., a partir de los fines, los objetivos con relación a la interculturalidad y el bilingüismo de la Ley de la Reforma Educativa. El estudio parte del espíritu de la transformación de las estructuras alienantes y la reestructuración ideológica andina y amazónica. En consecuencia el desafío es escuchar, recoger las voces, los sueños, los intereses, las ideas y las expectativas de las culturas para plantear una verdadera Educación Intercultural Bilingüe desde una visión andina aymara urbana.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El año 1905 se dio paso a la educación en las comunidades rurales después de cuatro siglos de época colonial y casi un siglo de vida republicana en respuesta a las grandes movilizaciones y lucha de las naciones originarias. En primera instancia comenzaron a funcionar las escuelas ambulantes y posteriormente en forma progresiva las escuelas fiscales y las normales. El año 1910 “fue fundada la Escuela Normal de preceptores indígenas en Supukachi, luego la de Umala en 1915, Qulumí en 1916...” (Choque, 1992: 20).

En la época republicana, más propiamente con la promulgación del Código de la Educación Boliviana de 1955 bajo el gobierno del MNR, se negó la pluralidad cultural y el plurilingüismo del país. La oligarquía criolla mestiza con la ideología capitalista facilitó la usurpación y el saqueo de las riquezas de Bolivia. En este período, los gobernantes sólo se limitaron a castellanizar, alienar, extirpar y transmitir informaciones, conocimientos y experiencias ajenas a las realidades socioculturales de los niños/as, adolescentes de las diferentes nacionalidades como: aymaras, quechuas y otras.

La educación colonial fue el instrumento de esclavización a través de la castellanización. Era una educación destinada a garantizar la mano de obra barata y eficiente a favor de los terratenientes españoles, criollos y luego los mestizos. Ellos sólo esperaban que los indígenas se asimilaran a la cultura occidental. La evangelización y la catequesis fueron otros instrumentos para la extirpación de las deidades, las vivencias y las prácticas rituales de la

religión cósmica de los andinos. Las prácticas religiosas de los aymaras se caracterizaban por el gran espíritu de reciprocidad y equilibrio entre el ser humano y todo lo que le rodea. Sin embargo los colonizadores han denominado a las cosmovisiones y a las espiritualidades de las culturas andinas de satánicos, diabólicos y demoníacos, imponiendo una religión monoteísta y abstracta. Ante estas estructuras foráneas vigentes hasta nuestros días, las culturas milenarias han mantenido resistencia, luchando por la revalorización, el respeto y la restauración de las culturas milenarias y las cosmovisiones de las naciones originarias.

En la Bolivia multicultural, el poder político y económico se concentra en pocas manos. A cuya consecuencia, las grandes mayorías han sido marginadas, postergadas y explotadas por el sistema capitalista neoliberal fuera formalizada por el gobierno del MNR en el año de 1985. En las últimas décadas, los gobiernos neoliberales de turno sólo se han servido del pueblo y han entregado las riquezas naturales en manos de las empresas transnacionales. Éstas como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, a través de los gobiernos han diseñado las tres leyes neoliberales: la Ley 21060 de la Capitalización, la Participación Popular y la Ley 1565 de Reforma Educativa. Con estas leyes neoliberales “se capitalizaron nuestras empresas públicas como: Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB), Empresa Nacional de Electricidad (ENDE), Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL), Empresa Nacional de Ferrocarriles (ENFE) y Empresa Metalúrgica de Vinto” (Vásquez., 2005: 149-150).

En este contexto, la Reforma Educativa responde a los intereses de la ideología neoliberal. La Ley 1565 fue elaborada desde los escritorios por los peritos foráneos ignorando las distintas realidades de los educandos, de los padres de familia y las vivencias de las mayorías

explotadas. La política de la RE responde al modelo del libre mercado, en su esencia su aplicación; fue una ley vertical, clasista, racista que amplía la brecha entre los ricos y los pobres y profundiza las diferencias entre las escuelas fiscales y las privadas. Frente a los fenómenos ya mencionados hoy más que nunca por la crisis política, social y económica se levantan los leones dormidos que rompen las cadenas para desgarrar el sistema excluyente que mantuvo a las culturas originarias durante 514 años en la Bolivia multicultural y multilingüe.

La Ley de la Reforma Educativa (1994: 3), entre sus fines del artículo 1 e inciso 5 menciona que la educación boliviana es “intercultural y bilingüe” enmarcada en el respeto a las identidades, las tradiciones, las costumbres y los valores socio-culturales de las diferentes nacionalidades. Por otro lado, la Ley de la RE en los objetivos artículo 3 e inciso 5 enfatiza “construir un sistema educativo intercultural y participativo... sin discriminación”. Paradójicamente, en nuestro país estos principios en la práctica se reducen al discurso lírico demagógico de los partidos tradicionales oligárquico – burgués, por esta razón la EIB no se aplicó en las escuelas urbanas.

La Reforma Educativa del modelo neoliberal quiso instrumentalizar la EIB en las escuelas rurales traduciendo los contenidos ajenos a la pluralidad cultural y lingüística de las naciones originarias, pero no la efectivizó. En consecuencia hubo el rechazo a la EIB alienante, folklórizante y castellanizante a los niños monolingües en la lengua aymara, en las comunidades aymaras. El verdadero reto de la EIB implica valorar la L1 y redescubrir los saberes, las tecnologías, los valores, las identidades pluriculturales, lingüísticos para fortalecer las identidades de las naciones originarias.

En el medio urbano, la RE sólo generó la polarización de las dos caras de la educación entre las escuelas fiscales para los marginados y las escuelas particulares para los ricos. Esta diferencia se manifiesta en los niveles de la educación primaria, secundaria, superior y otros ámbitos que sólo favorece a las transnacionales.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las características actitudinales socioculturales de los docentes, educandos y padres de familia respecto a la Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa en la Unidad Educativa “José Carrasco Torrico” de la ciudad de La Paz?

¿Cuáles son las prácticas culturales, las actitudes, las expectativas, las competencias orales, escritas de la L1, L2 y la EIB de la comunidad Educativa José Carrasco Torrico de la ciudad de La Paz?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Esta investigación está orientada al logro del siguiente objetivo:

- Determinar las características actitudinales socioculturales de los educandos, los docentes y los padres de familia respecto a la Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa en la Unidad Educativa “José Carrasco Torrico” de la ciudad de La Paz.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar las características, las actitudes, las prácticas socioculturales frente a la EIB de la Reforma Educativa en la Comunidad Educativa “José Carrasco Torrico” del nivel secundario.
- Describir las actitudes socioculturales, lingüísticas sobre la EIB de los docentes, educandos y los padres de familia.
- Analizar la configuración de las características actitudinales de la interculturalidad, el bilingüismo y los problemas socioculturales de la Unidad Educativa ya mencionada.
- Plantear las líneas del nuevo enfoque de la EIIB para la implementación en las escuelas, los colegios fiscales del medio urbano.

1.5. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Este trabajo de investigación está orientado por la siguiente hipótesis:

Las características actitudinales de los docentes, los educandos y los padres de familia frente a la EIB son:

- La poca aceptación y el poco o ningún uso de la lengua aymara por los docentes es el efecto de la castellanización en el centro educativo urbano.

- Los educandos del centro educativo urbano se interesan y aceptan la implementación de la EIB para fortalecer la lengua, los conocimientos y los valores socioculturales.
- La poca valoración de los valores socioculturales por la comunidad educativa es el efecto de la educación neocolonial, la extirpación, la asimetría de la cultura dominante sobre las culturas milenarias.

1.5.1. Hipótesis operacionales

- El aprendizaje de la lengua aymara y castellana en el medio urbano ayuda a comprender las distintas realidades culturales.
- Los docentes tienen el papel de fortalecer las identidades culturales de los educandos del medio urbano, pero no la realizan.
- Los educandos muestran el interés de aprender las lenguas originarias con la finalidad de conocer y valorar sus raíces históricas de sus antepasados.
- La comunidad educativa ratifica que el aprender las lenguas y las culturas andinas son sinónimo de revalorar las identidades, los conocimientos, las tradiciones, las costumbres de los pueblos milenarios.

1.6. JUSTIFICACIÓN

No existen estudios ni la sistematización de la Educación Intercultural Bilingüe en el medio urbano que identifiquen las características actitudinales de la comunidad educativa. A través del estudio se pretende revalorizar y fortalecer las lenguas, las culturas, las identidades y que

permita elevar la autoestima de los docentes, de los jóvenes colegiales, de los padres de familia, de los universitarios, de los investigadores y de la sociedad urbana. Esta es la relevancia social de nuestro estudio.

En la Bolivia multicultural existen también algunos trabajos sobre la EIB. Estos en su mayoría son experiencias que responden a las diferentes épocas, regiones y más propiamente en las escuelas del área rural. Ante esto, el reto es hacer extensiva la EIB, la lectura de las características actitudinales de los docentes, educandos, PPF de las unidades educativas urbanas. Para lo cual existe la necesidad de describir los problemas socioculturales, la asimetría lingüística, los estereotipos, los prejuicios, el racismo, la desigualdad, la explotación, la humillación y la exclusión a las culturas andinas. Estos fenómenos se presentan en el país por la convivencia de las 36 culturas cada cual con sus propias lenguas, costumbres, cosmovisiones, valores sociales, morales, económicos y la relación social con la naturaleza. En suma la solución al problema socioeducativo alienante.

De acuerdo al INE “en el país tenemos aproximadamente 4.133.138 indígenas de los cuales 2.848.719 personas hablan el idioma castellano (68.92%), 2.281.198 hablan quechua (55.19%) y 1. 525.321 aymara (36.90%), las demás lenguas nativas son habladas por menos del 2% de la población indígena” (2001:65). Hoy la emergencia se orienta y exige la búsqueda de las raíces históricas, las identidades culturales, los valores, el Pachakuti, la revuelta, el desenrollamiento a partir de la pluralidad cultural lingüística del medio urbano, con un currículum culturalmente pertinente y socialmente relevante.

El trabajo resume las experiencias, recoge las expectativas y las características actitudinales sobre la EIB de una comunidad educativa urbana. Para ello se sigue la metodología descriptiva a partir del contacto directo con los informantes de los tres grupos (los docentes, los estudiantes y los padres de familia) utilizando las técnicas de la observación. Se aplicaron cuestionarios con preguntas mixtas para determinar las actitudes socioculturales de los informantes. Creemos que esta metodología pueda avizorar otros estudios en los centros urbanos.

A través de la descripción y de la reflexión que aporta nuestro estudio pretendemos superar el paradigma de la EIB neoliberal planteada con la Ley 1565 de la Reforma Educativa, partiendo del verdadero diálogo y respeto entre las culturas en contacto del medio urbano. Con las cuales se orienta a revalorar los conocimientos milenarios de pacha jaqi (el hombre y su cosmos) y que nos permitan superar los prejuicios, los estereotipos que perjudican la interacción educativa, la proyección, la acción y la reflexión. Entonces la tarea de la EIB es revelar, revitalizar las lenguas, los valores culturales, económicos, políticas y espirituales de las distintas nacionalidades que poseen el espíritu ecológico sincrónico, equilibrio, complementariedad, armonía entre el ser humano y la naturaleza.

En las escuelas del medio urbano, la EIB requiere su implementación a partir de la diversidad sociocultural, lingüística y conocimientos superando la educación colonizadora y que nos permita construir la “suma qamaña” (vida digna). Para “pacha jaqi” (varón mujer que vive en interrelación con todo lo que rodea) las culturas milenarias la comunidad, la zona o el barrio urbano es el espacio intra e intercultural en sus diferentes niveles o ámbitos con el propósito de elevar la autoestima y la verdadera convivencia entre las culturas en el medio urbano.

CAPITULO II

REFERENTE TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe

En este capítulo presentamos de una manera resumida las experiencias por la educación formal, la Educación Bilingüe, la interculturalidad, su practicidad, producción oral y materiales didácticos escritos en los diferentes ámbitos de las identidades socioculturales y geográficas de Bolivia.

2.1.1. La educación indígena

En la época colonial, las comunidades rurales eran postergadas de la educación formal en razón de que las políticas de la educación eran restringidas sólo a los hijos de los españoles y criollos. La finalidad de ellos era apropiarse de las grandes extensiones de tierras de las riquezas como: las plantas medicinales, los minerales, el oro, la plata y las piedras preciosas. Además de saquear las riquezas han impuesto sus formas de organización social, política, económica y religiosa. Por otro lado extirparon las tradiciones milenarias de las culturas, los valores socio-culturales, la religión cósmica y la forma de vivir en un mundo de equilibrio entre “chacha warmi” y la naturaleza.

La educación indígena según Pérez (1962: 63). se inicia “el año 1905. Juan Misael Saracho, Ministro de Instrucción en el gobierno de Montes, fundó las primeras escuelas indígenas con el nombre de escuelas ambulantes, cuya misión se limitaba a la enseñanza del alfabeto y un poco de doctrina cristiana” La característica de estas escuelas era que los profesores cumplían su función alternando en dos comunidades separadas, esto implicaba el recorrido de cinco a seis kilómetros de una comunidad a otra. El propósito fundamental de estas escuelas fue la de castellanizar y adoctrinar con la religión católica a los originarios que poseían una cultura de equilibrio, la economía de reciprocidad, la vida complementaria entre los seres humanos y el medio ambiente.

Después de tres décadas, nace la escuela de Warisata como respuesta a la lucha de los indígenas. Al respecto Pérez en su libro Warisata “escuela ayllu” afirma que “la escuela de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931 por el profesor Elizardo Pérez,” (op. cit.: 85). La escuela de Warisata partió de una realidad concreta, para ello resumimos las características más sobresalientes de la siguiente forma: la interacción del docente con los comunarios, los educandos, el medio ambiente, la organización, el paralelismo entre la teoría y la práctica. Además la interacción implicó la integración entre los comunarios, traducida en la dinámica de convivir las tradiciones, los valores culturales, la música, los ritos, la merienda comunitaria, el akulliku y las acciones comunitarias que requirió el proyecto de la educación. Estas relaciones se daban en un ambiente de horizontalidad, de escucha, de respeto y corresponsabilidad compartida entre el profesor, los niños, los jóvenes y los comunarios.

La organización de la escuela ayllu respetó la “Ulaqa”, charla semanal, en la que expresaban de manera libre las ideas para proyectar la escuela. Posteriormente “los mallku, jilaqata y comisarios conformaron el Parlamento Amawt’a” (Salazar, 1992: 30), el cual coadyuvaba en la construcción y ejecución del proyecto. El Director y las autoridades de la escuela en consulta con los comunarios organizaban diferentes comisiones. Entre los más significativos podemos mencionar las comisiones de justicia, de construcción, de transporte, de agricultura, de ganadería, de jardines y de deportes.

Para concretar los trabajos se tuvo que organizar los equipos y asignar las funciones. “La comisión de justicia se encargaba de solucionar pleitos, rencillas entre campesinos y los gamonales. La comisión de construcción planificaba y controlaba las jornadas de cientos de indios que trabajaban sin salario, alegremente unidos en el ayni o achuqalla” (Pérez, 1962: 99). Unos hacían adobes, otros cortaban piedras, algunos removían la tierra con sus yuntas y otros trillaban el grano al ritmo de las canciones pastoriles.

Según Salazar, la comisión de transporte trasladaba tejas, ladrillos, madera, vigas; la comisión de agricultura encargadas desde la preparación de la tierra, la conservación del abono, el riego, los aporques, las siembras, los deshierbes, las cosechas, el almacenamiento y la contabilidad. La comisión de ganadería encargada de incrementar y mejorar el ganado porcino y lanar tanto de la escuela y de los comunarios; la comisión de jardines encargada de huertos o campos de experimentos, la de arboricultura, la de sanidad e higiene del hogar; la comisión de deportes, la comisión de educación y cultura. Debemos destacar que las comisiones se reunían cada sábado y estuvieron conformados por un amawt’a, un maestro y un alumno, esta tripartita, fueron designados por el Parlamento (1992: 30-31).

En la escuela ayllu convivieron los valores milenarios de la cultura aymara. “El ayni y el mink’a” (op. cit., 1992:32). El ayni significa la ayuda que se presta a una pareja de recién casados en la construcción de la casa con obsequio de herramientas, tejidos, productos y el mink’a es el trabajo colectivo para obras que interesan a toda la comunidad.

Las acciones de las diferentes comisiones anteriormente descritas nos enseñan a poseer una conducta en el manejo del tiempo, la planificación, la organización de acuerdo a las funciones en la línea de un objetivo planeado. En este caso la construcción de las aulas de la escuela ayllu de Warisata. El paradigma de la organización respondía a las tradiciones milenarias de la cultura andina que ha marcado hitos en la historia de las culturas del Tawantinsuyo. Por otro lado la escuela ayllu fue considerada casa de los explotados, generadora de los conocimientos milenarios, símbolo vivo de la lucha, la justicia y la economía comunitaria. La educación fue bilingüe y productiva formulada desde las realidades de las comunidades aymaras para mejorar las condiciones de vida personal y comunitaria.

A continuación describimos algunas experiencias de la Educación Intercultural Bilingüe planificada que se inicia aproximadamente entre los años 1976 y 1980 por diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales e impulsada por las organizaciones sindicales. Las acciones de la EIB se dieron de manera paulatina en diferentes regiones rurales de nuestro país multilingüe, pluricultural y multiétnico.

2.1.2. La Educación Bilingüe en el oriente boliviano

La documentación bibliográfica registra que la Educación Bilingüe en las tierras orientales dependía de las organizaciones no gubernamentales. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) inició sus actividades en estas tierras que conviven y comparten diferentes culturas andinas amazónicas.

Al respecto Amadio, señala: que la Educación Bilingüe en esta área geográfica, ha dependido fundamentalmente de organizaciones privadas y misioneras, destacando entre ellas el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)...el que introdujo la EB en el país en 1955, con unos primeros intentos en aymara y quechua, pero se centraron después en las lenguas minoritarias del oriente llegando a cubrir un total de 29 grupos étnicos (1989:39-40).

El interés prioritario del ILV en el país fue la traducción de la Biblia y la evangelización. Esto significaba extirpar las cosmovisiones amazónicas, asimismo el lavaje mental de los grupos étnicos con una visión monoteísta de Dios, abstracto frente a las prácticas espirituales de las culturas. Por otro lado, esta institución “el año 1983 administraba 49 escuelas bilingües con 53 profesores entre los 9 grupos étnicos ubicados en los departamentos de Beni, Pando, Oruro, Santa Cruz” (op.cit.: 40).

La tarea implementada de la EB fue de manera cuantitativa. Pero las limitaciones fueron que no hubo acciones cualitativas. Otra falencia de la institución fue imponer de manera sistemática ideas foráneas a los grupos étnicos como política educativa y cultural de la oligarquía minero feudal de esa época. La institución del (ILV) de manera directa se convierte en un instrumento del gobierno de turno que cumplió el papel de enajenar, deformar, extinguir y alienar a los grupos étnicos hacia el individualismo a través de la catequesis, la evangelización que extirpó las prácticas religiosas de las culturas amazónicas.

2.1.3. Proyecto Educativo Rural I (PER-I)

Aparte de la experiencia ya mencionada; en su mayoría el gobierno encaró la Educación Bilingüe sobre la base de proyectos. Para ello firmó convenios de apoyo económico e ideológico con organismos extranjeros o de alguna otra institución con el claro propósito de

domesticar a los pueblos indígenas. En tal virtud el proyecto PER-I responde a una investigación sociolingüística realizada por el INEL (Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos) que fue un proyecto anterior. Paradójicamente desde la época republicana nuestro país a través de las experiencias de la EB sólo orientó hacia la alienación, la deformación de las culturas originarias y el atar hacia la dependencia de los países norteamericanos, europeos y asiáticos.

Según Amadio: “este proyecto fue llevado a cabo por convenio entre el MEC y la USAID firmado en diciembre de 1975 y fue autorizado, por D.S. 13472 del 6 de mayo de 1976, contó además con la asesoría y participación de personal de la Universidad de Nuevo México en Estados Unidos... demoró en iniciar su ejecución debido a atrasos en la constitución de los equipos de trabajo para los cuatro componentes: a) Currículum y educación bilingüe; b) Formación y entrenamiento docente; c) Educación no formal; d) construcciones escolares. El subcomponente de educación bilingüe se experimentó durante tres años, 1978-1980” (1989: 23).

Este proyecto con los cuatro componentes sólo justifica la asimetría entre la lengua castellana impuesta a las culturas milenarias que hablan las lenguas aymara, quechua, guaraní. En el contexto esta experiencia implementó métodos y materiales destinados a la castellanización a los niños de habla quechua de los tres primeros grados de las escuelas centrales y seccionales en Cochabamba. La deserción escolar, fue efecto del impacto alienante, colonizador y la verticalidad de los profesores en las escuelas rurales.

Las limitaciones fueron por la falta de coordinación entre el equipo de la Reforma curricular y Desarrollo de material educativo, asimismo la poca motivación de los docentes, el autor anteriormente mencionado señala al respecto que el número de maestros asistentes fue cada vez menor: I jornada, 131; II, 75; III, 7 con la agravante de que por la falta de coordinación entre la oficina Distrital de Educación Rural y el proyecto, pocos docentes capacitados aplicaron finalmente la educación bilingüe (Amadio; cita a Montoya:74-75).

Entre las limitaciones más sobresalientes del proyecto identificamos la pésima planificación, coordinación entre los equipos de cambio y los de la producción de los materiales. Por otro lado, detectamos la poca motivación de los docentes que han sido formados para la

castellanización de los niños en edad escolar. Entre los logros de esta experiencia se mencionan la preparación y la producción de los materiales en los siguientes aspectos: iniciación “de lectura escritura en quechua, texto de castellano como segunda lengua, texto de matemáticas, estudios sociales, dos manuales para el maestro en la enseñanza de matemáticas y de la segunda lengua del primer grado” (op.cit.: 25). Esta supuesta Educación Bilingüe en transición no era otra que la de acelerar la castellanización de los niños quechua hablantes hacia el mundo individualista porque los gobernantes sólo esperaban orientar para la mano de obra barata, la explotación y la sumisión de los indígenas.

2.1.4. El proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA)

En las diferentes comunidades aymaras rurales en 1978, el PEIA experimentó la EB que sólo fue de transición hacia la castellanización. En efecto respondió a los intereses de las transnacionales para enajenar las riquezas socioculturales de los andinos. En su origen el proyecto tuvo la idea de conformar equipos interdisciplinarios entre los lingüistas, pedagogos, profesores de ciencias sociales, naturales y matemáticas. Este objetivo sólo quedó en idea por el insuficiente asesoramiento de los expertos en Educación Bilingüe.

Al respecto, Amadio afirma que el PEIA se puso en marcha con convenio entre Ministerio de Educación y Cultura y el Banco Mundial; finalmente fue conocido como Crédito 1404 BO. MEC/BIRF. En la estructura del proyecto había un Departamento de Educación, más otro de Administración y uno de infraestructura, entre cuyos objetivos se lee: “Experimentar la enseñanza bilingüe en los tres primeros grados de todas las escuelas de enseñanza básica del proyecto, apoyada por programas radiales y programas móviles de acción (citado MEC/PEIA. 1980:7, por Amadio: 31).

El proyecto nos muestra que el gobierno a través del Ministerio de Educación y Cultura va de la mano con el Banco Mundial para la ejecución de PEIA. Por detrás del proyecto se oculta la

alienación cultural de las culturas originarias. Los objetivos del PEIA fueron los siguientes: “primero conseguir el dominio de la lengua castellana... en la lecto-escritura, partiendo de la lengua materna. Segundo, lograr equilibrar el prestigio socio-lingüístico de ambas lenguas (castellano y aymara) neutralizando o eliminando los elementos alienantes...en las escuelas rurales” (op. cit.: 32). EL proyecto estuvo orientado a los tres primeros grados del nivel primaria del área rural. En la que se asume el bilingüismo en transición hacia la castellanización.

Por otro lado, en el proyecto se aplicó el método global silábico de lectura con el propósito de realizar la lectura comprensiva de las palabras básicas en aymara ejemplo: achaku, yapusa, imilla, vajja, kañawa, nina y sus derivados. La descomposición y generalización de las palabras básicas fue para generar nuevas palabras en aymara y castellano. La estrategia permitió pronunciar claramente las cinco vocales del castellano al generalizar las palabras básicas desde la primera palabra. Además expresar sus ideas en castellano y aymara en forma oral y escrita en oraciones cortas. Todas las acciones del modelo de transición fueron orientadas hacia la castellanización en la que hubo la interferencia o adopción del sistema vocálico de la lengua castellana hacia la lengua aymara.

Este proyecto fue aplicado “en 15 escuelas, 13 eran centrales y 2 seccionales, de cuatro provincias del departamento de La Paz: Omasuyos, Manko Kapac, Los Andes e Ingavi” (op.cit:32). El aspecto positivo del proyecto fue apoyado por los programas radiales que difundían los cinco días de la semana canciones, leyendas, música de la comunidad aymara durante 1 hora diaria en la que disfrutaban los niños y los maestros.

Entre las limitaciones que tuvo el proyecto PEIA carecía del asesoramiento, la falencia administrativa, los materiales inadecuados elaborados desde los escritorios sin conocer la realidad cultural de los pueblos. Otro aspecto fue la pésima capacitación de los recursos humanos, por ende el proyecto duró sólo dos gestiones. Además debemos señalar que en las escuelas seccionales del área rural un docente atendía a dos grados, esto por la carencia de alumnos y por la falta de infraestructura. Para ello se utilizó el alfabeto fonético de la Comisión de Alfabetización y Literatura Aymara (CALA) que adaptó los cinco vocales de la lengua castellana en lengua aymara que dificultaba en la distinción de la comunicación oral y escrita de L1 y L2. Esta interferencia de la lengua castellana se impuso a través de la historia colonial, en consecuencia creó confusiones en las lenguas andinas.

En esta época el gobierno a nivel económico e ideológico ha dependido de los organismos internacionales que sólo cumplían las recetas al pie de la letra para alienar y someter a los pueblos originarios a semejanza de los países desarrollados que saquean nuestros recursos naturales sin piedad. En resumen, los proyectos anteriores son de transición hacia la castellanización, además los cuales se han limitado al sector campesino de los pueblos originarios andinos y amazónicos con la finalidad de cristianizar, extirpar, homogeneizar y castellanizar a los pueblos milenarios.

2.1.5. Proyecto Texto Rural Bilingüe (P – TRB)

En la década de los 80 se implementaron experiencias de la Educación Bilingüe en el área rural de las provincias del altiplano. En ella se enfatizaba la alfabetización, la expresión oral,

la escritura en la segunda lengua, utilizando las lenguas originarias, sin atacar los problemas fundamentales de la vida integral de los aymaras, quechuas y otras culturas de la amazonía. Este proyecto en el fondo conlleva el espíritu de la Iglesia Católica colonial que tuvo la aculturación de los valores tradicionales de la religión andina a través de la Educación Bilingüe.

Al respecto Amadio, presenta que esta experiencia, promovida por la Comisión Episcopal de Educación en convenio con el Ministerio de Educación, en lo que se refiere a los salarios de los docentes, se inició durante 1981 en escuelas de ciclo básico primario de 9 comunidades aymaras hablantes, en las provincias de Ingavi, Aroma, Loayza y Pacajes del departamento de La Paz (1989: 35).

El P-TRB ejecutó con los docentes bilingües de aymara y castellano en áreas rurales porque las zonas altiplánicas, presentan el alto porcentaje de niños monolingües de habla aymara y quechua. Entre los objetivos generales del modelo educativo fue “desarrollar la identidad propia de los niños aymaras, estimular sujeto creativo para solución de sus necesidades” (op.cit.: 35) a partir de sus raíces históricas culturales. Supuestamente los dos objetivos apuntan a fortalecer y revalorizar las identidades socioculturales de los niños aymaras.

Entre los objetivos específicos del proyecto fueron “elaborar textos bilingües para las áreas lengua materna (L1), segunda lengua (L2), las áreas de matemáticas, ciencias naturales, sociales y las materias técnicas como agropecuaria, manualidades y otros para los niveles básico intermedio y medio”(op.cit: 36). Los idiomas aymara L1 y la lengua castellana, se utilizaron en forma oral y escrita. La L1 permitió la comunicación en el ámbito de la comunidad, ayllu, suyu e interrelacionarse para desarrollar las relaciones económicas, los conocimientos y el intercambio de los productos entre los diferentes pisos ecológicos.

Por otro lado, la castellanización de los aymaras sólo sirvió para cualificar los servicios de la mano de obra barata a favor de los terratenientes, patronos que aún se mantiene en nuestra época a través de la explotación. La metodología en la lengua aymara fue una combinación de las palabras normales con el fonético adoptado del alfabeto aymara de 1954 (CALA) penta vocálica que los estudios hacen notar que hubo préstamos de la fonología castellana. En cuanto a los materiales de L2 observamos el uso de un vocabulario técnico que dificulta a los usuarios porque carecían de ayuda léxica y semántica.

Las limitaciones del P-TRB han sido impedidas por los diferentes factores y actores. Al respecto Amadio, señala “A parte de los muchos defectos y limitaciones ya señalados, el equipo de evaluación registró cierta resistencia y rechazo del modelo de EB de mantenimiento de parte de autoridades educativas, sindicatos, padres de familia y maestros por considerarlo un retroceso en el aspecto sociocultural” (1989:38).

El P-TRB se vio restringido por los cambios de los docentes, las limitaciones presupuestarias del gobierno impidieron el cumplimiento de la verdadera intención de la EB. En consecuencia sólo se redujo a la transmisión de los contenidos curriculares en la segunda lengua dejando de lado los objetivos del proyecto en la línea de la revalorización de la cultura aymara. Asimismo, el proyecto fue truncado por la propia política del gobierno que llegó a fracasar por la carencia de los materiales adecuados, las técnicas, las estrategias para la ejecución. El aspecto positivo del P-TRB que se puede resaltar está en el hecho de que fue el primer intento de la EIB, que tuvo la visión de fortalecer las culturas y lenguas originarias.

2.1.6. La Educación Intercultural y las acciones de SENALEP

El Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) realizó acciones que contribuyeron a expandir el primer intento sobre la Educación Intercultural Bilingüe que revalorizó las culturas originarias, las identidades, los valores, las tradiciones y las costumbres. Por otro lado, permitió la unificación de la signografía de las lenguas aymara, quechua y el guaraní. Asimismo oficializaron el reconocimiento de las tres lenguas nacionales.

Amadio, señala que la culminación de toma de conciencia y un cambio significativo el gobierno mediante el D.S. 19453, el 14 de marzo de 1983, el gobierno aprueba el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular, Prof. Elizardo Pérez, y diez días después, con el D.S. 19481, crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular... en cuanto a las estrategias de acción se adopta, un enfoque intercultural bilingüe: la utilización de la lengua materna en la comunicación oral y escrita para la población alfabetizada asegurará una mejor comprensión de los mensajes educativos (1989: 43).

La alfabetización y la educación popular fueron las tareas que contribuyeron en la afirmación y revalorización de la historia, la identidad, las lenguas de las naciones originarias. A partir de las acciones de alfabetización y la educación popular se hizo la incorporación gradual de las lenguas originarias en el diseño curricular del sistema de educación formal en todos los ciclos y grados, del mismo modo en los institutos normales superiores del área rural. Entonces, el aporte más significativo de SENALEP fue la unificación de signografía de las lenguas originarias de aymara, quechua y guaraní. Esto facilitó en la alfabetización y la implementación de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas rurales que permitió fortalecer el uso de la comunicación oral y escrita de las lenguas.

El Decreto Supremo 20227 del 11 de junio de 1984 que oficializa los alfabetos aymara, quechua y establece la obligatoriedad de su enseñanza de acuerdo a la etnoregionalidad, representa un avance notable... a través Resolución Ministerial 02419 del 7 de octubre de 1987, mediante la cual se reconoce al tupi-guaraní como idioma nacional junto al castellano, aymara y quechua (op.cit: 44).

En esta época el aporte de SENALEP fue fortalecer las lenguas, las culturas originarias como aymara, quechua y guaraní paralelo a la lengua castellana. Al revalorizar las lenguas originarias de las culturas milenarias, para el gobierno se constituyó en un reto la formación de los recursos humanos como: los profesores, pedagogos, lingüistas, expertos en EIB con el propósito de la producción de materiales educativos hacia la implementación en la educación formal de los sectores rurales.

El gobierno oficializó a través de la Resolución Ministerial 795 del 7 de septiembre de 1983 resuelve incluir en el sistema educativa formal, como materia obligatoria, el aprendizaje de aymara, quechua o lengua más representativa del Oriente Boliviano, según la zona geográfica correspondiente. Por otro lado la Resolución Ministerial 285 del 23 de abril de 1985 aprueba los planes y programas de formación docente para las Escuelas Normales Rurales, frutos de los Seminarios Nacionales convocados en Cochabamba” (op.cit.: 45).

Esta época se caracteriza por los gobiernos militares en efecto fueron los periodos de inestabilidad política, la crisis, el éxodo de muchos bolivianos hacia el exterior porque las realidades concretas de un país pluricultural fueron ignorados. Las buenas intenciones de SENALEP han sido truncadas por las políticas del gobierno oligárquico sobre la Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo esta acción de SENALEP dio apertura formal sobre la EIB que dio origen del espíritu de la revalorización de las lenguas, las culturas, los valores económicos, sociales, políticas de los pueblos milenarios.

2.1.7. La creación de la Carrera de Lingüística

Después de las acciones de SENALEP, la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural Boliviana (CONMERB) y otras organizaciones como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) han planteado la implementación de

políticas y estrategias de la EIB en un país pluricultural, además han propuesto la declaración de quechua, aymara, guaraní, chiquitano y mojeño como lenguas oficiales en la enseñanza en las escuelas rurales y urbanas. Según Amadio “a raíz de la celebración del 1er Congreso Nacional de Educación convocada por la COB del 26 al 30 de septiembre de 1988. El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, por ejemplo aboga por una educación plurinacional” (1989: 47).

En la Universidad Mayor San Andrés, se inició la carrera con la enseñanza de Idiomas, describiéndose en el documento oficial denominado “Plan Académico” los cambios que sufrió desde su origen hasta nuestros días. Los cuales se resumen de la siguiente manera:

En la casa superior de estudios por el interés y la necesidad de aprender idiomas, el año 1964 empieza a funcionar un “Departamento de idiomas” que funcionaba en las dependencias de la Facultad de Ciencias Puras, edificio antiguo detrás del Monoblock. En ese entonces el Departamento de idiomas era fundamentalmente un servicio de extensión y se ofrecía la enseñanza de idiomas a universitarios y no universitarios. Sólo se inició con las lenguas extranjeras y se ignoró las lenguas originarias.

El año 1972 se reestructura la Facultad de Filosofía y Letras, rebautizándola como Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, allí se crea la Carrera, que comenzó a funcionar con 11 docentes y 25 estudiantes. Aún en esta primera etapa la carrera fue concebida como una “carrera de idiomas” porque sólo ofrecía tres idiomas Inglés, francés y Alemán.

Posteriormente, se amplió la enseñanza de otros idiomas extranjeros como el italiano, el ruso, el portugués. Durante siete años no hubo ningún egresado ni mucho menos licenciado porque en esa época no hubo ninguna oferta laboral en nuestro medio. Por otro lado, observamos que hasta entonces la UMSA sólo priorizó las lenguas extranjeras por la ausencia de las políticas lingüísticas y en consecuencia las lenguas originarias del país siguieron siendo ignoradas.

La segunda etapa, corresponde a la reconquista de la autonomía del cogobierno docente estudiantil a través de la sectorial de universidades UMSA, San Francisco Xavier de Sucre, Universidad de San Simón de la ciudad de Cochabamba en julio de 1979. Desde entonces la Carrera empieza a ofrecer los títulos académicos en dos niveles; Licenciatura y Técnico Superior. A nivel Licenciatura mantiene las especialidades de idiomas extranjeros también se crea Lengua Castellana y Lenguas Nativas. Asimismo, se implementan a nivel de Técnico Superior las menciones de turismo y traducción.

A nivel de las lenguas nativas se debe “destacar que en base a un acuerdo con la Confederación y Federación Departamental de Maestros Rurales de La Paz se incorporaron a la Carrera 83 maestros rurales como estudiantes de la mención de Lenguas Nativas” (Plan Académico: 3), los cuales fortalecen a la carrera, sin embargo por la deserción paulatina, sólo tres egresaron y uno defendió su tesis. En esta etapa las materias lingüísticas fueron troncales, además las lenguas nativas en los círculos académicos y científicos dio un impacto en el contexto nacional universitario y en el ámbito latinoamericano por brindar un título académico en aymara y quechua.

La Carrera de Lingüística e Idiomas desde el año 1979 fue un impacto internacional por revalorizar las lenguas originarias en los estudios académicos a nivel licenciatura y fortalecer a los pueblos originarios. Actualmente, los especialistas con formación científica de la mención de Lingüística y Lenguas Nativas contribuyen en los diferentes ámbitos laborales como traductores, investigadores y docentes de lenguas en los institutos normales, en la misma casa superior y en las ONGs del área rural urbano. Por otro lado, en los datos estadísticos, la Carrera de Lingüística e Idiomas tiene una población estudiantil en paulatino crecimiento.

La tercera etapa, consta a partir de julio del año 1986, la carrera de Lingüística e Idiomas contó con seis menciones académicas, cuatro en el área de lingüística castellana, nativa, Inglés, francés y dos en idiomas de la lengua inglesa y francesa. Además, el Honorable Consejo Universitario aprueba la independencia de turismo como carrera académica. En esta etapa, la carrera se caracteriza por las modificaciones en la estructura del Plan de estudios, haciendo más énfasis en la ciencia lingüística de las materias troncales y amplia asignaturas dedicadas a la investigación general y la elaboración de tesis. Se vio por conveniente agrupar las menciones de lengua inglesa y francesa en “lingüística y lenguas extranjeras”, las lenguas aymara y quechua en Lingüística y Lenguas Nativas. Pero no sufrió ninguna modificación la mención de Lingüística Castellana.

A partir de 1993 la carrera ofrece seis especialidades, cinco a nivel licenciatura (Lingüística y lenguas nativas “aymara- quechua”; lingüística y castellano; la lingüística y lenguas extranjeras “inglesa – francesa”) y se consolidó con la creación de un programa académico de Viacha a nivel de Técnico Superior en Lingüística y lengua Aymara. El cual, constituye en fortaleza de los jóvenes aymaras que pertenecen a las comunidades aymaras y a los centros urbanos.

Hoy en el tercer milenio el crecimiento de la población estudiantil de las tres menciones en los últimos cuatro años fue más significativo porque los jóvenes se interesan en aprender a nivel licenciatura, la lingüística y las lenguas nativas. El cual en sus orígenes sólo se reducía en una necesidad de los maestros rurales o algunos jóvenes del mismo sector.

Por otro lado los datos emitidos por Cárdenas sobre los estudiantes nos indican que en la etapa de conclusión y defensa de tesis de las diferentes áreas son: “el año 2002, 48 egresados 5 con tesis; el año 2003, 61 egresados, 15 con tesis; en el año 2004, 43 egresados, 14 con tesis; el 2005, 22 egresados” (Responsable de kárdex de la Carrera de Lingüística: 2005). Estas cifras nos indican el crecimiento del interés en profesionalizarse en la ciencia lingüística e idiomas en las tres menciones: nativas aymara y quechua; extranjeras Inglés y francés de la misma forma la mención castellana.

2.2. Las características socioculturales y la EIB en el medio urbano

2.2.1. La cultura

Bolivia es el corazón y la síntesis de América Latina. En efecto, en la ciudad de La Paz conviven las diferentes lenguas que implican múltiples culturas, que son afectados por el sistema económico neoliberal que se impone en los diferentes ámbitos de la vida urbana. Por tal situación, las culturas a nivel interior confrontamos la marginación, la explotación, el racismo y los estereotipos. Para mejor comprensión de la palabra cultura iniciamos con el concepto etimológico y sus connotaciones teóricas.

2.2.2. Concepto etimológico de la palabra cultura

A lo largo de la historia y el tiempo, el término cultura fue conceptualizado desde los diferentes puntos de vista, sufriendo cambios en el sentido de la palabra y el significado. Según Iriarte, “la palabra cultura proviene de latín *cultūra*. En castellano, la palabra *culta* estuvo largamente asociada a las labores de labranza de la tierra, significando cultivo” (1997:1). Entonces, la palabra cultura encierra aspectos biológicos, psicológicos, afectivos, ideológicos. Asimismo las competencias, las habilidades y las destrezas del accionar de las naciones. Para tal efecto iniciamos con el origen de la palabra.

La cultura implica la acumulación de experiencia social y personal, ella está constituida por objetos tangibles como el arte, la arquitectura, los modos de producción; los intangibles como

los mitos, las costumbres, las creencias, los valores, estas dos dimensiones están íntimamente ligados del quehacer individual y colectivo. Además a lo largo de la historia la cultura aymara tuvo choque, imposición de la cultura occidental y otras. En efecto las manifestaciones culturales están propensas a los cambios, alienaciones y transculturaciones.

2.2.3. El concepto antropológico de la cultura

La humanidad desde el principio se maravilla por las plantas, frutos de los árboles, los animales y de toda la belleza de la naturaleza. Por la necesidad el ser humano crea e inventa los instrumentos de caza, pesca y domestica a los animales. Los avances de la historia, los cambios e innovaciones físicas y espirituales son los frutos de los hombres y ellos son los que marcan los hitos entre las luces y sombras que denominamos cultura.

Al respecto Austin, lo conceptualiza, para la antropología, la cultura es el sustantivo común que indica una forma particular de vida, de gente, de un periodo o de un grupo humano, como en las expresiones, la cultura chilena o la cultura mapuche... está ligada a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos materiales, la organización social, etc.... De manera que el concepto antropológico de cultura nos permite apreciar variedades de culturas particulares como: la cultura de una región en particular, la cultura del poblador, del campesino; cultura de crianza, de la mujer, de los jóvenes, cultura universitaria, cultura étnica, etc. (2000: 2).

El hombre se caracteriza por poseer las cualidades, las virtudes, la historia, las normas, la religión, la lengua, la educación y el conocimiento que adquiere en el proceso de la historia en un espacio y tiempo. En consecuencia opta por una forma de vida, así llega a distinguirse de los otros grupos humanos en su cosmovisión, las prácticas socioculturales, económicas, políticas y religiosas. Intentamos diferenciar entre la cultura andina y la cultura popular urbanos por las migraciones del área rural hacia los centros urbanos.

a) Cultura andina

La cultura milenaria de los aymaras y quechuas poseen la cosmovisión equilibrada que se caracteriza por las relaciones de reciprocidad, complementariedad del ser humano con la naturaleza y todo lo que habita en ella. A partir de los dos principios se administra los recursos naturales como la tierra y el territorio “el control vertical los pisos ecológicos” (Condarco, 1987: 35). Las personas se sustentaban a través del intercambio de los productos, plantas, carne, sal o en algunos puntos administraban los tres espacios de puna, los valles y los de la amazonía, así convivían nuestros antepasados. Por otra parte la política socio- religiosa está marcada de reciprocidad, ésta acción radica en dar y recibir de manera retributiva por ello existe una serie de fechas, momentos, espacios del tiempo en la que realizamos los ritos, la ch’alla, la waxt’a a las illas, a los achachilas, a las wak’as y otras deidades.

b) Cultura popular urbana

En el medio urbano la cultura popular se manifiesta por el encuentro y fusión de las diversas culturas, lo occidental, lo mestizo, lo aymara, lo quechua y otras a nivel interno de nuestro país multicultural y externo de las culturas europeas, asiáticas y africanas. La cultura urbana andina está en los cinturones de la ciudad de La Paz, la ciudad El Alto y las otras zonas suburbanas como Viacha, Batallas, Achacachi, etc. En estos espacios hay una estrecha relación entre los pueblos originarios y los emigrantes ciudadanos.

Según Medina, “Es la cultura del encuentro y fusiones de las diversas culturas de las clases sociales populares desde lo andino hasta lo mestizo, donde se asimilan culturas disgregadas desde lo latinoamericano hasta lo europeo, asiático y africano. El escenario privilegiado de esta cultura popular son las ciudades y centros poblados, pero también se desarrolla esta cultura en el medio rural sobre todo cuando está en franca evolución por el contacto con la población urbana. Esta cultura se define mayormente por contraposición a las culturas dominantes” (2000: 83).

En el medio urbano los aymaras adoptamos diferentes actitudes frente al choque cultural porque los intereses se centran en fuente laboral, la educación, la salud y otros ámbitos nos confrontamos con la asimetría lingüística, cultural, racismo y la lucha de clases. Por otro lado, el aymara urbano aspira obtener artefactos electrónicos, utensilios de cocina, radio, televisión, celular, computadora y otros que oferta el mercado de la nueva ola y de la era cibernética.

2.2.4. Concepto sociológico de la cultura

A partir del concepto ya mencionado, podemos afirmar que la cultura incluye las relaciones de parentesco, las relaciones del hombre con la naturaleza, la economía, el arte, la música que engloba todas las experiencias, actitudes que marcan la historia y el desarrollo de un ayllu, marka, suyu y del tawantinsuyu-pusisuyu. Este es el proceso de construcción de equilibrio cósmica. Según Martínez, “contiene realidades objetivas y subjetivas que se pueden organizar en tres principales niveles de cultura: tecnológico, institucional y axiológico” (1994:31-32). El cual describimos de la siguiente forma: Lo tecnológico, son las realidades objetivas, de carácter artificial, ciencia aplicada a potenciar la producción de bienes, esto responde a satisfacer las necesidades fundamentales de la vida del ser humano, además esto significa responder a las realidades biológicas, físicas y del grupo social.

Lo institucional, ubicado en el campo de las realidades subjetivas y que responde al hecho de pensar, sentir y lo racional, que genera las creencias, costumbres, las leyes, los conocimientos y otros, que van plasmados en normas que rigen las relaciones sociales de un pueblo. Entre las culturas originarias las reglas estuvieron regidas sobre la base de la reciprocidad y la complementariedad, esto implica que hubo la valoración de la persona – jaqi, el respeto de sí mismo, al otro y a la naturaleza.

Lo axiológico, se relaciona con los valores, que reflejan la conciencia de un grupo, aquí radica la cosmovisión que identifica a un pueblo, el pasado, el sistema de relaciones del ser humano frente a sí mismo y a los demás, a la naturaleza, a lo sagrado. En efecto los tres procesos se integran y se complementan a lo largo de la historia humana. Desde nuestra perspectiva en este proceso interviene la capacidad mental, la sabiduría, el conocimiento, los principios morales, éticos de la persona, ayllu, marka y del suyu.

2.2.5. Problemas culturales en el medio urbano

Los aymaras, quechuas y otras culturas al emigrar hacia las ciudades enfrentamos diversidad de problemas a nivel del núcleo familiar, la vida comunitaria, cosmogónica el uso de la lengua y la práctica de los valores socioculturales como el ayni, mink'a, la reciprocidad, la complementariedad entre los seres y la naturaleza. Porque, afrontamos el fenómeno de aculturación, la alienación y la transculturación por la influencia de la cultura occidental, norteamericana, española y de la globalización que denominan falsamente lo moderno.

a) La aculturación

El fenómeno de aculturación del aymara se puede deber a varios factores como la educación colonial, la religión, los medios de comunicación y la búsqueda de camuflaje entre las subculturas menos marginadas por ejemplo: los de la clase media.

Según McGee citado por Vásquez, en su texto “los congresos pedagógicos en Bolivia...” conceptualiza que “la aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos que tienen culturas diferentes entran en contacto directo continuo con los subsiguientes cambios en cultura original de uno o de ambos grupos” (2005: 116). Este hecho de aculturación se da por los diferentes factores, la emigración, la asimetría social, cultura, económica y lingüística entre las culturas diferentes que entran en contacto directo e indirecto a nivel interno y externo. Este fenómeno de aculturación se observa con mayor nitidez en los centros urbanos y en los países multiculturales y plurilingües.

b) La culturización

En el medio urbano, desde el momento en que el emigrante aymara, quechua y de otras lenguas o nacionalidades al llegar a la ciudad se confronta con diferentes realidades, los problemas de índole personal y sociocultural. La culturización, es el efecto de incluir hacia la cultura occidental, el cual se dio desde la época colonial con fuerza generó el etnocidio y el genocidio frente a las culturas milenarias de las diferentes nacionalidades de nuestro país.

La religión monoteísta al imponer denominó de satánicos, demoníacos e idolátricos hacia las prácticas de la religión cósmica andina.

Según Martínez, los mecanismos de culturización pueden ser diversos; desde el simple lenguaje oral, hasta el uso de sofisticados sistemas de comunicación, a través del cual, consciente o inconscientemente nos brindan informaciones, hechos, datos experiencias, gustos, formas de vida, moda, lenguaje, etc. que se van constituyendo, poco a poco en parte de nuestro ser y de nuestra personalidad individual y social (1994:35).

Hoy en nuestro mundo, vivimos la crisis de valores y búsqueda de paradigmas culturales que sirvan para encausar la integración, el respeto, la intraculturalidad hacia la interculturalidad con el objeto de romper los esquemas asimétricos que solo nos conduce hacia la confrontación entre los que tienen el poder y los marginados. Por otro lado, el proceso de culturización en nuestro medio asume las distintas repercusiones como la enculturación, la aculturación, la alienación cultural.

La enculturación comprende todos los procesos de aprendizaje, a través de las cuales el individuo interioriza las normas de su propia cultura... mediante el proceso de enculturación, el individuo – biológico aprende su cultura, estructurando su identidad y una personalidad de base que posibilita su socialización (op. cit.:36).

Actualmente en el medio urbano algunos de origen aymara, quechua y otras nacionalidades confrontamos la alienación cultural, la exclusión y la marginación. Este hecho es el fruto de los entes de lavaje mental la escuela, la Iglesia y los diferentes medios de comunicación social, la prensa, la radio, la televisión y el Internet. Porque los programas televisivos en su mayoría presentan las telenovelas, las películas de otras realidades culturales las cuales alienan de manera directa a gran cantidad de niños, adolescentes, jóvenes de las diferentes culturas.

La alienación cultural es el resultado de un proceso violento de culturización en el cual la cultura de un grupo social dominante se impone agresivamente sobre el grupo social dominado. La imposición cultural es motivada por una visión etnocentrista e imperialista cuya finalidad es imponer una sola forma de conciencia y una sola forma de gestión (op. cit.: 37).

Para los aymaras del área urbana la alienación cultural se constituye en un gran peligro porque destruye la identidad cultural del Tawantinsuyu (pusi-suyu). Hoy desde la realidad urbana lo que nos toca a los aymaras, quechuas y otras culturas es desatarse de las ataduras de la globalización porque este sistema de muerte lenta sólo responde a las transnacionales que pretenden dominar el mundo entero. Esta cultura ligada al dios dinero y de manera sistemática las políticas neoliberales tiene el objetivo de cambiar la forma de pensar y actuar, además de las normas de convivir de las culturas del mundo andino bajo el lema de modernización.

c) La transculturación

Al emigrar hacia los centros urbanos algunos aymaras asumen la lengua, la cultura dominante y en consecuencia reniegan de sus raíces socioculturales para deslindar los prejuicios, los estereotipos de marginación exclusión del etnocentrismo cultural.

Al respecto Paucara, en su libro fundamentos psiconeurolingüísticos y sociolingüísticos para la educación dual, cita a Ortiz (1978:86), en la que conceptualiza “el vocablo de transculturización expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque este no consiste solamente en adquirir una cultura... sino que el proceso indica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente...” (2002: 47)

En consecuencia, por el proceso de transculturación algunos aymaras llegan a negar su identidad y en efecto en reemplazo de la L1, adoptan la L2, esto suele pasar en los centros urbanos. Por ejemplo, cuando a una persona se le pregunta ¿usted habla la lengua aymara?, o

cuando se les pide la identificación del lugar de origen, algunos sabiendo y siendo de origen aymara, niegan, la identidad, incluso llegan a cambiar sus nombres por la situación discriminante y asimetría cultural en el medio urbano.

Los problemas han sido generados por el colonialismo hacia las culturas originarias y los resultados llegan a ser la alienación. Según el Diccionario de RAE, la alienación es comprendida como “proceso mediante el cual el individuo o una colectividad transforman su conciencia hasta hacerla contradictoria con lo que debía esperarse de su condición”. (Microsoft® Encarta® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos).

2.3. La identidad

2.3.1. La identidad urbana

Para muchos el término “identidad” marca las características de la persona, de la comunidad, zona, ciudad o de un país entero. El término desde la perspectiva occidental sólo se reduce en el nombre, el lugar, la fecha, el año y el número de nuestra cédula de identidad. Para otros la identidad es muy compleja de definir, sin embargo en este trabajo consideramos dilucidar los elementos esenciales que marcan la identidad urbana.

Al respecto Valera, el documento de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental, cita a Tajfel, conceptualiza la identidad “es aquella parte de autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos sociales juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia” (1984: 292).

La palabra identidad, posee una carga de connotación semántica. Sin embargo desde la perspectiva de la cultura aymara urbana, por su complejidad sólo caracterizamos los tres aspectos elementales como la identidad lingüística, la identidad territorial y la identidad social político.

2.3.2. La identidad del aymara urbano

La identidad de los emigrantes aymaras, quechuas, guaraníes, chimanes y de los diferentes nacionalidades, étnias que convivimos en el medio urbano por la influencia directa e indirecta de las instituciones de formación académica y los medios de comunicación social somos influenciados con la supuesta cultura neocolonial moderna, la religión monoteísta en las relaciones socioculturales en los ámbitos del núcleo familiar, el parentesco, los valores éticos, morales, la forma de organización social y económica. En efecto, la cultura occidental extirpó los valores ancestrales como el ayllu, el ayni, la sayaña, la vestimenta, la alimentación, la música, las prácticas rituales y las tradiciones culturales. Por otro lado, en el medio urbano por la yuxtaposición inicia el conflicto de identidad con las relaciones de campo ciudad, de indio y blanco, de aymara y castellano, de oprimido y el opresor. Algunos se convierten contra los aymaras, anti- campesino, dentro de esta complejidad nace la subcultura aymara urbana.

Según INE “en el municipio de La Paz, de 552.648 habitantes de 15 años o más, 338.352 son indígenas (62.22%), de los cuales, 336.242 *residen en el área urbana (99.38%)* y 2.110 en área rural (0.62%)” (2001: 70). De acuerdo a la observación los indígenas realizan diferentes actividades como artesanos, comerciantes mayoristas, minoristas, vendedores de comidas,

bebidas, trabajadores de construcción, pintores, jardineros, conductores, etc. Por otro lado, los aymaras intelectuales que valoran las riquezas de la cultura aymara, quechua, los valores de la economía, la sabiduría, la tecnología y los valores socio – religiosos, citamos a Roberto Choque (historiador), Simón Yampara (sociólogo), Zacarías Alavi (lingüista) e instituciones como Taller de Historia Oral Andina (THOA), Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) y también muchos otros.

La identidad del aymara urbano se puede caracterizar a partir de varias categorías del espacio temporal, la casa, el barrio, la zona geográfica, la formación o los distritos de la ciudad de La Paz. Así por ejemplo se observa, que los emigrantes del campo a la ciudad en su mayoría están asentados en los cinturones denominados las villas, zonas o barrios marginales que carecen de infinidad de necesidades como el transporte, el agua, el alcantarillado, la electricidad, los centros de salud, los centros de educación. Además, en algunas zonas negras los aymaras urbanos y de otras lenguas afrontan el peligro de deslizamiento, las inundaciones y en consecuencia la pérdida de sus casas e incluso la vida por las inclemencias del tiempo y la demolición las construcciones por el gobierno municipal.

2.3.3. La identidad lingüística

En Bolivia, la presencia de las 36 lenguas significa la riqueza cultural que poseen las particularidades lingüísticas y las cosmovisiones diferentes y similares. En el medio urbano convivimos las diferentes culturas, lenguas porque la ciudad de La Paz es el síntesis de un país multicultural y plurilingüe.

Según INE las lenguas que convivimos en el Departamento La Paz son “quechuas 158.315, aymaras 1.182.084, castellano 1.046.711, guaraní 1.526. mosetén 771, Takana 596, Leco 130, Eseejja chama 176, Chimán 117” (2001: 66) y otros grupos étnicos que están por debajo de cien hablantes.

A lo largo de los siglos, las naciones originarias han luchado para el reconocimiento a la pluralidad cultural lingüística. Según Silvia Rivera “oprimidos pero no vencidos” (2003: 15). Sin embargo, en el tercer milenio se inician nuevos desafíos y paradigmas que respondan a las distintas realidades. Según la Constitución Política del Estado, en su artículo 1, reconoce a “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República Unitaria...” (2005: 3). Sin embargo, la paradoja de estas políticas de un Estado gobernado por criollos o mestizos a lo largo de muchos años sólo queda en papeles, en los archivos sin plasmar en la práctica de la valoración sociocultural. Estas contradicciones se dan porque los gobernantes no tuvieron la vivencia, ni la formación de los valores, las culturas, las lenguas, en efecto no comprenden las cosmovisiones andinas y amazónicas. Además, por la asimetría entre la lengua castellana, las lenguas andinas se mantienen en los diferentes ámbitos socioculturales.

La identidad lingüística urbana difiere de las comunidades aymaras, porque en la ciudad conviven monolingües en la lengua castellana, aymara, quechua, los bilingües (aymara castellano y quechua castellano) y otros trilingües (castellano, una de las lenguas originarias y otra extranjera). En la ciudad de La Paz, la población urbana, se identifica con las diferentes lenguas originarias, entre las lenguas más habladas están el aymara, el quechua, el guaraní y el

castellano. Los indicadores de la pluralidad lingüística cultural del medio urbano motivan a encarar con la EIB desde los núcleos familiares, los centros infantiles, las escuelas, los colegios, los institutos y las casas superiores de estudio de manera paulatina.

2.3.4. La identidad territorial

El territorio para los aymaras fue considerado parte de su vida porque constituye el habitat, el sustento de su vida, por ello recibe el nombre de pachamama que genera energía de la vida, alimenta y protege del frío, la lluvia y toda clase de inclemencias del tiempo. La Pachamama para el aymara urbano sigue siendo sagrado por ello realizamos los ritos como ch'alla, waxt'a que significa la reciprocidad y el agradecimiento. A partir de las acciones de reciprocidad se mantiene el espíritu de equilibrio ecológico- cósmico. Al respecto Yampara, lo define que el territorio es “el estudio de la interacción entre la tierra, animales, vegetales, agua, clima, luz natural y todo cuanto rodea al género humano se llama ecología” (1988: 13).

Entonces, el territorio para el aymara no sólo se reduce a la tierra sino tiene que ver con toda la cosmovisión, porque ella constituye todas las energías, las riquezas naturales, los minerales como el oro, la plata, las piedras preciosas, los astros, las wak'as, las illas, a las plantas los animales y toda clase de seres vivientes que entran en relación con el ser humano. En efecto en la ciudad de La Paz en los últimos años hubo grandes movilizaciones en defensa de los recursos naturales.

Al respecto, las naciones originarias hicieron la “Marcha por la Soberanía Popular, el Territorio y los Recursos Naturales”, realizada en mayo de 2002 con la participación de más de 50 organizaciones indígenas, demandó la convocatoria a la Asamblea Constituyente, de igual modo, los levantamientos de febrero y octubre de 2003, éste último una insurrección indígena aymara que logró la renuncia del Presidente de Gonzalo Sánchez de Lozada (Machaca: 10).

La lucha se dio con el objetivo de conservar la madre tierra PACHAMAMA, es la cuna y habitat de JAQI o RUNA, “en la que convergen las dos fuerzas la cósmica del universo y la telúrica, de la tierra” (Huanacuni, 2005: 3). Además, en todo el proceso de la vida el ser humano de habla quechua, aymara, guaraní y otras culturas del mundo andino y amazónico convive el ayni los valores de la reciprocidad y la complementariedad.

Hoy en día en la ciudad los aymaras urbanos emigrantes de las diferentes comunidades de áreas rurales sólo soñamos y luchamos por adquirir un lote que tiene una dimensión de 200 a 300 metros cuadrados. En el centro urbano un lote de terreno se convierte en objeto comercial cotizado en moneda americana. Por lo tanto por la carencia de recursos económicos, muchos vivimos en condición de inquilinos.

La adquisición de un lote en el medio urbano significa depender de los loteadores. Cuando uno adquiere un terreno necesita seguir un montón de papeleos y con mucho esfuerzo se llega a construir viviendas, habitaciones y departamentos que están sujetos a los ingresos o el presupuesto propietario. En efecto en la ciudad un aymara sólo tiene derecho a la edificación por el espacio reducido y por las leyes urbanas no se fomenta la crianza de animales, la agricultura ni el uso del subsuelo. Por otro lado, las villas o las zonas marginales de la ciudad

confrontan una infinidad de necesidades como el alcantarillado, el agua potable, la seguridad ciudadana, la educación, la salud, las áreas verdes y áreas deportivas recreativas.

2.3.5. La identidad socio política

Los pueblos antepasados de la región altooperuana, poseían una política de organización y administración de los recursos naturales y humanos. De este modo las comunidades aymaras y quechuas se organizan en ayllus, markas, suyus y el tawantinsuyu(cuatro suyus) sobre los principios de la vida comunitaria: la reciprocidad, el ayni, la mink'a y la complementariedad. Para Yampara, la organización "está compuesta por los Jilaqata, T'alla, Jilanku, secretarios generales y segundas, personas encargadas en la conducción político-social de las comunidades" (op. cit. 1988: 22). Las autoridades a diferencia del sistema occidental tienen un bastión rotativo, en la que todos prestan servicio a la comunidad, preservando el prestigio y el equilibrio entre los comunarios con la naturaleza, en algunos lugares aún se mantienen hasta nuestros días. Esta forma de organización en el medio urbano por la influencia de las políticas neocoloniales cambió radicalmente.

En consecuencia en la ciudad de La Paz, los aymaras urbanos en su mayoría están ubicados en los cinturones denominados los barrios marginales que circundan la ciudad. Otros están en las villas o zonas populares como la Max Paredes, la zona del cementerio general, Villa Victoria, Alto San Pedro, zona Tembladerani y la ciudad de El Alto. En cada una de las zonas o villas los vecinos están organizados en Juntas Vecinales. Estas en su mayoría por la influencia de los partidos políticos tradicionales han sido fraccionadas por intereses personales de aquellos.

Asimismo, en la ciudad existen otras organizaciones de comerciantes, artesanos, fabriles, conductores, sindicatos y el magisterio que actualmente se encuentran fragmentados también por la interferencia de los partidos políticos, las ONGs y los grupos religiosos.

En resumen, algunos aymaras urbanos por la influencia de la cultura occidental por medio del sistema de la educación colonial, las iglesias, las sectas y los medios de comunicación social han sido aculturados y transculturados asumiendo en algunos casos el auto-odio, el rechazo a la lengua y la cultura por la alienación de las identidades socioculturales.

2.4. El conflicto sociocultural en el área urbana

En este acápite se presenta algunos de los conflictos que se manifiestan en el medio urbano como la lucha de clases sociales, el racismo, la xenofobia y los efectos de la política neoliberal sobre los aymaras urbanos y otras culturas.

2.4.1. La educación y la clase social

En Bolivia y más propiamente en la vida urbana de la ciudad de La Paz existe una diferencia radical entre la clase alta, la media y la baja. La última agrupa a los empobrecidos, esta clase social se expresa en los diferentes ámbitos de la vida social, la educación y la salud. En el ámbito educativo radican grandes diferencias en el medio urbano porque está polarizado en dos extremos: las escuelas y los colegios fiscales de los empobrecidos, por otro lado las

escuelas y los colegios particulares de los que acumulan las riquezas a costa de las grandes mayorías.

Según los documentos de Internet que cita a Lenin “las clases son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción social... por las relaciones en que se encuentran respecto a los medios de producción..., por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y consiguientemente, por el modo y la proporción en que perciben la parte de riqueza social de que disponen. Las clases son grupos humanos uno de los cuales puede apropiarse del trabajo de otro por ocupar puestos diferentes en un régimen determinado de economía social” (www. goeties.com.2005: 1).

La clase adinerada ostenta un sistema de educación con sus escuelas, colegios y universidades particulares con todas las comodidades y equipamientos. Estas instituciones cuentan con medios de transporte, buena infraestructura, mobiliario adecuado, laboratorios de Física, Química, bibliotecas, centros de computación, espacios deportivos y áreas recreativas adecuadamente equipadas.

Mientras los marginados y los empobrecidos por el sistema neoliberal o sea las escuelas, los colegios y las universidades estatales en su mayoría presentan infinidad de limitaciones como la infraestructura inadecuada (aulas sin energía eléctrica, ventanas sin vidrios, sin agua potable) asimismo, carecen de mobiliarios adecuados, de laboratorios, Bibliotecas, áreas recreativas, etc. Por otro lado, muchos centros educativos fiscales carecen de docentes para la creación de cursos paralelos, confrontan con el problema de superpoblación estudiantil muy elevada de 40 a 50 estudiantes por curso, esto repercute en el aprendizaje de los educandos.

El sistema educativo de nuestro país también confronta una serie de dificultades como, las marchas, las huelgas, los paros prolongados de los maestros por las demandas de la comunidad educativa y por las demandas sectoriales como por ejemplo, una remuneración adecuada. Los

gobiernos neoliberales que sólo responden a la ideología norteamericana y a las transnacionales generan conflictos entre los padres de familia, los docentes y las organizaciones cívicas. Estas confrontaciones son efectos del sistema neoliberal que se impone en el medio urbano y en un país pluricultural creando brechas, diferencias, peleas entre los marginados de los pueblos postergados.

2.4.2. El fenómeno del racismo

En el medio urbano vivimos momentos de grandes contradicciones en los ámbitos económicos, sociales y culturales. En las ciudades el fenómeno del racismo se dio origen en la colonia española, desde entonces persiste a lo largo de la historia en los diferentes ámbitos laborales públicos, privados, los centros de educación, los institutos militares y los centros de salud.

Según Sodepaz, el término de Raza se utiliza en la cultura occidental desde el momento del primer encuentro con pueblos de características externas diferentes. Desde entonces, hasta la segunda mitad de siglo XX se establece una jerarquía entre las “razas” basándose en diferencias observables: el color de la piel, la forma de cráneo, del cabello, la estructura física... A lo largo de la historia, sobre todo con la conquista y colonización de América y África, culminó el poder y supremacía de la raza blanca, con su religión monoteísta que se consideraba por sí sola única y absoluta y lo que es peor, excluía totalmente cualquier otra forma de vida sociable, cultura y religiosa (gitanos, judíos, indios, luego negros, pueblos de religión islámica, esclavos etc.). Estos pueblos según esta doctrina, son primitivos, bárbaros, pecadores, caníbales, sucios, asesinos ([www.sodepaz.org/construyendola_paz/racismo/xenofobia.Html.2005: 1](http://www.sodepaz.org/construyendola_paz/racismo/xenofobia.Html.2005:1)).

En las últimas grandes movilizaciones de octubre del 2003 que se han vivido en la ciudad de La Paz salió a flote el fenómeno del racismo, a través de las expresiones como “indios, q’aras”. Estas actitudes se observaron como respuesta a las marchas multitudinarias, protagonizadas por los sectores sociales y campesinos por parte de algunas personas

pertenecientes a instituciones públicas, privadas (Bancos, Ministerios, Institutos Militares, Universidades) y en otros casos por los medios de comunicación social.

El fenómeno del racismo tiene una carga ideológica colonial que corresponde a la diferencia racial por la supremacía de los pueblos blancos sobre los otros que no lo son, hoy más que nunca “el término raza carece de sentido lo confirman los científicos de la biología molecular y los genéticos del proyecto humano, no existen diferencias genéticas” (op. cit: 2).

Es evidente, por tanto la existencia en la sociedad boliviana pluricultural, de prejuicios, estereotipos, individualismo, egocentrismos y formas de pensar y actuar que buscan alejar la convivencia entre los seres humanos y la naturaleza. Actualmente, estos fenómenos afectan en los pensamientos, sentimientos, comportamientos personales expresados en las actitudes de (antipatía, odio, desprecio, agresión física). Además se manifiestan en las instancias laborales, instituciones administrativas de justicia, lo que repercute en una permanente exclusión, marginación, xenofobia, discriminación que se constituyen en elementos perjudiciales de la verdadera integración y la verdadera EIB en el centro urbano.

2.4.3. La xenofobia o la antipatía

En el medio urbano existe diversidad de conflictos socioculturales por el encuentro de varias culturas porque la ciudad de La Paz es la síntesis de la Bolivia multicultural y plurilingüe. En el centro urbano por el etnocentrismo colonial radica el problema de la xenofobia.

Según Sodepaz, la xenofobia es uno de los prejuicios con recelo, odio, fobia y rechazo contra los grupos étnicos diferentes, cuya fisonomía social y cultural se desconoce. En la última década del siglo XX se manifiesta muy agresivamente, en todas las sociedades y en lugares que cohabitan diferentes grupos étnicos, que no están ni mezclados, ni integrados en las comunidades autóctonas. El racismo y la xenofobia son ideologías del rechazo y exclusión de toda identidad cultural ajena a la propia... La xenofobia se basa en los prejuicios históricos, lingüísticos, religiosos, culturales e incluso nacionales para justificar la separación total y obligatoria entre los diferentes grupos étnicos, con el fin de no perder la identidad propia (2005: 2).

Este fenómeno obstaculiza el acercamiento, el diálogo, la interculturalidad y la integración verdadera entre las diferentes culturas. En la urbe paceña, en los últimos años los pueblos originarios expresaron el rechazo a la exclusión, la marginación y las actitudes negativas de los gobiernos de turno a través de grandes movilizaciones en las que hubo derramamiento de sangre, como en febrero y octubre negro de 2003. En estas luchas de nueva emancipación de los pueblos indígenas y originarios salió el odio, el rechazo de algunos grupos sociales contra los que ostentan el poder político y económico. Por otro lado, en el ámbito regional, se expresaron con mayor nitidez la xenofobia del Comité Cívico Cruceño. En consecuencia, las multitudinarias movilizaciones de los originarios pusieron sobre el tapete de discusión la discriminación, la explotación y la enajenación de los recursos naturales con el propósito de recuperar, industrializar y construir una vida digna.

Al respecto la ciencia tecnológica define que “la discriminación es una forma de violencia simbólica pasiva convirtiéndose a veces este ataque en una agresión física. Quienes discriminan un trato diferencial o inferior en cuanto a los derechos y las consideraciones sociales de las personas, organizaciones y estados. Hacen esta diferencia ya sea por el color de la piel, etnia, edad, cultura, religión o ideología” (www.usuarios.lycos/es.: 1).

En el medio urbano la discriminación en el medio urbano se observa en los diferentes ámbitos sociales como laborales, las instituciones de justicia, los centros educativos, las Fuerzas Armadas, las instituciones bancarias y de salud. Las instituciones del Estado boliviano a partir de la colonia y más propiamente las escuelas desde vida republicana han jugado un papel

preponderante en la aculturización, alienación de las diferentes nacionalidades. Esta acción reforzada con las instituciones religiosas, las fuerzas armadas y los medios de comunicación social han influenciado de manera directa e indirecta en las personas que han emigrado del campo a la ciudad.

2.4.4. El paradigma neoliberal

Para las culturas milenarias y con mucho más fuerza en los centros urbanos se impone la muerte lenta e indirecta: el paradigma neoliberal, conocido como nuevo modelo económico. En Bolivia en el año “1985 bajo la presidencia de Víctor Paz Estensoro se implanta con el Decreto Supremo 21060 el inicio de la época neoliberal” (Bandera Roja, 2003: 3). A partir de ese decreto se inicia la capitalización y la enajenación de nuestros recursos naturales. En otras palabras se entrega las materias primas a las transnacionales para su explotación, exportación y el saqueo sin control.

Al respecto García, (1997: 8-9) describe que el trabajador: obreros y campesinos, mujeres, niños negros e indios concentrados en las grandes ciudades son los que soportan el peso inhumano de un modelo de economía sin rostro social... Este impacto en las masas de población urbana se manifiesta de la manera siguiente:

- Decremento relativo del salario real frente a incrementos de los precios de los productos que necesita el trabajador para su reproducción material.
- La congelación de los salarios (control de los salarios) y la liberalización de los precios de las demás mercancías.

- Decrecimiento relativo de la demanda de fuerzas de trabajo, frente a una oferta de ésta en crecimiento como consecuencia de los recortes presupuestarios del gobierno, expulsión de trabajadores del mercado laboral por quiebra de medianas y pequeñas industrias, la adopción de tecnologías que elevan el nivel de productividad, el crecimiento vegetativo de la población.
- Acelerada sustitución de la fuerza de trabajo es decir sustitución de trabajadores cansados y viejos que han bajado su nivel de productividad, por trabajadores jóvenes y diestros. Esto significa incremento de la explotación del asalariado.
- Represión contra la libre sindicalización y sustitución de la contratación colectiva por la individual. Es un proceso tendiente a desorganizar a la clase trabajadora, frente a una mayor organización de la burguesía y a un control de poder casi manipulado por las elites más poderosas de estos sectores.

La política de la explotación inhumana y el saqueo de las riquezas naturales de los transnacionales exigen la acción verdadera de la interculturalidad. Para este hecho debemos estar seguros de lo que somos y lo que queremos ser sobre la base de los principios de la unidad, reciprocidad, respeto y el espíritu de equilibrio ecológico.

2.5. El conflicto lingüístico en el medio urbano

En el medio urbano por los efectos de emigración de las diferentes comunidades lingüísticas afrontamos infinidad de problemas, en este trabajo mencionamos algunos como las relaciones asimétricas, las interferencias y la práctica diglósica.

2.5.1. Las relaciones asimétricas

En nuestro país multicultural, desde la época colonial se impone la lengua oficial castellana frente a las lenguas originarias. En efecto en el medio urbano la lengua castellana se utiliza en todas las instancias formales y no formales como: las escuelas, los colegios, las universidades, institutos superiores, instituciones públicas y privadas, el comercio, etc. Sin embargo, las lenguas originarias en el centro urbano sólo son utilizadas en espacios reducidos como la familia, en los mercados populares y en algunos espacios de comercio informal. Estas asimetrías sociales, culturales, lingüísticas entre la cultura occidental y lo andino marcadas por las relaciones de poder ejercida por unos pocos. A esta desigualdad, Paucara, lo denomina: “un espacio donde se legitima esta asimetría es, por supuesto, la escuela, bajo el paradigma homogeneizante proyectado por el nacionalismo y materializado en la revolución del 1952” (2002: 33).

El poder político, económico, cultural de nuestro país hasta nuestros días es controlado por pequeños grupos de los criollos, los partidos tradicionales que se constituyen en una rosca de poder a favor de los transnacionales. Frente a ello, a las culturas sometidas nos toca revertir y luchar por nuestros derechos a través de las diferentes acciones como la guerra intelectual sin descartar las movilizaciones y otras formas de presión en defensa de nuestro habitat.

2.5.2. Las interferencias lingüísticas

A través del choque de dos culturas entre los que tienen poder y los subordinados en el medio urbano surgen los problemas de rechazo hacia las lenguas originarias, la interferencia del castellano en las lenguas andinas y el uso restringido de las mismas. Según Dubois, “hay interferencia cuando un sujeto bilingüe utiliza en una lengua meta A un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico característico de la lengua B... es individual e involuntaria... mientras el préstamo y el calco están en vías de integración en la lengua B” (1998: 360). Este fenómeno se presenta en sus diferentes niveles lingüísticos por el uso de dos lenguas de la persona o un grupo social que permite la convivencia de las lenguas.

En el medio urbano, la lengua castellana por su status y el poder interfiere sobre las que tienen poco status (lenguas originarias) por el etnocentrismo. En efecto la pérdida de la identidad, la alienación cultural e lingüística en los bilingües en lenguas (castellana y aymara) afecta en los niveles léxicos, fonológicos, semánticos, sintácticos en el uso oral y escrito.

En resumen el contacto entre dos o más lenguas o culturas, generan la aceptación o el rechazo de la primera lengua o la segunda lengua por el status y el prestigio. Las restricciones hacia las lenguas originarias, la poca aceptación o el uso en espacios informales y familiares. En el medio urbano las lenguas originarias como aymara, quechua y otras que se usan en forma oral y escrita presentan interferencias de la lengua castellana hacia las lenguas originarias. Las lenguas originarias se utilizan en espacios muy reducidos entre ellos podemos citar los mercados populares, las ferias del 16 de Julio, Uyustus, Graneros, Rodríguez, asimismo en los

lugares de expendio de comidas, las fiestas patronales y los acontecimientos familiares. Sin embargo, la lengua castellana se utiliza en la educación, los espacios formales, los espacios jurídicos y las relaciones bancarias frente a ello el reto es lograr el bilingüismo coordinado.

2.5.3. La diglosia o bilingüismo en el medio urbano

En el medio urbano predomina el fenómeno diglósico entre la lengua castellana y las lenguas originarias. Este hecho de prestigio y desprestigio de las lenguas observamos en los distintos niveles académicos de las escuelas, los colegios, los institutos, las universidades y en los ámbitos laborales como las oficinas de los ministerios, instituciones jurídicas, instituciones policiales y las entidades bancarias.

Si alguien se pregunta ¿qué es diglosia?, es la coexistencia de dos lenguas uno de más prestigio y el otro de menos prestigio.

Al respecto Cerdá, en el diccionario lingüístico lo conceptualiza “término acuñado por el lingüista norteamericano Charles A. Ferguson en 1959 para aludir a una forma particular de contacto de lenguas tienen un rango de uso distinto en el seno de una comunidad, de modo que una se emplea, por ejemplo, para todos los cometidos oficiales, académicos, culturales y formalizados en cualquier medida, mientras que la otra se emplea en ámbitos replegados del lenguaje coloquial y familiar” (1986: 90-91).

El fenómeno diglósico predomina en los diferentes ámbitos y el bilingüismo se convierte en el escudo de lucro, por ello en algunas universidades particulares lanzan propagandas a través de los medios de comunicación social. El hecho diglósico para Paucara, “en nuestro contexto sociocultural, sabemos que el castellano como lengua oficial representa la lengua A con todos los atributos de superioridad en relación a la lengua aymara como B que ha sido desplazado al uso doméstico, informal, comunitario y muy ligado...al folklore, las tradiciones, los mitos y los ritos” (2002: 98).

En época de la globalización, la política neoliberal en las prácticas educativas del medio urbano nos impulsa a las culturas originarias hacia la alienación cultural. Para salir de la asimetría sociocultural requerimos romper las estructuras y los esquemas de pensar, actuar y vivir de modo más equilibrada. Por tanto el hecho diglósico en el medio urbano sólo se podrá lograr a través de la verdadera revalorización práctica de la EIB y la normalización, la estandarización de las lenguas milenarias.

2.5.4. La actitud y las actitudes lingüísticas

En una ciudad pluricultural y plurilingüe como La Paz es importante identificar las características actitudinales, por lo tanto considerar la concepción teórica acerca de la actitud y propiamente la actitud lingüística de manera sintética, es el propósito de este acápite.

a) La actitud

En el diccionario de RAE, la palabra actitud proviene de latín *actitudo* que connota varias acepciones y una de ellas es “la disposición de ánimo manifestada de algún modo. Actitud benévola, pacífica, amenazadora de una persona, de un partido, de un gobierno”. (Microsoft® Encarta® 2006).

Desde la corriente “mentalista las actitudes no son observables...en cambio la definición conductista localiza a las actitudes en el comportamiento mismo” (Lastra, 1992: 418). Entonces, la actitud es una forma de respuesta, a alguien o a algo aprendido y relativamente permanente. Entonces, caracterizamos a las actitudes bajo los siguientes criterios:

- Las actitudes son sociales y se aprenden de la sociedad, ejemplo, la actitud negativa ante el robo y el homicidio, raras veces son asunto individual.
- Además, las actitudes están compuestas por tres elementos: **lo que pensamos** (componente cognitivo), **lo que sentimos** (componente emocional) y **las manifestaciones de nuestros pensamientos y emociones** (componente conductual).

El componente cognitivo, según Apaza, en la Revista Lengua tiene que ver "...con la conciencia de la lengua materna u otra lengua como ente distinto de las formas populares en general, el conocimiento de la variantes sincrónicas, la historia de la lengua y de su literatura..." (2000: 116).

El componente emocional, necesariamente tiene que ver con la lealtad a la lengua, en este caso en el estudio pretendemos inferir el rechazo o aceptación de la lengua aymara por la tacha de bonita, fea, áspero o suave. El tercer componente, puede ser asumido por el Estado o los hablantes, cuando de la manera creativa en la oficialización, las políticas lingüísticas y el uso de la lengua en los ámbitos de la educación escolar, superior y otros que permitan la normalización, estandarización, la elevación del estatus de la lengua originaria.

La actitud, puede ser modificada sólo a largo de la historia y el tiempo, ello depende en gran medida del hecho de que muchas de nuestras creencias, convicciones y juicios se remiten a la familia de origen. En efecto, las actitudes pueden haberse formado desde los primeros años de nuestra vida y haberse reforzado después. Por lo tanto, la actitud es la tendencia, disposición o inclinación para actuar en determinada manera. En este caso, la comunidad educativa hacia la lengua originaria (aymara) en el centro urbano.

b) Actitudes lingüísticas

Las actitudes de los docentes, de los educandos y de los padres de familia difieren uno del otro porque en cada grupo se diferencian en la formación, la lengua, la cultura, la cosmovisión, la pertenencia religiosa y la edad. En consecuencia los intereses son divergentes, al respecto Lastra menciona que “hay dos factores socioculturales que determinan las actitudes hacia la lengua. Estos son la estandarización y la vitalidad” (1992:419).

En Bolivia las lenguas originarias a lo largo de la historia se mantuvieron en forma oral, sin embargo las signografías de la lengua aymara y el quechua fueron oficializados desde el año 1983. Para Fishman, “la estandarización, es el medio principal para despertar actitudes autonómicas respecto a una lengua. La misma disponibilidad de diccionarios y gramáticas” (1995:51). Las actitudes lingüísticas sobre la vitalidad se deben al número de hablantes y el uso de la lengua en las múltiples funciones. En el medio urbano la lengua aymara se usa en los centros comerciales, los grupos religiosos, los medios de comunicación social y la implementación de la enseñanza de la educación trilingüe en los centros urbanos.

Lastra, (1992:120), describe tres maneras de medir las actitudes “el tratamiento social...el uso de la lenguas en el gobierno, la educación, lo negocios, la religión, los medios de comunicación, la medición directa se hacen preguntas sobre las preferencias lingüísticas y indirecta se refiere al método de disfraz...”. Por otro lado, las actitudes podemos definir sobre la base de “la estandarización, la autonomía, la historicidad y la vitalidad de la lengua” (Fishman, 1995: 53). Sin embargo, en nuestro estudio aplicamos dos técnicas como la

observación directa, los cuestionarios a los tres grupos de estudio para detectar las actitudes socioculturales sobre la EIB en el medio urbano.

2.6. La educación, lengua e intra-interculturalidad

En esta parte se presentan algunas conceptualizaciones como la educación, la EB, los modelos y los tipos del bilingüismo, la EIB del RE, la intra e interculturalidad y la Educación Intercultural Bilingüe en el medio urbano que generó diferentes actitudes de la comunidad educativa.

2.6.1. La educación bilingüe

Para hablar sobre la EIB se parte del origen de la palabra de educación. Según Arce “la palabra educación deriva del verbo latino “educare”... está formado por “e” – afuera y “ducere” significa conducir, guiar” (1999:125). Entonces, el proceso de la educación es la acción pedagógica de guiar, orientar y conducir a los niños/as, adolescentes, jóvenes desde las realidades concretas de la vida humana. El proceso de interacción entre el educador y los educandos con el propósito de crear espacios de igualdad y equilibrio entre las personas, las plantas, los animales, los astros y el medio ambiente.

Hoy en el tercer milenio la EIB no sólo es reducir en el discurso, los planes, los programas, los materiales, ni mucho menos seguir con la castellanización de los niños/as aymaras, quechuas y otras culturas. Sino el momento de responder a:

- Los intereses, las necesidades, las aspiraciones y proyectos de los pueblos, barrios, zonas, de las ciudades y del país entero.
- Fortalecer en la normalización, estandarización de las lenguas andinas, para lograr el status, el prestigio, la lealtad y el paralelismo a la lengua castellana.
- Crear currículum intercultural bilingüe que responda a las diferentes cosmovisiones de las culturas de nuestro país.

Según, Zúñiga, “la Educación Bilingüe significa la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de éstos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan en su lengua materna” (1993: 10).

La Educación Bilingüe hasta nuestros días sólo se aplicó en algunos sectores de las escuelas rurales, sin embargo se ignoró en las escuelas fiscales urbanas que están ubicadas en las diferentes zonas o villas denominadas los cinturones de la ciudad de La Paz. Porque, los educandos de estas escuelas requieren una Educación Intercultural Bilingüe para interrelacionarse con sus abuelos, abuelas, tíos, tías, los antepasados que mantienen las riquezas socioculturales, económicas y religiosas las comunidades rurales.

2.6.2. Modelos de educación y los tipos de bilingüismo

A nivel teórico existen distintas formas de encarar en la educación de las lenguas. Al respecto Coca, (2003: 21-22) presenta cuatro modelos de educación bilingüe que resumimos de la siguiente forma:

1º Modelo de transición, utiliza la L1 en la etapa inicial de la escolaridad para dar paso a la L2, lo que se dio en nuestro país en las áreas rurales y urbanas: la castellanización.

2º Modelo de mantenimiento, es cuando se utiliza las dos lenguas en todo el proceso educativo que pretende proteger, enriquecer las lenguas y las culturas se pretendió con la Ley 1565 de la Reforma Educativa.

3º Modelos de sumersión, es la enseñanza en la segunda lengua aunque el educando no tenga conocimiento de la L2.

4º Modelo de inmersión, en la enseñanza no se relega la L1, pero todo proceso de enseñanza aprendizaje se realiza en la L2, porque el docente es bilingüe coordinado las dos últimas no se dieron en nuestro medio.

Por otro lado, el autor ya mencionado (op. cit.: 39) describe sobre los tipos de bilingüismo por su importancia para encarar en el área de la educación mencionamos de manera sintética los siguientes: **el bilingüismo incipiente**, sabe la L1 y el uso de la L2 se reduce en saludos, presentaciones; **el bilingüismo consecutivo**, después de aprender L1, para luego añadir la L2.; **el bilingüismo funcional**, es cuando una persona utiliza un idioma y alterna para aclarar el caso en el (trabajo, aeropuerto, escuela); **el bilingüismo sustractivo**, es cuando la L1 se sustituye con la L2. Ejemplo, un niño aymara castellanizado; **el bilingüismo aditivo** (Zúñiga: 20), no se reemplaza la L1 se incrementa la L2 para enriquecer; finalmente **el bilingüismo coordinado** o perfecto, tiene competencia en la L1 y la L2, puede comunicarse indistintamente en las dos lenguas.

Por otra parte, es importante aclarar otros términos de lingüística que se utilizan en los diferentes ámbitos. Al respecto Medina, describe a Albó, en su texto (diálogo de sordos) definiciones como: “monolingüe, el que habla una sola lengua; Bilingüe o plurilingüe, que habla dos o más lenguas...semilingüismo, cuando se mezclan elementos de L1 y L2 sin dominar ninguna (quechuañol)” (2000: 24). El nuevo proyecto de nueva ley de “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” reconoce el sistema educativo plurinacional, de esta manera en su artículo 13 inciso 10 de la organización curricular, indica que “es trilingüe, que permite el manejo de una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera en todo el Sistema Educativo Plurinacional” (2006: 18) El trilingüismo sólo se podrá implementar de manera paulatina para ello se debe iniciar con la EIIB en el medio urbano y otros ámbitos.

2.6.3. La Educación Intercultural Bilingüe y la Reforma Educativa

El Código de la Educación Boliviana de 1955, no reconocía la pluralidad cultural y lingüística del país, sin embargo a lo largo de los años los pueblos originarios y las diferentes organizaciones han exigido la revalorización de las lenguas milenarias. Por su parte, el gobierno neoliberal de Sánchez de Lozada, el año 1994 promulgó la Ley 1565 de la Reforma Educativa incorporándose en su artículo 5 que la educación boliviana “es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en su ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (1994: 3). Sin embargo en los centros educativos rurales y urbanos se imponen la aplicación de los módulos y no se cumple con los estipulados de la EIB.

Si bien la Ley 1565 en su artículo 9, inciso 2 plantea las dos modalidades de aprendizaje, “*monolingüe* en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria y *bilingüe*, en lengua nacional originaria como primera lengua y en castellano como segunda lengua” (op.cit.:7), estas dos modalidades sólo quedan en letra muerta en los documentos, los decretos oficiales y eslóganes del ministerio de la educación.

Entonces ¿para qué la Ley de RE?. La RE es el instrumento del FMI, el Banco Mundial y los organismos transnacionales que quiso mantener los ojos vendados, concadenados los pies, las manos para seguir siendo esclavos de la cultura tecnológica. Sin embargo, la fuerza de nuestros ancestros, la pachamama nos dio el valor de leer con lentes diferentes las realidades pluriculturales y plurilingües del mundo multicolor. A partir de las realidades culturales, los valores, las políticas económicas, las leyes sociales, las costumbres y las cosmovisiones encarar con una EIB en el medio urbano para superar las desigualdades, los estereotipos, las asimetrías sobre los principios de equilibrio, complementariedad y la armonía entre el jaqi y la naturaleza.

2.6.4. La interculturalidad

El término interculturalidad ha sido muy difundido en el mundo entero. En Bolivia, como producto del fenómeno de la migración del campo hacia las ciudades, de zonas altiplánicas hacia los valles y las tierras orientales, de los países latinoamericanos hacia los países del primer mundo, se han constituido regiones caracterizadas por la heterogeneidad de las culturas en espacios urbanos. En este contexto, el contacto entre culturas exige políticas de

convivencia, de respeto, de aceptación y de un dialogo horizontal que permita superar las diferencias entre las culturas. Según Albó: “la interculturalidad se refiere ante todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus rasgos y productos culturales” (1999: 84). Además el autor mencionado hace referencia de los tipos de interculturalidad negativa, positiva, micro-interculturalidad y macro-interculturalidad. Estas afirmaciones nos indican que es posible interactuar entre los diferentes en los ámbitos laborales, espacios, niveles, públicos y privados de la educación primaria, secundaria, superior y los medios de comunicación social.

Por su parte, este fenómeno de interculturalidad en el mundo andino se ha practicado desde las épocas pre-coloniales, el signo o símbolo tangible se puede observar en Tiwanaku “templete semisubterráneo... sorprende de tal manera la diversidad de rasgos que se han logrado en cada una de las cabezas clavadas... representan a la gama de étnias” (Viscarra, 1993: 18-19). La cuna de los aymaras nos muestra la integración y la interculturalidad entre las culturas diferentes del Tawantinsuyu. Por otro lado, los colores de la Wiphala para las culturas aymaras, quechuas representan la igualdad, la integración, la interrelación, la interculturalidad, el intercambio de los productos entre las culturas de los diferentes pisos ecológicos del pusi suyu y los cuatro puntos cardinales del mundo andino. Asimismo, Medina menciona en su texto (diálogo de sordos) a Yampara que “los aymaras buscamos el nuevo orden social de armonía” (2000: 67).

La palabra interculturalidad recibe diferentes concepciones de las ciencias o disciplinas, en este estudio abordamos desde la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe en el medio urbano. En este ámbito, hay dos espacios de acción intercultural la primera a nivel

interno las interrelaciones entre las culturas originarias, aymara, quechua, guaraní y otras culturas bolivianas; el segundo aspecto, a nivel externo las convivencias entre las culturas originarias y las culturas extranjeras como la china, inglesa, francesa y otras.

Según el documento del foro en la ciudad de Cochabamba, el material presentado por Hugo Cordero el marco de discusión sobre interculturalidad parte de una base y las instituciones participantes mencionaron las siguientes características: se busca una sociedad soberana, con autodeterminación y autonomía comunitaria y plural, sin exclusión de ninguna naturaleza, una sociedad plurinacional, multicultural plurilingüe, una sociedad crítica, reflexiva y tolerante, con valores de unidad local, nacional y latinoamericana con identidad cultural y sentido de unidad nacional... por otro lado la interculturalidad es una opción política de liberación y un proceso de construcción de una sociedad justa con equidad e igualdad en la diversidad multicultural plurilingüe como: razón de vida como forma de relacionamiento y como base organizacional y sistema de decisión (2005:1).

Desde una lectura de la realidad práctica de los ayllus, markas y suyus rescatamos los siguientes fundamentos básicos para la intra - interculturalidad en el medio urbano: la identidad, la complementariedad, la reciprocidad y el equilibrio.

Identidad, significa lo que somos, la autoidentificación de los poseemos la riqueza de la lengua, la cultura, la historia, la economía comunitaria, los principios morales y éticos.

Complementariedad, las interrelaciones entre varón y mujer (chacha-warmi, urqu- qachu, alaya-manqha, pachamama-pachatata), macho y hembra, arriba y abajo, fuerza telúrica y cósmica, además entre personas y con la naturaleza.

Reciprocidad, entre las culturas a través del ayni, mink'a, los ritos a través la ch'alla, la waxt'a agradecimiento a las deidades y a la pachamama.

Equilibrio, vivir la espiritualidad de equilibrio ecológico sin dañar el medio ambiente, los sistemas de riego y entre las distintas culturas. La utopía de un nuevo orden y suma qamaña sobre la base de los cuatro pilares.

Los fundamentos nos permiten replantear la EIB en los centros educativos urbanos de nuestro país pluricultural y multilingüe. La interculturalidad desde la perspectiva pedagógica radica en saber escuchar, respetar, dialogar y valorar las lenguas, las actitudes, los hechos, las tradiciones, los valores de unos y los otros así superar los desequilibrios en los diferentes ámbitos socioculturales.

2.6.5. Intra- culturalidad

La intraculturalidad, es la autodefinición del yo (naya), la familia (jiwasa) de nuestra identidad sociocultural para asumir la praxis de la interculturalidad entre las culturas del medio urbano.

Al respecto, Illescas conceptualiza: la intraculturalidad como la riqueza que poseemos los aymaras y las culturas andinas como la unidad de las personas, las estrellas, la tierra, el territorio, el agua, el oxígeno, los astros, las plantas, los animales y todo el cosmos que tienen vida (Grabación, Seminario Intra e Intercultural Internacional: 2004).

Entonces, la intraculturalidad surge como un fenómeno de defensa, autoafirmación en respuesta a las imposiciones de la cultura occidental, la lengua castellana y la religión monoteísta que extirpó nuestros valores socioculturales. Frente a estos hechos, hoy en día varias naciones originarias (aymaras, quechuas y otros), organizaciones originarias sindicales e instituciones de formación académica plantean el renacer de la espiritualidad de equilibrio frente al desequilibrio que radica en el mundo andino urbano y no urbano.

Consiguientemente, para los andinos, la intraculturalidad implica reconocer la identidad cultural, política, religioso y la lengua originaria. Además es aceptarse, respetarse y entrar en equilibrio emocional, biológico, psicológico, cultural y la identidad cósmica del “pacha jaqi” (aymara), “pacha runa” (quechua) de uno mismo, para luego entrar en relación con la naturaleza y con otras culturas. Al respecto Poma, plantea “la intraculturalidad como la autoafirmación de la realidad fortaleciendo nuestra identidad social, cultural en nuestra diferencia semejanza lo que nos permitirá revitalizar nuestros valores para construir la sociedad y la cultura de la unidad” (2004:1).

En otras palabras, la intraculturalidad, permite elevar la autoestima de las naciones al reconocer la identidad de sus raíces milenarias, la historia, los valores y la vida real de las diferentes culturas que conviven en las zonas o barrios del centro urbano. Entonces, la educación intracultural e intercultural significa aprende a valorarse, orientar a vivir, aprender el respeto a la vida, las personas, las plantas, los animales, el medio ambiente y todo el cosmos. Al respecto Mélich afirma diciendo que:

Hemos hablado de la interculturalidad pero creo que debería dar un paso más y empezar a hablar de la intraculturalidad. Se ha hablado de mestizaje que es una apertura con unas implicaciones que crean otras formas de entender la vida, la raza, la comunicación. Seguramente el paso siguiente de la interculturalidad es la intraculturalidad, es decir esta inmersión en la vida de los demás, que permite dar paso a un nuevo estilo de diálogo, a una nueva fuente de vida, a una nueva forma de interactuar por ejemplo, que no sea sólo una interreligiosidad, sino una intrarreligiosidad. Este intra nos pueden dar las posibilidades de convivir con gente que tiene diferentes creencias y culturas, sin que nadie se moleste y sin que nadie quiera fagocitar al otro, sino al contrario, que se puedan encontrar nuevas maneras de vivir esta tensión en la relación, pero en comunión. Porque en el diálogo debe haber comunión, en la cultura debe haber comunión, en la comunicación debe haber comunión (WWW.Lpp-uerj.net./olped/MEC 2005: 8).

Desde la perspectiva de los pueblos y culturas andinas postergadas por el sistema neocolonial, la intraculturalidad es el acto, el proceso de la recuperación, revitalización y el fortalecimiento

de las identidades socioculturales. La interculturalidad es la aceptación, la convivencia y la interacción entre las diferentes culturas. En consecuencia la intraculturalidad e interculturalidad se complementan para abrir nueva forma de encarar el diálogo, la convivencia entre las culturas en los diferentes ámbitos, niveles y los espacios socioculturales.

Wiersing en el “Boletín Bolivia” cita al antropólogo aymara urbano Cancio Mamani, la intraculturalidad es el fortalecimiento de la organización, economía, espiritualidad, ciencia y tecnología de los pueblos indígenas. Por interculturalidad entiende interactuar con el mundo exterior al mundo indígena. Para esta interacción menciona tres elementos ayni= cooperación y complemento de gran valor, pero el monto la cantidad, el tiempo y el espacio no tiene mucha importancia. Sirve para articularse a la energía del universo: a través de ch'allas pedir transferencia de Qamasa. Tinku= encuentro, competencia y centro. Es la pelea de dos fuerzas contrarias para dar lugar a una nueva realidad. Jach'a=autoestima, un pueblo carente de autoestima difícilmente puede salir adelante. Para forjar nuestro porvenir por nosotros mismos y para nosotros mismos es vital tener energía, autovaloración equitativa... (Boletín Bolivia, 2004:2)

Por más de cinco siglos los criollos durante nos han sometido con látigo nos explotaron, nos humillaron y nos marginaron, frente a ello las culturas milenarias resistimos y mantenemos nuestras culturas, lenguas y los saberes, de la ciencia médica “...los aymaras utilizaron la coca como anestesia... para expulsar los malos espíritus (enfermedades neuromentales)” (Salinas, 1967:15). Este hecho constituye la fortaleza y alternativa para el mundo andino.

El reto de los aymaras urbanos en principio es elevar la autoestima con el propósito de autoaceptarnos la pluralidad cultural, reconocer nuestras raíces socioculturales e identidades históricas y ofrecer elementos de equilibrio, armonía, complementariedad entre las diferentes culturas y nacionalidades en el mundo en que vivimos para lograr la “suma qamaña” el vivir bien. Este accionar de las personas debe partir de la conciencia y no ser impuesta ni mucho menos obligada porque es el fortalecimiento de la espiritualidad del núcleo familiar y de las culturas andinas amazónicas.

2.6.6. La Educación Intercultural Bilingüe en el medio urbano

En Bolivia, las políticas de la EIB sólo experimentaron la educación bilingüe en el área rural, pero en el sector urbano quedó en la letra semimuerta y empastada. Por otro lado, en el medio urbano la EB por la asimetría lingüística sólo se hizo experimento piloto “en la ciudad de El Alto, Villa Juliana implementada por CEBIAE en 1991... introdujo la lengua aymara en la conversación, en el juego, contando cuentos, en las asambleas” (CEBIAE “memoria seminario” presentado por Benito Fernández, experiencias y propuestas sobre la EIB, 2000: 61). Sin embargo en los centros educativos urbanos de la ciudad de La Paz aún no se tiene ninguna experiencia. Por ello la EIB constituye un reto para los educandos, los padres familia y los profesores de la comunidad educativa con el objetivo de romper las viejas estructuras, los prejuicios, los estereotipos del racismo y la marginación de los ricos hacia los empobrecidos.

Para Zúñiga, “ la EIB es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura” (1993: 11). Esta acción educativa requiere un concurso de los docentes (bilingües coordinados) competentes en la L1, L2, el equipo multidisciplinario con experiencias vividas acerca de los valores socioculturales de las culturas andinas. Además, tengan los conocimientos de los aspectos sociales, políticos, económicas, religiosas del país multicultural, plurilingüe.

Según UNICOM, en nuestro país, la formulación de la Reforma Educativa, la política de la EIB recoge las experiencias llevadas a cabo por el PEIB, la Escuela Multigrado, la escuela de Villa Juliana del Alto de La Paz, Las Yachay Wasi de Chuquisaca, las escuelas de Fe y Alegría en todo el país, la Colonia Piraf de Santa Cruz y los aprendizajes de muchos otros proyectos innovadores desarrollados con aciertos en diferentes regiones del país (1995: 26).

La Ley de la Reforma Educativa y la EIB más que nacional fueron imitaciones o adaptaciones de los países de Italia, España y Chile que asumen el modelo de transición, de reducción y de aculturación neoliberal hacia las culturas. Porque, la Ley de la RE fue diseñado por peritos en su mayoría extranjeros sin participación real del magisterio rural, ni la sociedad urbana mucho menos no se han considerado los verdaderos dimensiones de las lenguas originarias, los conocimientos, las cosmovisiones y las culturas milenarias han sido ignorados por los siglos.

Hoy en la época de los cambios para llevar acabo la verdadera EIB en el medio urbano es necesario crear las condiciones en las personas adultas, los docentes, la comprensión teórica y la práctica de la intraculturalidad. Esto implica auto identificación de nuestras raíces cósmicas de las culturas andinas, la planificación, la ejecución de la EIB con el objeto de comprender, respetar, escuchar, dialogar e interactuar con otras nacionalidades para reconstruir un mundo equilibrado entre los seres y el mundo natural.

En síntesis, el paradigma de la Educación Intracultural e Intercultural Bilingüe exige en principio la autodefinición, la revaloración de los conocimientos, las lenguas milenarias, los elementos, los principios filosóficos andinos a través de los procesos pedagógicos de dialogo, de respeto mutuo entre semejantes y diferentes en el medio urbano.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. LOS PROCEDIMIENTOS EN EL ESTUDIO

Este trabajo de investigación, corresponde al estudio cuantitativo descriptivo del análisis crítico de las expectativas, las actitudes de los educandos, los docentes y los padres de familia. Para ello, se parte de la *tetraléctica pachakuti** “el pasado, el presente y el futuro de las culturas” que permitió recoger, escuchar, analizar, sistematizar y plantear la implementación de la EIB en la Unidad Educativa José Carrasco Torrico del medio urbano porque aún no asume la EIB de la RE.

El estudio, parte de la idiosincrasia de la sociedad urbana, tomando en cuenta las características socioculturales de la comunidad educativa considerando los sueños, las aspiraciones, las actitudes, los intereses, las prácticas culturales como el uso de las lenguas, la música, el arte, la vestimenta, el comercio y la riqueza socio religiosa.

*. La tetraléctica pachakuti consideramos en este trabajo como la lógica de construcción de los fenómenos y el proceso de la EIB del tiempo pasado, el presente y el futuro de las culturas. Para Ruiz (2006: 6) “la tetraléctica es una lógica de construcción teórica científica” contraria a la lógica lineal, dialéctica de Aristóteles y Hegeliana. Pachakuti tiempo que vuelve. Entonces la tetraléctica pachakuti significa la innovación y la convergencia de las fuerzas al interior y exterior de las culturas. Por otro lado para el mundo andino la tetraléctica tiene raíz en la cruz cuadrada, en la que convergen las fuerzas, energías contrarias en el espacio y el tiempo. Además esta origina la ley de reciprocidad y complementariedad.

3.2. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

3.2.1. Delimitación espacial y temporal

El estudio trata de la Unidad Educativa fiscal “José Carrasco Torrico”, turno tarde, ubicada en la zona de Tembladerani, perteneciente al Distrito Nro 1 de Cotahuma, Red 103 de la ciudad de La Paz. El centro educativo colinda con las zonas al este con la zona Sopocachi, al oeste Cotahuma, al Norte con la zona Alto San Pedro y al sur con la zona Sopocachi y bajo Llojeta. El tiempo de la investigación teórica, recolección de los datos, el análisis, la interpretación y la sistematización del trabajo fue de tres trimestres y un semestre de ajuste en los contenidos.

3.2.2. La población

El Servicio Departamental de Educación de La Paz y la Alcaldía Municipal a través de la Reforma Educativa han constituido los grupos de escuelas y colegios fiscales, particulares para mejor control en 33 Redes distritales que agrupan a 409 Unidades Educativas en los tres turnos. El macro Distrito N° 1- Cotahuma está constituido por los Redes distritales 101, 102, 103, 104 y 105 (cf. Anexo: 1 y 2)

La población de estudio o sea la comunidad educativa “José Carrasco Torrico” está conformada por los estudiantes, los docentes y los padres de familia. De acuerdo a los registros de matriculación de la gestión 2005 ascienden los tres estamentos un número total de 1140 a 1200 de la comunidad educativa ya mencionada.

3.2.3. La muestra

Para el estudio, determinamos la muestra de la siguiente forma: 40 docentes, 42 padres de familia y 149 estudiantes haciendo un total de 231 entre varones y mujeres. Los docentes informantes han sido escogidos del nivel secundario, los cuales regentan en las distintas áreas o materias y especialidades como: Matemática, lenguaje o literatura, sociales, geografía, Cívica, Física, Química, Biología, Historia, Filosofía, Religión, Inglés, Artes Plásticas, Educación Musical y Educación Física pertenecientes a los cuatro cursos del nivel secundario.

En cuanto a los 42 padres de familia que cumplieron como informantes entre mujeres y varones han sido escogidos al azar y más propiamente a los padres de familia que participaron en las diferentes actividades de la Unidad Educativa como en las expo-ferias, fechas cívicas y las reuniones informativas.

La realidad de los educandos el 77% son monolingües en la lengua castellana y el 22.7% bilingües castellano y aymara. Los cuales constituyen los siguientes cursos: primero de secundaria 35, segundo de secundaria 59, tercero de secundaria 26 y cuarto de secundaria 29 haciendo un total de 149 educandos entre varones y mujeres.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de los datos de la comunidad educativa utilizamos la comunicación directa a través de los cuestionarios para los educandos, los docentes y los padres de familia las cuales constan de tres a cuatro partes. Estos instrumentos que aplicamos en el estudio de la investigación son las siguientes:

3.3.1. Cuestionarios a los educandos

Los cuestionarios de los educandos en el romano uno trata de los datos referenciales de los informantes, entre los más sobresalientes que consideramos son los siguientes aspectos: el género, la edad, el grado, primera y segunda lengua, el lugar de nacimiento, la zona, la provincia y la ciudad. El número romano dos consta de las tres preguntas con opciones múltiples en la que se describe sobre el aprendizaje de la lengua materna L1, la segunda lengua L2 y el uso de las mismas en la comunicación del ámbito familiar, la escritura de ambas lenguas.

El número romano tres denominamos preguntas de descripción y complementación, en primera instancia se les pide escribir la competencia en la L1 (castellano) y la L2 (aymara) sobre los nombres de los animales domésticos. En segunda pretendemos conocer las actitudes lingüísticas, las competencias en la traducción de los cuatro verbos de la lengua aymara “maq’aña, Ikiña, Irnaqaña, yatiqaña” a la lengua castellana. El tercer aspecto fue traducir del

castellano a la lengua aymara los siguientes adjetivos posesivos “mi casa, tu casa, su casa y nuestra casa”.

En el número romano cuatro pretendemos detectar las actitudes socioculturales enfatizando el racismo, la exclusión, la marginación, la música europea, la música andina y el interés de aprender la lengua originaria (aymara) con tres alternativas 1) algunas veces, 2) siempre y 3) nunca. A final del cuestionario se plantea una pregunta abierta sobre la opinión de la EIB en el medio urbano.

3.3.2. Cuestionarios a los docentes

El instrumento para los docentes se caracteriza por poseer los siguientes aspectos: primero describe los datos personales entre los más significativos son el género, la edad, el estado civil, los años de servicio, la primera y la segunda lengua, el distrito y la ciudad.

En segundo lugar el, 2.1) destaca el uso de la lengua en la enseñanza en aula, teniendo tres opciones a) la lengua castellana, b) la lengua aymara, c) las dos lenguas ya mencionadas. El 2.2) sobre si la EIB fortalece las identidades culturales, económicas, religiosas y en el aprendizaje de los educandos del nivel secundario, entre las opciones tuvimos a) en gran medida, b) pocas veces y c) nunca. En el punto 2.3) En el medio urbano los docentes enfatizan, a) la cultura occidental tradicional, b) la cultura aymara y los valores y c) ambas culturas ya mencionadas. En 2.4) Destaca la manera de eliminar el racismo, la xenofobia, la exclusión en el medio social urbano, para ello se tuvo las tres opciones a) a través de la EIB,

b) la educación actual y c) la verdadera reforma educativa. De las tres alternativas los informantes escogen una de las opciones.

En tercer lugar se les solicita marcar con una X de las tres opciones 1) siempre, 2) a veces y 3) nunca. En este punto enfatizamos las características pedagógicas y culturales para ello puntualizamos los diez aspectos 1) Recoges los intereses de los educandos para tu plan, 2) los alumnos participan en la formulación de los contenidos curriculares, 3) respetas y valoras las costumbres de la población urbana, 4) escuchas y aceptas las críticas de los alumnos, 5) orientas sobre el cuidado del medio ambiente, 6) orientas sobre los valores de respeto, puntualidad, responsabilidad y reciprocidad, 7) compartes con los alumnos y los padres de familia, 8) respetas y valoras la forma de vestir de los alumnos, 9) participas en las fiestas de la zona y 10) participas en las asambleas de la zona de trabajo. Finalmente se les solicita la opinión sobre la implementación de la EIB en los centros educativos urbanos.

3.3.3. Cuestionarios a los padres de familia

En la primera parte el instrumento destaca los datos informativos como el género, el lugar de nacimiento, la edad, nivel de estudio, la ocupación, la zona, la primera y la segunda lengua.

En la segunda parte están preguntas con opción múltiple, se destacan los siguientes aspectos:

2.1) el aprendizaje de la primer lengua, las alternativas a) las escuelas, b) la familia, c) la UMSA y d) las otras instancias; 2.2) la lengua originaria te ayuda, a) acceder en la fuente laboral, b) realizar investigaciones entre las culturas aymaras, c) en la comunicación en el comercio; 2.3) la preferencia que su hijo aprenda en la escuela, a) sólo la lengua castellana, b)

la lengua aymara y castellano y c) la lengua castellana y el inglés; 2.4) usted escribe en a) la lengua aymara, b) la lengua castellana y c) las lengua originaria y castellana.

En la tercera parte se les solicita marcar con X una de las tres alternativas 1) siempre, 2) a veces y 3) nunca. Se enfatiza el uso del idioma aymara, 1) en la casa con su familia, 2) en la asamblea del barrio, 3) en las fiestas de la zona, 4) en la celebración de la misa, 5) en trabajos comunitarios de la zona, 6) en el mercado y las ferias, 7) en saludo y discusiones familiares, 8) en el velorio de la zona y 9) con los amigos del campo y de la ciudad. Al final del cuestionario se les solicita la opinión de los padres de familia sobre la implementación de la EIB en las escuelas fiscales del centro urbano. (cf. Anexos: 3, 4 y 5).

3.3.4. Acápíte sobre la observación.

A través del instrumento se detectó los rasgos de conducta, las actitudes de los educandos manifestados en el aula, al interior del centro educativo sobre las características: 1) el aprecio de la lengua aymara, 2) la aceptación entre todo el curso y los cursos, 3) la aceptación de la música nativa en el curso, 4) se tiñen los cabellos, 5) usan aretes los varones, 6) usan pantalones anchos los varones, 7) se colaboran en los trabajos de equipo en aula, 8) expresan rechazo al racismo, 9) aceptan las tradiciones aymaras (la vestimenta y la merienda comunitaria y 10) se identifican como aymaras (cf. Anexo: 6).

3.3.5. Modelo de análisis

Los datos recopilados analizamos a través del paquete SPSS 11, tablas de contingencia que nos permitió determinar las preguntas, las frecuencias, los porcentajes de cada uno de los variables las actitudes lingüísticas, la EIB y los problemas socioculturales de la Comunidad Educativa. Para ello seguimos los siguientes pasos metodológicos. Primero ordenamos los datos por racimos los estudiantes de primero a cuarto de secundaria, los docentes del nivel secundario y los padres de familia de la Unidad Educativa “José Carrasco Torrico”.

El segundo paso fue especificar a variables de los datos en el paquete para ello tuvimos que definir en “la vista de las variables”, los siguientes aspectos: nombre, tipo, anchura, decimales, etiquetas, valores, columnas, alienación y medida. Posteriormente, los datos recopilados introducimos uno por uno es decir hoja por hoja de cada uno de los instrumentos denominado cuestionarios de los docentes, estudiantes y padres de familia en “la vista de los datos” para jerarquizar todos los variables en el sistema.

En tercer lugar inferimos los cuadros de contingencia de los racimos de docentes, estudiantes y los padres de familia. Asimismo creamos las tablas de contingencia para el cruce de los variables, los cuales nos permitieron comparar las frecuencias, los porcentajes de los tres grupos de los informantes.

Las tablas de contingencia nos han permitido describir los datos personales, las actitudes, las expectativas, las inclinaciones, los intereses, las competencias lingüísticas de la L1 y L2 en los ámbitos de la escritura y la expresión oral. Por otro las nos permitió inferir las actitudes hacia la lengua aymara, la EIB, los aspectos socioculturales, las características pedagógicas y culturales con la diferencia entre los racimos de las muestras de los educadores, los educandos y los padres de familia.

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo presentamos las características actitudinales sobre la EIB de los tres grupos de estudio de la Comunidad Educativa” José Carrasco Torrico” de la ciudad de La Paz. La descripción cuantitativa está en tablas, las interpretaciones sistematizadas en el siguiente orden: los docentes, los educandos, los padres de familia, las conclusiones y las recomendaciones.

4.1. Las características actitudinales de los docentes sobre la EIB.

Por la importancia de la lengua en el proceso de aprendizaje en los diferentes niveles, ciclos, ámbitos de la educación formal, alternativa y superior, se inicia con el uso de la lengua en la enseñanza en aula en el nivel secundario de la unidad educativa ya mencionada.

4.1.1. Los docentes y las lenguas en la educación

Género	Lenguas utilizadas en la enseñanza Frecuencia y el porcentaje	¿Cuál de estas lenguas utiliza para la enseñanza en aula?			Total
		La lengua castellana	La lengua aymara	Las dos lenguas ya mencionadas	
Masculino	Recuento	19	1	0	20
	% de género	95,0%	5,0%	0%	100,0%
Femenino	Recuento	19	0	1	20
	% de género	95,0%	,0%	5,0%	100,0%
Total	Recuento	38	1	1	40
	% de género	95,0%	2,5%	2,5%	100,0%

De los 40 docentes entre varones y mujeres del nivel secundario, con respecto a la pregunta ¿cuál de estas lenguas utiliza para la enseñanza en aula? los datos muestran que el 95% de los docentes de ambos sexos “utilizan la lengua castellana en la enseñanza en aula”. Esto significa que la gran mayoría de los docentes son monolingües. Por ende la educación en el centro educativo ya mencionado es castellanizante. Sin embargo, la unidad educativa concentra una población estudiantil que pertenece a una diversidad cultural por ser emigrantes de diferentes regiones, provincias y departamentos. La EIB de la Reforma Educativa en el centro educativo no funciona, ni mucho menos los docentes asumen por estar sujetos a las normas y las leyes neoliberales del sistema educativo.

El reto frente a la realidad asimétrica lingüística, cultural y a las necesidades de los educandos es romper las barreras a través de una EIB verdadera. De esta manera fortalecer las lenguas, las identidades socioculturales de los educandos para generar el espíritu de interacción, integración y respeto mutuo con las culturas que convivimos en el centro educativo urbano, porque nuestro país es reconocido como multicultural y plurilingüe.

4.1.2. Los docentes y el rol de la EIB frente a las identidades socioculturales

Género	Frecuencias y Porcentajes	La EIB fortalece las identidades		Total
		En gran medida	Pocas veces	
Masculino	Recuento	17	3	20
	% de género	85,0%	15,0%	100,0%
Femenino	Recuento	18	2	20
	% de género	90,0%	10,0%	100,0%
Total	Recuento	35	5	40
	% de género	87,5%	12,5%	100,0%

Los datos muestran que el 85% del género masculino y el 90% del femenino de los docentes afirman que la EIB fortalece en gran medida las identidades lingüísticas, culturales, económicas, religiosas y el aprendizaje de los educandos del nivel secundario. Esto implica que la mayoría de los docentes tienen una conciencia de la diversidad cultural y lingüística, pero la contradicción radica en que las acciones pedagógicas responden al sistema neoliberal por la imposición de las autoridades que constituyen agentes del sistema capitalista. En el centro educativo estudiado en el medio urbano los educandos en su mayoría son monolingües que no atinan la práctica de la EIB.

Por otro lado, el 12% de los docentes menciona que pocas veces la EIB fortalece a las identidades socioculturales. Los cuales asumen la aculturación y se constituyen en agentes del sistema capitalista neoliberal que alienan a través de la transmisión e información de los contenidos foráneos hacia los educandos, que ignoran las realidades socioculturales del centro educativo. El verdadero rostro de la RE del sistema neoliberal persigue postergar, ignorar, excluir y exterminar a través de la globalización que nos induce hacia la polarización entre los ricos y los empobrecidos.

4.1.3. Los docentes y las culturas en la educación

Género	Frecuencias y Porcentajes	Usted en su enseñanza da mayor énfasis a:			Total
		La cultura occidental tradicional	La cultura aymara y los valores	Ambas culturas ya mencionadas	
Masculino	Recuento	11	1	8	20
	% de género	55,0%	5,0%	40,0%	100,0%
Femenino	Recuento	7	3	10	20
	% de género	35,0%	15,0%	50,0%	100,0%
Total	Recuento	18	4	18	40
	% de género	45,0%	10,0%	45,0%	100,0%

El 55% de los varones y el 35% de las mujeres enfatizan en la enseñanza la cultural occidental tradicional. Por otro lado, el 40% de las mujeres y el 50% de los varones afirman que en la enseñanza priorizan ambas culturas la andina y la occidental. Entonces, el 45% de los docentes enfatizan ambas culturas, estas afirmaciones se alejan de la realidad práctica porque la mayoría de los textos escolares responden al sistema neoliberal y al enfoque etnocéntrico.

El hecho de enfatizar la cultura occidental en el centro educativo urbano se da por las asimetrías culturales, políticas educativas neoliberales que han sido diseñados por los peritos del área desde los escritorios adoptando las experiencias ajenas a través de la Ley 1565. Por ende, no responde a las realidades concretas de diversidad cultural y lingüística. En efecto la gran mayoría de los docentes son atrapados por el sistema neoliberal que responden a las transnacionales que pretenden adueñarse de nuestras riquezas naturales.

Entonces, podemos inferir que la EIB de la RE es la máscara, el disfraz del neoliberalismo que sólo pretende transculturar, alienar a las culturas originarias. Sin embargo, la gran utopía de las culturas milenarias es descolonizarnos de la ideología del desequilibrio a partir de nuestras energías del pachamama, los saberes, los conocimientos, los paradigmas axiológicos de equilibrio, de reciprocidad y de complementariedad en el mundo andino.

4.1.4. Los docentes frente a las actitudes negativas

		¿De qué manera se puede eliminar racismo, xenofobia y la exclusión?				Total
Género	Frecuencias y Porcentajes	A través de la Educación Intercultural Bilingüe	A través de la educación actual	A través de la verdadera Reforma Educativa	A través de los tres incisos anteriores	
Masculino	Recuento	14	0	5	1	20
	% de género	70,0%	,0%	25,0%	5,0%	100,0%
Femenino	Recuento	14	1	4	1	20
	% de género	70,0%	5,0%	20,0%	5,0%	100,0%
Total	Recuento	28	1	9	2	40
	% de género	70,0%	2,5%	22,5%	5,0%	100,0%

El 70% de los docentes entre varones y mujeres afirman que las actitudes del racismo, la xenofobia y la exclusión pueden ser eliminadas a través de la EIB. Por otro lado, el 25% de los varones el 20% de las mujeres piensan que se puede eliminar a través de la verdadera Reforma Educativa. Estas afirmaciones de los docentes son meramente ideales, teóricas y carecen de una praxis por las presiones directas e indirectas de los agentes de control que constituyen los

directores distritales y los directores de las unidades educativas que requieren ser descolonizados en su mayoría.

Las actitudes ya mencionadas son expresiones que han sido creadas desde la época de la colonia española y se mantuvieron en la época republicana hasta nuestros días. En algunos docentes se pudo observar los estereotipos y los prejuicios personales, por ejemplo, el rechazo hacia su cultura y la lengua aymara. Las debilidades de los docentes como el sometimiento a la cultura occidental, el fomento del desequilibrio cultural, el sistema neocolonial, individualista, alienante genera en los educandos el desequilibrio, emocional, afectiva y sociocultural.

Frente a ello, la reeducación intracultural lingüística fortalece la autoestima, el auto concepto de los docentes. Esto significa revertir la historia a partir del reconocimiento de nuestras raíces, las identidades socioculturales, las lenguas y las cosmovisiones milenarias del mundo andino. Entonces el reto de los docentes es reconstruir un espacio verdadero de relación intercultural, el respeto y el diálogo entre personas que buscamos mejores condiciones de vida. En efecto los docentes tienen el gran reto, la tarea de autodefinición y el desquebrajamiento de los esquemas mentales, la eliminación paulatina de los estereotipos, los prejuicios socioculturales que marcan la diferencia entre las clases sociales. Así constituirse en verdaderos transformadores e innovadores del sistema neoliberal que sólo fragmenta la sociedad, enajena y explota nuestros recursos naturales.

4.1.5. La interacción entre los docentes y los educandos

4.1.5.1. La participación de los educandos en la elaboración del plan

CATEGORIAS	Frecuencias y Porcentajes	¿Recoges los intereses de los educandos para tú plan?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Cuarta categoría	Recuento	0	1	0	1
	% del total	0%	2,5%	0%	2,5%
Tercera categoría	Recuento	3	3	0	6
	% del total	7,5%	7,5%	0%	15,0%
Segunda categoría	Recuento	6	10	1	17
	% del total	15,0%	25,0%	2,5%	42,5%
Primera categoría	Recuento	9	7	0	16
	% del total	22,5%	17,5%	0%	40,0%
Total	Recuento	18	21	1	40
	% del total	45,0%	52,5%	2,5%	100,0%

Para la elaboración del plan el 7,5% de los docentes de la tercera categoría (TC), el 15% de la segunda categoría (SC) y el 22,5% de la primera categoría (PC) expresan que recogen los intereses de los educandos. Por otro lado el 2,5% de la cuarta categoría (CC), el 7,5% de la TC, el 25% de la segunda categoría (SC) y el 17,5% de la primera categoría (PC) recogen a veces los intereses de los educandos para la planificación del plan curricular.

Se nota que el 45% los docentes del nivel secundario de la Unidad Educativa José Carrasco Torrico recogen y toman en cuenta los intereses de los educandos de manera directa e indirecta para la planificación del plan anual. El cual realizan a través de los diagnósticos para encarar el proceso enseñanza aprendizaje. Asimismo otro grupo significativo del 52% de los docentes de segunda y primera categoría a veces toma en cuenta los intereses de los educandos para la

elaboración de sus planes. Estos datos nos indican que la mayoría de los docentes por el cansancio, la limitación del tiempo y los recursos económicos sólo cumplen para justificar y satisfacer las instrucciones de los directores, las autoridades que ostentan el sistema dominante en la línea neoliberal, alienante. Esto significa, que algunos docentes están concadenados a la LEY de la Reforma Educativa, las direcciones, las juntas escolares. Pero el verdadero rol de los docentes sólo se dará cuando los cambios surjan desde los protagonistas a partir de las realidades multiculturales y plurilingües.

4.1.5.2. Los docentes y los educandos en la formulación de contenidos curriculares

CATEGORIAS	Frecuencias y Porcentajes	¿Los alumnos participan en la formulación de los contenidos curriculares?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Cuarta categoría	Recuento	0	1	0	1
	% del total	0%	2,5%	0%	2,5%
Tercera categoría	Recuento	0	3	3	6
	% del total	0%	7,5%	7,5%	15,0%
Segunda categoría	Recuento	4	11	2	17
	% del total	10,0%	27,5%	5,0%	42,5%
Primera categoría	Recuento	6	9	1	16
	% del total	15,0%	22,5%	2,5%	40,0%
Total	Recuento	10	24	6	40
	% del total	25,0%	60,0%	15,0%	100,0%

De acuerdo a los datos el 10%, de la segunda categoría (SC), el 15% de la primera categoría (PC) de los docentes afirman que los educandos participan en la formulación de los contenidos curriculares. Esta participación sólo se hace objetiva a través de los diagnósticos, las sugerencias escritas y la vía de la comunicación oral entre el docente y los educandos.

Por otra parte, la gran mayoría de los docentes el 2,5% de la cuarta categoría, el 7,5% de la tercera categoría, el 17,5% de la segunda categoría, el 22,5% de la primera categoría han afirmado que a veces los alumnos participan en la formulación de los contenidos curriculares. Los docentes tienen divergencia ideológica, cultural, lingüística y la formación por ser de las diferentes escuelas. El variable de las categorías marca en sus visiones, las actitudes y adaptaciones del desarrollo curricular del sistema neoliberal.

En síntesis una cuarta parte que equivale al 25% de los docentes afirman que los educandos siempre participan en la formulación de los contenidos curriculares. Sin embargo la gran mayoría que equivale al 60% indican que a veces los educandos participan y el 15% de los docentes indican que nunca participan en la formulación de los contenidos. Las afirmaciones son meramente teóricas porque los contenidos en su mayoría ya vienen diseñadas por las personas ajenas a la comunidad educativa. Los cuales no toman en cuenta los verdaderos intereses, las expectativas de los niños, los adolescentes, la juventud y el contexto.

4.1.5.3. Los docentes y las costumbres urbanas

CATEGORIAS	Frecuencias y Porcentajes	¿Respetas y valoras las costumbres de la población urbana?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Cuarta categoría	Recuento	0	1	0	1
	% del total	0%	2,5%	0%	2,5%
Tercera categoría	Recuento	2	4	0	6
	% del total	5,0%	10,0%	,0%	15,0%
Segunda categoría	Recuento	13	3	1	17
	% del total	32,5%	7,5%	2,5%	42,5%
Primera categoría	Recuento	9	7	0	16
	% del total	22,5%	17,5%	0%	40,0%
Total	Recuento	24	15	1	40
	% del total	60,0%	37,5%	2,5%	100,0%

Con relación a las tradiciones el 5% de la TC, el 32,5% de la SC, el 22,5% de la PC de los docentes afirman que respetan y valoran las costumbres de la población urbana. Por otra parte, el 2,5% de la CC, el 10% de la TC, el 7,5% de la SC y el 17,5 % de la PC de los docentes expresan que a veces respetan y valoran las costumbres de la población urbana. Estas variaciones reflejan la heterogeneidad de los docentes que pertenecen a las diferentes culturas, lenguas y creencias religiosas de nuestro país. Entre las tradiciones más usuales podemos mencionar el aniversario del Colegio, las fiestas patronales de la zona, las entradas del gran poder, la universitaria, la carnavalera, la ch'alla y la práctica de la fiesta de todos los santos que expresan el sincretismo religioso y cultural entre lo andino y la occidental.

En resumen el 60% de los docentes de primera, segunda y tercera categoría expresan que respetan y valoran las expresiones culturales, las costumbres de la población urbana porque se identifican con la religión Católica, el 37,5% indican que a veces toman en cuenta estas costumbres entre ellos están los protestantes y los que no creen en ninguna religión. En consecuencia los informantes poseen la espiritualidad de valorar y respetar las tradiciones de los educandos de la comunidad educativa urbana que conlleva una carga histórica, cultural, afectiva, simbólica a través de las creencias a las deidades y la naturaleza. Pero algunos docentes pese a la formación ignoran hasta nuestros días, sin embargo el reto de la revalorización radica en rescatar los valores del equilibrio y la verdadera dimensión de la complementariedad.

4.1.5.4. Los docentes y la criticidad de los educandos

CATEGORIAS		Frecuencias y Porcentajes	¿Escuchas y aceptas la crítica de los alumnos?			Total
			Siempre	A veces	Nunca	
	Cuarta categoría	Recuento	1	0	0	1
		% del total	2,5%	0%	0%	2,5%
	Tercera categoría	Recuento	1	5	0	6
		% del total	2,5%	12,5%	0%	15,0%
	Segunda categoría	Recuento	12	4	1	17
		% del total	30,0%	10,0%	2,5%	42,5%
	Primera categoría	Recuento	6	10	0	16
		% del total	15,0%	25,0%	0%	40,0%
Total		Recuento	20	19	1	40
		% del total	50,0%	47,5%	2,5%	100,0%

En el proceso de aprendizaje, la interacción el 2,5% de la CC y la TC, el 30% de la SC, el 15% de la PC de los docentes expresan que escuchan y aceptan las críticas de los educandos. Por otro lado el 15% de la TC, el 10% de la SC, el 25% de la PC de los docentes indica que a veces aceptan las críticas de los educandos. Entendemos, que las críticas deben ser constructivas en el marco del respeto. Entre los indicadores podemos mencionar las preguntas de aclaración, de dudas y los aportes en el desarrollo de un tema “la historia Bolivia” en aula y fuera de ella, por ejemplo, una pregunta ¿Por qué Bolivia perdió parte de su territorio con Chile? Esta pregunta merece una explicación causal, la usurpación, los acuerdos bilaterales entre los países, asimismo exige al docente lectura, abstracción y capacidad de síntesis.

En resumen, el 50% siempre escucha, el 47,5% a veces escucha y acepta las críticas de los educandos y el 2,5% de los docentes manifiesta que nunca escucha ni acepta las críticas de los educandos que marcan la poca confianza entre los docentes y los educandos. Por otra parte,

otros indicadores que fomenta la participación de los docentes, los educandos y los padres de familia son las exposiciones, las ferias en las que predominan las preguntas, las respuestas de diferente índole.

4.1.5.5. Los docentes y el medio ambiente

CATEGORIAS	Frecuencias y Porcentajes	¿Orientas sobre el cuidado del medio ambiente?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Cuarta categoría	Recuento	1	0	0	1
	% del total	2,5%	0%	0%	2,5%
Tercera categoría	Recuento	4	2	0	6
	% del total	10,0%	5,0%	0%	15,0%
Segunda categoría	Recuento	11	5	1	17
	% del total	27,5%	12,5%	2,5%	42,5%
Primera categoría	Recuento	13	3	0	16
	% del total	32,5%	7,5%	0%	40,0%
Total	Recuento	29	10	1	40
	% del total	72,5%	25,0%	2,5%	100,0%

Al respecto el medio ambiente el 2,5% de la CC, el 10% de la TC, el 32,5% de la SC, el 30% de la PC de los docentes manifiestan que en el proceso enseñanza y aprendizaje orientan sobre el cuidado del medio ambiente. Por otra parte, el 5% de la TC, el 7,5% de la SC, el 10% de los docentes expresan que a veces orientan sobre el cuidado del medio ambiente. El cuál está enmarcado en la Ley 1565 con el denominativo de los temas transversales. La protección del medio ambiente en el medio urbano constituye el espacio vital para el ser humano, el cosmos y las relaciones de equilibrio, armonía, la reciprocidad entre las personas y la naturaleza.

En síntesis el 72% de los docentes siempre orienta, 25% a veces orienta sobre el cuidado del medio ambiente, por el contrario el 2,5% expresa que nunca han dado orientación sobre el temática mencionada. La unidad educativa sobre el tema realiza feria ecológica, las campañas de limpieza, los talleres de reciclaje. Los cuales consideramos insuficientes en el ámbito escolar por la importancia vital de los seres humanos y de la naturaleza. En efecto en la ciudad nuestras vidas están expuestas a las contaminaciones que generamos nosotros mismos a través de las fábricas, los automóviles, la quema de las basuras que genera el desequilibrio de nuestras vidas y de nuestro planeta. El cual significa autoeliminación.

4.1.5.6. Los docentes y los valores

CATEGORIAS	Frecuencias y Porcentajes	¿Orientas sobre los valores de respeto, puntualidad, responsabilidad y reciprocidad?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Cuarta categoría	Recuento	1	0	0	1
	% del total	2,5%	0%	0%	2,5%
Tercera categoría	Recuento	4	2	0	6
	% del total	10,0%	5,0%	,0%	15,0%
Segunda categoría	Recuento	13	3	1	17
	% del total	32,5%	7,5%	2,5%	42,5%
Primera categoría	Recuento	12	4	0	16
	% del total	30,0%	10,0%	0%	40,0%
Total	Recuento	30	9	1	40
	% del total	75,0%	22,5%	2,5%	100,0%

Los datos nos muestran que el 2,5% de la CC, el 10% de la TC, el 32,5% de la SC, el 30% de la PC de los docentes enfatizan siempre la orientación sobre los valores de respeto, la puntualidad, la responsabilidad y la reciprocidad en los educandos. Los que manifiestan a

veces son el 5% TC, el 7,5% de SC, el 10% de la PC. Estos valores se orientan en la línea neoliberal porque se busca la satisfacción más individual, de unos pocos y no así de la comunidad por ello surge el reto de recuperar el principio de reciprocidad, complementariedad que responde a las culturas milenarias basadas en la comunidad.

En síntesis 75% de los docentes son los que afirman que siempre orientan, el 22,5% a veces orienta sobre los valores fundamentales de la vida como el respeto, la puntualidad, la responsabilidad y la reciprocidad. Hoy más que nunca los centros educativos del medio urbano constituyen el espacio para orientar a los educandos porque ellos están propensos a asimilar, aprender a aprender y discernir acerca de los valores y los antivalores. Los docentes tienen un reto de fortalecer los valores a partir de la diversidad cultural ante la inversión de los mismos en coordinación con los padres de familia, la comunidad educativa y de acuerdo al contexto.

4.1.5.7. Los docentes y la comunidad educativa

CATEGORIAS	Frecuencias y Porcentajes	¿Compartes con los alumnos y los PP.FF.?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Cuarta categoría	Recuento	0	1	0	1
	% del total	0%	2,5%	0%	2,5%
Tercera categoría	Recuento	1	5	0	6
	% del total	2,5%	12,5%	0%	15,0%
Segunda categoría	Recuento	6	10	1	17
	% del total	15,0%	25,0%	2,5%	42,5%
Primera categoría	Recuento	4	12	0	16
	% del total	10,0%	30,0%	0%	40,0%
Total	Recuento	11	28	1	40
	% del total	27,5%	70,0%	2,5%	100,0%

Acerca de las relaciones interpersonales el 2,5% de la TC, el 15% de la SC, el 10%, de los docentes siempre ha creado el espacio de compartir con los educandos y los padres de familia. Por otro lado el 2,5% de la CC, el 12,5% de la TC, el 25% de la SC, el 30% de los educadores manifiestan que a veces comparten con los educandos y los padres de familia. Los docentes indican que pocos padres de familia responden a las convocatorias, las reuniones, las citaciones, las actividades pedagógicas y socioculturales del establecimiento estas limitaciones se deben más propiamente al factor tiempo de los progenitores y de los docentes.

En resumen sólo el 27,5% de los docentes indica que siempre comparte con los educandos, el 70% de los docentes indica que a veces comparten con los educandos y con los padres de familia y el 2,5% manifiesta que nunca han compartido. La gran mayoría de los docentes tienen poca relación o comunicación con los alumnos y los padres familia. Los cuales marcan el desconocimiento de los verdaderos intereses de los educandos y de la zona.

4.1.5.8. Los docentes y el vestir de los educandos

CATEGORIAS	Frecuencias y Porcentajes	¿Respetas y valoras la forma de vestir de los alumnos?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Cuarta categoría	Recuento	1	0	0	1
	% del total	2,5%	0%	0%	2,5%
Tercera categoría	Recuento	2	4	0	6
	% del total	5,0%	10,0%	0%	15,0%
Segunda categoría	Recuento	11	5	1	17
	% del total	27,5%	12,5%	2,5%	42,5%
Primera categoría	Recuento	7	9	0	16
	% del total	17,5%	22,5%	0%	40,0%
Total	Recuento	21	18	1	40
	% del total	52,5%	45,0%	2,5%	100,0%

Sobre la forma de vestir el 2,5% de la CC, el 5% de la TC, el 17,5% de la SC, el 17% de la PC de los docentes expresa que siempre respetan y valoran las formas de vestir de los educandos del medio urbano. Por otro lado, el 10% de la TC, el 12,5% de la SC, el 22,5% manifiestan que a veces respetan las formas de vestir de los educandos.

En resumen el 52,5% de los docentes manifiesta que siempre respeta, el 45% a veces y el 2,5% del total de los informantes indican que nunca respetan ni valoran las formas de vestir de los educandos. Los datos nos indican que la mayoría de los docentes toleran los pantalones anchos y otras formas de vestir de los educandos que están orientados hacia la alienación o imitación al extranjero y no precisamente las prendas de vestir de las culturas. La mayoría de los alumnos visten lo que estipulan los reglamentos internos del establecimiento, los varones visten de pantalones y chompas azules, las señoritas chompas y faldas azules. Esto es aceptado por los padres de familia, los docentes y las autoridades de la institución, sin duda estas reglas al pensamiento colonial.

4.1.5.9. Los docentes y las fiestas de la zona

CATEGORIAS	Frecuencias y Porcentajes	¿Participas en las fiestas de la zona?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Cuarta categoría	Recuento	0	1	0	1
	% del total	0%	2,5%	0%	2,5%
Tercera categoría	Recuento	0	5	1	6
	% del total	0%	12,5%	2,5%	15,0%
Segunda categoría	Recuento	0	8	9	17
	% del total	0%	20,0%	22,5%	42,5%
Primera categoría	Recuento	2	9	5	16
	% del total	5,0%	22,5%	12,5%	40,0%
Total	Recuento	2	23	15	40
	% del total	5,0%	57,5%	37,5%	100,0%

Los datos nos indican que el 2,5% de la CC, el 12,5% TC, el 20% SC, el 22,5% de la PC de los docentes expresan que a veces participan en las fiestas de la zona. Asimismo el 2,5% de la TC, el 22,5% de la SC y el 12,5% de la PC de los docentes manifiestan que nunca han participado en las fiestas de la zona. Si nos preguntamos ¿Por qué la fiesta de la zona? Porque los docentes son los que deben orientar, guiar en la adquisición de los buenos hábitos y costumbres de la zona, al ignorar sólo cumplen con transmitir los contenidos curriculares.

Entonces podemos afirmar que el 5% manifiesta que siempre participa, el 57,5% de los docentes indica que a veces participa en las fiestas patronales de la zona. La poca participación de los docentes se debe a varios factores como el tiempo, la bebida, la distancia laboral. Si embargo participan en el aniversario, la ch'alla del establecimiento. El 37,5% de los educadores indica que nunca participa en las fiestas de la zona. En consecuencia poseen escasa información de las características propias de las tradiciones, las expresiones, las actitudes y los aspectos socioculturales de los pobladores de las zonas que circundan el centro educativo.

4.1.5.10. Los docentes y las asambleas de la zona de trabajo

CATEGORIAS	Participación en Asambleas de la zona	¿Participas en las asambleas de la zona de trabajo?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Cuarta categoría	Recuento	0	0	1	1
	% del total	,0%	,0%	2,5%	2,5%
Tercera categoría	Recuento	1	3	2	6
	% del total	2,5%	7,5%	5,0%	15,0%
Segunda categoría	Recuento	0	6	11	17
	% del total	,0%	15,0%	27,5%	42,5%
Primera categoría	Recuento	3	4	9	16
	% del total	7,5%	10,0%	22,5%	40,0%
Total	Recuento	4	13	23	40
	% del total	10,0%	32,5%	57,5%	100,0%

De acuerdo a los datos el 2,5% de la TC, el 7,5% de la PC afirman que siempre participan en las asambleas de la zona de trabajo. Por otro lado el 7,5% de la TC, el 15 % de la SC, el 10 de la PC indican que a veces participan. Sin embargo el 2,5% de la CC, el 5% de la TC, el 27,5% de la SC y el 22,5% de la PC expresan que nunca han participado en las asambleas de la zona en la que trabajan.

En resumen el 10% afirma siempre, el 32,5% indica a veces y el 57,5% de los docentes manifiesta que nunca ha participado en las asambleas de la zona. La gran mayoría de los docentes al no participar en las sesiones de la zona pierden los intereses, las necesidades y las expectativas que abordan los pobladores. El desconocimiento de estas realidades hace que la mayoría de los docentes estén fuera del contexto, por ende los contenidos ajenos a la cultura de Bolivia se convierten en poco significativos porque no responde al contexto pluricultural, plurilingüe de los educandos. En consecuencia la educación no cualifica la vida de los educandos de la comunidad educativa ni de la sociedad.

4.2. Las actitudes de los educandos y la Educación Intercultural Bilingüe

En esta parte describimos las características actitudinales de los educandos ante la EIB en el medio urbano. Para ello iniciamos sobre el aprendizaje de la lengua materna (L1), segunda lengua (L2), el uso en la familia (expresión oral), la escritura a través de la traducción de los verbos, adjetivos posesivos y algunas oraciones simples. Asimismo detallamos las actitudes socioculturales, el racismo, la exclusión, la marginación, la música europea, andina y la lengua originaria.

4.2.1. Los educandos su L1 y L2

GENERO	Frecuencias y Porcentajes	Aprendió la segunda lengua en:			Total
		Su casa de sus padres	La zona de las personas mayores	La escuela	
Masculino	Recuento	13	7	24	44
	% del total	13,8%	7,4%	25,5%	46,8%
Femenino	Recuento	21	3	26	50
	% del total	22,3%	3,2%	27,7%	53,2%
Total	Recuento	34	10	50	94
	% del total	36,2%	10,6%	53,2%	100,0%

Desde la perspectiva bilingüe y monolingüe el 25,5% del sexo masculino, el 27,7% femenino, hace un total de 53% de educandos entre varones y mujeres, expresan que su L2 han aprendido en la escuela y otro número significativo de 13,8% de sexo masculino, el 22,3% femenino y un total de 36% entre varones y mujeres expresan que han aprendido su L2 en su casa y el 10% de los estudiantes han aprendido la L2 de las personas mayores de la zona.

Las afirmaciones sobre el aprendizaje de los educandos de L2 se relativizan por la confusión de los términos de aprendizaje y la adquisición de la L2, porque la mayoría hemos adquirido L1 en el ámbito de la familia y el medio. Mientras la L2 en su mayoría aprendemos en instancias formales como la escuela, un centro, instituto u instituciones encargadas. En este caso los educandos señalan que la segunda lengua es el castellano, para algunos aymara y quechua. Los estudiantes aprenden a través de sus padres porque en el área urbana la mayoría son monolingües en la lengua castellana. De los educandos algunos son bilingües incipientes y funcionales que se mueven en los diferentes ámbitos de la familia, la comunidad de sus padres y de sus abuelos.

4.2.2. Los educandos y la comunicación en la familia

GENERO	Frecuencias y Porcentajes	En su casa se comunica en:		Total
		Quechua y aymara	Castellano	
Masculino	Recuento	1	67	68
	% del total	0,7%	45,6%	46,3%
Femenino	Recuento	1	78	79
	% del total	0,7%	53,1%	53,7%
Total	Recuento	2	145	147
	% del total	1,4%	98,6%	100,0%

De acuerdo a los datos el 45,6% de los varones, el 53% de las señoritas y un total de 98.6% de los educandos afirman que en su casa se comunican en “la lengua castellana”. Esto implica el efecto directo de la escuela castellanizante que deja de lado a las lenguas originarias. Entonces en las familias urbanas en su mayoría la comunicación es monolingüe en la lengua castellana porque apenas el 1,4% de los educandos se comunican en las lenguas originarias en su casa. El uso de la lengua castellana en el ámbito familiar de los educandos es reflejo de la asimetría lingüística, social y económica de la población urbana.

La juventud estudiantil muestra la actitud, la expectativa y el interés en aprender las lenguas originarias para el contacto y la comunicación efectiva en ámbitos familiares, los antepasados, las relaciones comerciales, laborales. En efecto la revalorización de las lenguas originarias, el estudio de los saberes, los valores, las tradiciones de las culturas andinas y amazónicas implica revalorar las identidades socioculturales de la ciudad y de Bolivia.

4.2.3. Los educandos y la competencia lingüística

GENERO	Frecuencias y Porcentajes	Escribe en:			Total
		Castellano	Aymara y castellano	Sólo aymara	
Masculino	Recuento	62	6	0	68
	% del total	41,9%	4,1%	0%	45,9%
Femenino	Recuento	77	2	1	80
	% del total	52,0%	1,4%	,7%	54,1%
Total	Recuento	139	8	1	148
	% del total	93,9%	5,4%	,7%	100,0%

Los datos nos muestran que el 41% de los varones el 52% de las señoritas, un total de 93.9% de los educandos poseen la competencia en escritura en la lengua castellana. Por otro lado, 4,1 de los varones el 1,4% y de las señoritas haciendo un total de 5,4% de los educandos escriben en ambas lenguas (bilingüe en aymara y castellano) pero sólo el 1% del total de estudiantes escribe en la lengua aymara.

Los datos de los educandos reflejan el resultado del etnocentrismo, la castellanización en la educación y el olvido en la enseñanza de las lenguas originarias. En tal virtud la EIB en la Ley 1565 de la RE sólo queda en slogan, en papeles, en teoría que no se pone, ni se asume en las prácticas pedagógicas del centro educativo. Esto significó el incumplimiento de Ley de la RE del gobierno de turno y la ignorancia de la pluralidad cultural, lingüísticas del medio urbano.

4.2.4. Los educandos con relación al monolingüismo y el bilingüismo

CURSOS	Frecuencias y porcentajes	BILINGÜE				Total
		Castellano y aymara	Castellano y quechua	Castellano y ingles	Monolingüe	
Primero secundaria	Recuento	7	0	4	24	35
	% del total	4,7%	0%	2,7%	16,2%	23,6%
Segundo secundaria	Recuento	9	1	0	48	58
	% del total	6,1%	0,7%	0%	32,4%	39,2%
Tercero secundaria	Recuento	5	1	0	20	26
	% del total	3,4%	0,7%	0%	13,5%	17,6%
Cuarto secundaria	Recuento	6	1	0	22	29
	% del total	4,1%	0,7%	0%	14,9%	19,6%
Total	Recuento	27	3	4	114	148
	% del total	18,2%	2,0%	2,7%	77,0%	100,0%

Los datos nos muestran que el 18,2% de los educandos son bilingües (castellano y aymara), el 2% son bilingües (castellano y quechua), 2,7% son bilingües (castellano e inglés). Por otro lado el 16.2% del primero de secundaria (PS), 32,4% del segundo secundario (SS), 13,5% del tercero de secundario (TS), el 14,9% del cuarto de secundario, un total del 77% de los educandos del nivel secundario son monolingües en la lengua castellana.

El reto de la educación actual es revertir el monolingüismo castellanizante en los centros educativos urbanos y enriquecer la pluralidad lingüística de las culturas que convivimos en el medio urbano de la ciudad de La Paz. Para eso debemos estudiar las causas del monolingüismo, los efectos de la colonia que produjo el genocidio, el etnocidio de las culturas milenarias.

4.2.4.1. Los educandos y la competencia escrita de los nombres

Detectamos a través de las preguntas de descripción y complementación (sub - punto romano III) del cuestionario de los educandos. Del total de 149 informantes de los *educandos** se les solicitó escribir cuatro nombres de los animales domésticos de los resultados inferimos el grado del bilingüismo y sus variables con las siguientes características:

<u>Castellano</u>	<u>aymara y sus variables</u>
Gato	Misi, missico, pishico, pici, pisy, phissi, p'isi, phishi.
Perro	ano
Asno	asno
Oveja	uwija
Chancho	cuchi
Llama	carwa
Gallina	huallpa, walpa
Conejo	huanku, jank'u

En las escrituras constamos las interferencias a nivel fonético de la lengua castellana hacia la lengua aymara. En el primer sustantivo “gato” observamos las variaciones escritas, “Misi y missico” en estas dos se presentan la simplificación y la dualidad del consonante “s”. Además la terminación en “- co” es de raíz castellana.

La segunda observación radica en las variaciones pishico, pici, pissi, p'isi y phishi en estas expresiones ninguno es el verdadero nombre del gato en la lengua aymara (phisi). Lo que detectamos es la interferencia del “c, o, h” que son consonantes propiamente de la lengua castellana y no así de la lengua originaria aymara.

*Fuente: Los educandos del 1ro, 2do, 3ro y 4to de secundaria de la U. E. José Carrasco Torrico, 2005.

En el sustantivo “llama escribieron carwa”, “cerdo como cuchi” en el primero hay reemplazo del consonante postvelar “q” QARWA por la yuxtaposición del consonante “c” en segundo sustantivo el consonante “c” se yuxtapone al aspirado velar “kh” KHUCHI en ambos casos son las interferencias de la lengua castellana. En los sustantivos de gallina, conejo se yuxtaponen el consonante “h” del castellano “huallpa, huanku” en reemplazo de “WALLPA, WANK’U” de la lengua aymara.

En términos generales, se puede afirmar que a lo largo de la historia, las escuelas fueron y siguen siendo castellanizantes y en consecuencia hay una fuerte interferencia de los vocales, los consonantes y los léxicos en diferentes niveles de la lengua castellana hacia la lengua aymara. Entonces, se puede afirmar que la enseñanza en la escuela urbana se orienta al desplazamiento de las lenguas originarias.

4.2.4.2. Los educandos y la competencia escrita de los verbos

Los educandos tuvieron que traducir los cuatro verbos de aymara al castellano, de los cuales constatamos las siguientes variaciones:

<u>Aymara</u>	<u>Castellano</u>
Maq’aña	Comer
Ikiña	dormir
Irnaqaña	dejar, llevar una persona, manejar.
Yatiqaña	enseñar, aprender.

Del 18% de los informantes bilingües han coincidido de manera adecuada en la traducción de los tres verbos como “maq’aña, ikiña, yatiqaña” al castellano (comer, dormir y aprender).

Pero el verbo “IRNAQÑA” de la lengua aymara los educandos tradujeron “dejar, llevar una persona, manejar” lo que correspondía la traducción del infinitivo como “trabajar” en la lengua castellana, estas variaciones son resultados de la interferencia lingüística. Estas yuxtaposiciones nos muestran que los educandos tienen tendencias hacia la superposición y el desplazamiento de la lengua aymara.

4.2.4.3. Los educandos y la competencia escrita de los adjetivos posesivos

En la estructura de las dos lenguas aymara y castellano difieren en la lengua castellana va delante del sustantivo, ejemplo: “mi casa” éstas se subdividen en seis, tres de ellos son singulares “mi, tu, su” y en plural “mis, tus y sus que cumplen la función de adjetivos y determinantes indican a qué persona gramatical pertenece el objeto designado; mientras en la lengua aymara los adjetivos son cuatro sufijos “-ja, -ma, -pa, -sa” los cuales se añaden al final del morfema libre ejemplo: utaja, la diferencia responde a la estructura de cada una de las lenguas.

Los educandos a través de los cuestionarios individuales han traducido cuatro tipos de los adjetivos posesivos de la lengua castellana a la lengua aymara.

Mi casa	nay uta	Naya uta	nayan utajaw	hutasa	ut'a
Tu casa	jum uta	juma uta		utama	ut'ama
Su casa	uca uta		jupan utapawa	utapa	ut'apa
Nuestra casa	tacpach uta		jiwasan utasawa	utasa	ut'asa

Los estudiantes en cuanto a los adjetivos posesivos de la lengua aymara al castellano en primer lugar hay confusión con los pronombres y el adjetivo demostrativo. Ejemplo los pronombres se presentan “nay, jum” otras “nayan, jupan, jiwasan” con elisión de los vocales. Asimismo el demostrativo “uca con la interferencia del consonante “c” de la lengua castellana”.

Por otro lado observamos la interferencia de consonante “h” de la lengua castellana y la globalización de los términos “uta en ut’a, utama en ut’ama, utapa en ut’apa y utasa en ut’asa estas interferencias son efectos de la diglosia lingüística y la castellanización que predomina en nuestro medio social urbana desde la época colonial.

4.2.5. Los educandos, las oraciones en L1 y L2

Los educandos tuvieron que escribir las oraciones simples en ambas lenguas:

<u>Ayamara</u>	<u>castellano</u>
Uca uta jachau	Esa casa es grande
Marcán jalluskiu	Está lloviendo en el pueblo
Sarañani esuelaru	Vamos a la escuela
Anuja jachau	Mi perro es grande
* karur kama	Hasta mañana

(La expresión en L1 y L2)

En las oraciones escritas de los educandos observamos el modelo de la copulativa en la lengua castellana está marcada por el verbo “ser y estar” y en la lengua aymara son marcadas por los sufijos “-xa, -wa” que marcan el verbo copulativo. Sin embargo en las oraciones detectamos el reemplazo del consonante “c” de la lengua castellana al consonante “k” de la lengua aymara, las yuxtaposiciones de la vocal “u” en reemplazo del sufijo “wa”, como ejemplo tenemos “uca uta jachau en reemplazo de uka utax jach’awa”.

Por otro lado, en las oraciones de los educandos observamos el uso de la estructura oracional de la lengua castellana en las oraciones de la lengua aymara. En la escritura de la lengua aymara nos muestra los conocimientos previos que poseen los educandos para la implementación de la EIB que nos permita superar todas las asimetrías, los prejuicios y los estereotipos socioculturales.

4.2.6. Los educandos ante las actitudes socioculturales

GENERO	Frecuencias y Porcentajes	¿Aceptas racismo, exclusión y marginación?			Total
		Algunas veces	Siempre	Nunca	
Masculino	Recuento	17	1	46	64
	% del total	11,8%	0,7%	31,9%	44,4%
Femenino	Recuento	14	0	66	80
	% del total	9,7%	0%	45,8%	55,6%
Total	Recuento	31	1	112	144
	% del total	21,5%	0,7%	77,8%	100,0%

Los datos de los estudiantes del centro educativo urbano nos muestran que el 45.8% de las mujeres y 31.9% de los varones no aceptan el racismo, la exclusión, la xenofobia y la marginación. Otro grupo de 11.8% de los varones y 9.7% de las mujeres expresan que aceptan algunas veces.

En consecuencia el 77.8% no acepta los prejuicios socioculturales, el 21.5% de los educandos admiten algunas veces el racismo, la exclusión, la xenofobia y la marginación. En una actividad que propició el cuarto de secundaria como el aphaphi (merienda comunitaria) observamos las actitudes de aceptación y el compartir entre todos sin discriminación de sexo,

cultural, lengua y religión (se realizó el 19 de octubre de 2005 en las instalaciones del Unidad Educativa). En su mayoría el racismo, la exclusión y la marginación se manifiestan en los institutos militares, las universidades, los colegios privados, los bancos y algunas instituciones estatales, pero poco o nada se presentan en los centros educativos fiscales.

El núcleo familiar y el contexto social influye las actitudes negativas hacia los/las niños/as, los adolescentes y la juventud estudiantil. En consecuencia las personas adultas somos los más culpables porque influenciamos a través de nuestras acciones, los comportamientos, las expresiones y los diferentes medios de comunicación social. Entonces los adultos tenemos el gran reto de reestructurar nuestra manera de pensar, accionar, convivir e interrelacionarnos desde el núcleo familiar, la zona, la comunidad sobre los principios de respeto, la aceptación, la complementariedad para mantener el equilibrio interpersonal y con el cosmos.

4.2.7. Los educandos y la música europea

GENERO	Frecuencia y Porcentajes	¿Te gusta la música europea?			
		Algunas veces	Siempre	Nunca	Total
Masculino	Recuento	41	11	14	66
	% del total	28,5%	7,6%	9,7%	45,8%
Femenino	Recuento	39	9	30	78
	% del total	27,1%	6,3%	20,8%	54,2%
Total	Recuento	80	20	44	144
	% del total	55,6%	13,9%	30,6%	100,0%

En cuanto a la música el 28.5% de los varones y el 27% de las mujeres afirman que algunas veces les gusta o les agrada la música europea. Por otro lado, el 9.7% de los varones y el

20.8% de las mujeres que nunca les ha gustado la música europea. En resumen, los datos nos indican que el 55.6% acepta algunas veces, el 30.6% nunca acepta y el 13.9% siempre acepta la música europea. Por ejemplo, a la mayoría de la juventud actual les agrada escuchar reguetón, rock sin conocer el origen, el contenido, ni el significado del mismo.

La mayoría de los educandos está alienada con la música europea, pero hay un número significativo que muestra la actitud de resistencia y el rechazo a la influencia de la música foránea. Esto implica que poseen la espiritualidad valorativa de las raíces culturales andinas de nuestro país multicultural y polifacético. A partir del pachakuti, las cosmovisiones multiculturales y las riquezas culturales el reto es iniciar con la acción intracultural desde nuestras identidades. Así revertir la interferencia y la influencia externa de las supuestas olas nuevas que los medios de comunicación social difunden como la música, el ritmo, la letra, la forma de vestir, el corte de los cabellos y el modismo.

4.2.8. Los educandos y la música andina

GENERO	Frecuencia y Porcentajes	¿Te gusta la música andina?			Total
		Algunas veces	Siempre	Nunca	
Masculino	Recuento	39	25	3	67
	% del total	26,9%	17,2%	2,1%	46,2%
Femenino	Recuento	42	29	7	78
	% del total	29,0%	20,0%	4,8%	53,8%
Total	Recuento	81	54	10	145
	% del total	55,9%	37,2%	6,9%	100,0%

En cuanto a la música andina el 26.9% de los estudiantes varones y 29% de las mujeres afirman que la música andina les agrada algunas veces. Y para el 17% de los varones y 20% de las mujeres la música andina les agrada por su ritmo y el mensaje que alegra el alma de sus vidas. Por otro lado, el 14.8% de las mujeres y 2% de los varones expresan que nunca les ha agradado la música andina, éste último grupo tienden hacia la hibridación, el rechazo y la alienación cultural.

Las culturas milenarias a lo largo de la historia han cultivado la riqueza de la música multifacético que responde a los diferentes momentos, espacios y ritmos de Bolivia. El ritmo y la letra de la música andina expresan la realidad pluricultural e lingüística del país. Además las culturas andinas conservan los instrumentos musicales como tarcas (tarqanaka), zampoñas (sikunaka), flautas (pinkillunaka), tambores (wankaranaka) y otros, que utilizamos en cada época (pacha).

La fortaleza del centro educativo urbano radica en el uso de los instrumentos musicales andinos. Por ejemplo, la banda de la guerra de la unidad educativa conformada por varones y mujeres utilizan son la zampoña, tambores y el bombo en los desfiles cívicos y el aniversario. En las últimas movilizaciones en la ciudad de La Paz, los conjuntos musicales se constituyeron en la fortaleza de los pueblos originarios, campesinos, obreros, mineros, gremiales, las organizaciones sindicales, las marchas, los cabildos y las ceremonias rituales.

Para las culturas del tawantinsuyu, marka, ayllu, jaqi o (runa en quechua) la música se utiliza en las fiestas, las ceremonias rituales a los espíritus tutelares como las achachila, wak'a, illa, e

ispalla, en épocas de siembra y de cosecha. Para crear el espíritu de armonía entre los seres humanos con los espíritus cósmicos.

En resumen, el 55.9% de los educandos aceptan algunas veces, éstos son efectos de la educación colonial, neocolonial globalizadora que responde a las políticas transnacionales. El 37% expresan que siempre les agrada la música andina, estas cifras son muy significativas porque ellos llevan la música andina en la sangre. Por ejemplo, en la banda de guerra de la Unidad Educativa toca zampoñas, tambores, lira, platillo y bombo.

4.2.9. La actitud de los educandos hacia la lengua originaria

GENERO		FRECUENCIA Y PORCENTAJES	¿Usted quiere aprender una lengua originaria?			Total
			Algunas veces	Siempre	Nunca	
Masculino	Recuento	22	44	2	68	
	% del total	14,9%	29,7%	1,4%	45,9%	
Femenino	Recuento	22	56	2	80	
	% del total	14,9%	37,8%	1,4%	54,1%	
Total		Recuento	44	100	4	148
		% del total	29,7%	67,6%	2,7%	100,0%

Al respecto a la lengua originaria el 29% de los varones y 37.8% de las señoritas de los estudiantes manifiestan que tienen el interés de aprender la lengua aymara y quechua en unidad educativa. Otro grupo de estudiantes de 14.9% de los varones y de las mujeres se interesan algunas veces aprender las lenguas originarias.

Hoy en nuestros días en el medio urbano el aprender una lengua originaria significa aprender la riqueza cultural milenaria que parte de la dualidad varón mujer (chacha-warmi) a esto se le denomina “jaqi” porque el grupo social reconoce a ambas partes de la sociedad con los derechos y los deberes. Sin embargo desde la colonia española se inicia con la extirpación de los valores culturales. Además, los aymaras estamos fraccionados por los diferentes colores políticos y los grupos religiosos. Pese a los hechos resistimos más de cinco siglos pero nunca vencidos, ni derrotados.

En resumen el 67% manifiestan siempre, 29.7% algunas veces y 2.7% expresan que tienen la expectativa de aprender las lenguas originarias. Esto implica que la actitud de los estudiantes es revalorizar las lenguas y las culturas milenarias en contra a la enseñanza monolingüe de los docentes en el centro educativo urbano. Por ello consideramos urgente la intraculturalidad, la capacitación de los docentes bilingües para fortalecer las identidades culturales, lingüísticas y los valores de solidaridad, la reciprocidad, la complementariedad, de los educandos y su relación con el cosmos.

4.3. Las actitudes de los padres de familia hacia la EIB

En este punto presentamos las características actitudinales de los padres de familia acerca de la EIB en el medio urbano, el aprendizaje de la L2, la ocupación y la lengua originaria, la comunicación en la casa, el uso de aymara en los mercados y las ferias, los PPF en escriben en L1, L2 y el interés de EIB para sus hijos, estas actitudes nos dan pautas para superar los estereotipos, los prejuicios y las acciones diglósicas. De acuerdo a los datos referenciales

constatamos que el 76% de los PPF son bilingües (aymara castellano) y el 14 % son monolingües castellanos de ambos sexos, en las edades oscilan entre 35 a 67 años de edad.

4.3.1. Los padres de familia y el aprendizaje de la L2

		FRECUENCIA Y PORCENTAJES	Aprendió su segunda lengua en:			Total
			La familia	La escuela	La UMSA	
Género	Masculino	Recuento	5	13	2	20
		% del total	11,9 %	31,0 %	4,8%	47,6%
	Femenino	Recuento	9	13	0	22
		% del total	21,4%	31,0%	0%	52,4%
Total		Recuento	14	26	2	42
		% del total	33,3%	61,9 %	4,8%	100,0%

Respecto a la segunda lengua (L2) la lengua castellana, el 31% entre varones y mujeres haciendo un total del 61% de los padres de familia aprendieron su L2 en la escuela castellanizante porque su L1 fue la lengua aymara. El otro grupo reducido del 33.3% entre varones y mujeres indican que han aprendido su L2 en la familia, significa que la L1 fue la lengua castellana, 4,8% de los PPF indican que han aprendido la lengua aymara y quechua en la UMSA.

De las afirmaciones de los padres de familia deducimos que desde la época colonial hasta nuestros días la escuela en las áreas rurales y urbanas ha servido para castellanizar e imponer el etnocentrismo cultural lingüística hacia las culturas originarias. Frente a ello, hoy más que nunca nuestro reto es descolonizarnos de las estructuras coloniales y neocoloniales que

generan los desequilibrios en el cosmos. Pese a los diferentes mecanismos de la extirpación, alienación de los valores socioculturales, las culturas milenarias hemos resistido y seguimos hasta nuestros días para revertir los paradigmas.

4.3.2. Los padres de familia, la ocupación y la lengua originaria

OCUPACIONES	FRECUENCIA Y PORCENTAJES	La lengua originaria te ayuda a:			Total
		Acceder a la fuente laboral	Realizar investigación entre las culturas aymaras	En la comunicación en el comercio	
Comerciante	F	1	0	11	12
	%	2,4%	0,0%	26,2%	28,6%
Empleado/a	F	8	3	0	11
	%	19,0%	7,1%	0%	26,2%
Chofer	F	1	0	0	1
	%	2,4%	0%	0%	2,4%
Mecánico	F	3	0	0	3
	%	7,1%	0%	0%	7,1%
Policía	F	2	0	0	2
	%	4,8%	0%	0%	4,8%
Arquitecto	F	1	1	0	2
	%	2,4%	2,4%	0%	4,8%
Profesor	F	4	0	0	4
	%	9,5%	0%	0%	9,5%
Jubilado	F	0	0	1	1
	%	0%	0%	2,4%	2,4%
Ama de casa	F	0	0	2	2
	%	0%	0%	4,8%	4,8%
Lavandera	F	0	0	4	4
	%	0%	0%	9,5%	9,5%
Total	F	20	4	18	42
	%	47,6%	9,5%	42,9%	100,0%

Los datos nos muestran que el 26.5% de los padres de familia que se ocupan al comercio informal, es decir los ambulantes expresan que la lengua aymara les ayuda en el comercio de ropas, artesanías y otros enseres. Otro grupo, del 19% que se caracterizan empleados/as manifiestan que la lengua originaria les facilita acceder a la fuente laboral, por la información adicional son los que trabajan en ONGs y otros en instituciones estatales que cumplen la función de orientador, secretario/a y capacitadores en áreas rurales.

Del mismo modo el 9.5% de ocupación de docencia y el 7% que ejercen como mecánicos expresan que la lengua originaria les permite acceder a la fuente laboral. Algunos progenitores son profesores rurales y los mecánicos indican que el medio sociocultural les exige poseer el manejo del bilingüismo para la convivencia, la comunicación y la eficiencia en el trabajo. Para el 7% de ocupación empleado público, privado entre ellos (sociólogos, antropólogos, abogados) expresan que la lengua originaria les facilita realizar investigaciones entre las culturas aymaras, la forma de organización social, política, cultural, religioso y las costumbres.

En resumen, para el 47,6% de los progenitores que trabajan como empleados/as, conductores, mecánicos, policías, profesores, sociólogos que cumplen diferentes actividades en el medio urbano y otros más estrechamente relacionadas con áreas rurales consideran que la lengua originaria les permite acceder a la fuente laboral. Por otro lado, del 42.9% entre ellos tenemos a comerciantes, jubilados, amas de casa, lavanderas expresan que la lengua originaria les permite comunicarse en los espacios de comercio informal, los mercados populares del medio urbano y el 9,5% de un grupo reducido afirma que les permite realizar investigaciones entre

las culturas aymaras. Los datos nos indican que se debe revalorizar y reeducar en la riqueza cultural, los valores de la reciprocidad, el equilibrio, la complementariedad entre las culturas y el cosmos. Esto implica la lealtad lingüística y cultural de los aymaras.

4.3.3. Los padres de familia y la comunicación en la casa

Nivel de estudio	FRECUENCIA Y PORCENTAJES	¿Utiliza el idioma aymara en la casa?			Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Primaria	Recuento	2	5	0	7
	% del total	4,8%	11,9%	0%	16,7%
Primaria superior	Recuento	4	5	3	12
	% del total	9,5%	11,9%	7,1%	28,6%
Secundaria	Recuento	1	10	5	16
	% del total	2,4%	23,8%	11,9%	38,1%
Universitaria	Recuento	1	3	1	5
	% del total	2,4%	7,1%	2,4%	11,9%
Superior	Recuento	0	2	0	2
	% del total	0%	4,8%	0%	4,8%
Total	Recuento	8	25	9	42
	% del total	19,0%	59,5%	21,4%	100,0%

Los padres de familia el 4,8%, que tienen una formación primaria de primero a quinto, el 9.5% de educación primaria superior de sexto a octavo, el 2.4% de los que poseen una formación secundaria y universitaria manifiestan que utilizan el idioma aymara en la casa. Por otro lado, el 11.9% de los que tienen educación primaria y primaria superior, 23.8 % con formación secundaria, el 7% de los que tienen formación universitaria, el 4.8% de educación superior expresan que utilizan a veces el idioma aymara en la casa.

En síntesis el 19% de los progenitores manifiesta que utilizan el idioma aymara en la casa, por otra parte, el 59% un número significativo expresa a veces utilizan el idioma aymara en la casa. También el 21 % de los informantes indica que nunca han utilizado el idioma aymara en la casa, éste último grupo son los monolingües en la lengua castellana. En efecto la educación castellanizante, la asimetría lingüística hace que las lenguas originarias sean restringidas en ámbitos familiares del medio urbano.

4.3.4. Los padres de familia y el uso del aymara en el mercado y las ferias

Nivel de estudio	Frecuencias y porcentajes	¿Utiliza el idioma aymara en el mercado y las ferias?			Total
		siempre	a veces	Nunca	
Primaria	Recuento	2	5	0	7
	% del total	4,8%	11,9%	,0%	16,7%
Primaria superior	Recuento	1	8	3	12
	% del total	2,4%	19,0%	7,1%	28,6%
Secundaria	Recuento	6	4	6	16
	% del total	14,3%	9,5%	14,3%	38,1%
Universitaria	Recuento	0	2	3	5
	% del total	0%	4,8%	7,1%	11,9%
Superior	Recuento	0	2	0	2
	% del total	0%	4,8%	0%	4,8%
Total	Recuento	9	21	12	42
	% del total	21,4%	50,0%	28,6%	100,0%

Los datos acerca de los progenitores, el 4.8% que posee la educación primaria inferior, el 2,4% de formación primaria superior, el 14% de los que han cursado la educación secundaria expresa que siempre utilizan el idioma aymara en los mercados y las ferias del medio urbano. Por otro lado, el 11,9% con educación primaria, el 19% de educación primaria superior, el

9,5% de formación secundaria y el 4,8% con formación universitaria y superior utilizan a veces el idioma aymara en los centros comerciales. Por el contrario, el 7% con formación de primaria superior, el 14% tienen una educación secundaria, el 7% con formación universitaria manifiestan que nunca utilizan el idioma aymara en las instancias ya mencionadas.

En resumen, el 21% de los progenitores expresa que utilizan siempre, el 50% más significativo de los PPF manifiesta que a veces usan la lengua aymara en los espacios comerciales. En efecto por el etnocentrismo cultural occidentalizado, la educación neoliberal restringió a las lenguas originarias en los espacios no formales, como el mercado, la ferias populares de medio urbano. Por el contrario, el 28,6% de los progenitores indica que nunca usan el idioma aymara en el mercado y las ferias por el encierro al monolingüismo castellano. Los datos nos indican que la lengua aymara pese a las amenazas en el medio urbanos tiene vitalidad en los espacios comerciales más populares.

4.3.5. Los padres de familia escriben en L1 y L2

Género	Frecuencia y porcentajes	Usted escribe en:			Total
		La lengua aymara	La lengua castellana	La lengua originaria y castellana	
Masculino	Recuento	1	9	10	20
	% del total	2,4%	21,4%	23,8%	47,6%
Femenino	Recuento	0	19	3	22
	% del total	,0%	45,2%	7,1%	52,4%
Total	Recuento	1	28	13	42
	% del total	2,4%	66,7%	31,0%	100,0%

En el ámbito de la competencia de la escritura el 21.4% de los varones y el 45.2% de las mujeres de los padres de familia afirman que escriben en la lengua castellana es decir se refleja la realidad del monolingüismo castellano que fue efecto de la colonia y neocolonialismo. Por otra parte, el 23.8% de los varones, el 7% de las mujeres expresan que escriben en ambas lenguas entre la originaria y la castellana a la que denominamos bilingües.

En síntesis el 66.7% de los padres de familia sólo escribe en la lengua castellana que denominamos monolingüe cerrado en lengua castellana que han sido motilados por la colonia española, el 31% escribe en la lengua aymara y castellana que significa la lealtad y el interés hacia las lenguas originarias. Esta actitud de valorar, el uso de las dos lenguas con interferencia castellana o diglósica en los cinturones, los centros comerciales, los mercados, las actividades informales en la ciudad de La Paz nos motiva hacia el aprendizaje de las lenguas milenarias. Y así revalorar los valores culturales, la ciencia, el arte, la música, las cosmovisiones que fueron enajenados, extirpados, marginados, menospreciados y postergados por más de cinco siglos en nuestra propia tierra.

4.3.6. Los padres de familia y el interés de EIB para sus hijos

Ocupaciones	FRECUENCIA PORCENTAJES	Preferiría que su hijo aprenda en la escuela:			Total
		La lengua aymara y el castellano	La lengua castellana y el inglés	La lengua castellana, aymara e inglés	
Comerciante	F	10	0	2	12
	%	23,8%	,0%	4,8%	28,6%
empleado/a	F	7	1	3	11
	%	16,7%	2,4%	7,1%	26,2%
Chofer	F	1	0	0	1
	%	2,4%	,0%	,0%	2,4%
Mecánico	F	3	0	0	3
	%	7,1%	,0%	,0%	7,1%
Policía	F	2	0	0	2
	%	4,8%	,0%	,0%	4,8%
Arquitecto	F	0	1	1	2
	%	,0%	2,4%	2,4%	4,8%
Profesor	F	2	0	2	4
	%	4,8%	,0%	4,8%	9,5%
Jubilado	F	0	1	0	1
	%	,0%	2,4%	,0%	2,4%
Ama de casa	F	2	0	0	2
	%	4,8%	,0%	,0%	4,8%
Lavandera	F	2	1	1	4
	%	4,8%	2,4%	2,4%	9,5%
Total	F	29	4	9	42
	%	69,0%	9,5%	21,4%	100,0%

Los dos grupos más significativos son el 23% de los padres de familia que se ocupa del comercio, el 16,7% de los empleados/as prefiere que sus hijos aprendan en la escuela la lengua aymara y el castellano. Los cuales aceptan la Educación Bilingüe para fortalecer y revitalizar la lengua aymara que constituye sinónimo de la riqueza cultural y los valores del

mundo andino. Por otra parte, el 7% que se ocupa como mecánicos, el 4% entre los que se ocupa como los policías, los profesores, las amas de casa y las lavanderas expresan que sus hijos sean educados en las dos lenguas (aymara y castellano) en las escuelas urbanas.

En resumen el 69% de los padres de familia prefiere que sus hijos aprendan en la lengua aymara y castellana que denominamos EB, el 21,4% afirma que sus hijos aprendan la lengua originaria, castellana e inglés (trilingüe). En efecto, estos datos se contraponen a las acciones monolingües de los docentes en la educación urbana, frente a ello el reto es plantear la reactualización en la formación de los docentes para encarar la EIB de acuerdo a las raíces, las riquezas lingüísticas pluriculturales de los pueblos originarios que convivimos en el medio urbano. Pues, las acciones pedagógicas de los docentes en el medio urbano no responden a las expectativas de los educandos, los padres de familia, en consecuencia desconocen las verdaderas demandas educativas de la heterogeneidad de los pueblos y las culturas que convivimos en el centro urbano.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

El estudio acerca de la Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa fue realizado en la Unidad Educativa José Carrasco Torrico, ubicada en la zona de Tembladerani de la ciudad de La Paz. El cual responde a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las características actitudinales socioculturales de los docentes, educandos y padres de familia respecto a la EIB de la Reforma Educativa en la Unidad Educativa “José Carrasco Torrico” de la ciudad de La Paz? y ¿Cuáles son las prácticas culturales, las actitudes, las expectativas, las competencias orales, escritas de la L1, L2 y la EIB de la comunidad Educativa José Carrasco Torrico de la ciudad de La Paz?

Para responder a dichos cuestionamientos se realizó la revisión bibliográfica, la observación y el contacto directo con los informantes de la comunidad educativa. El estudio caracteriza las actitudes sobre la EIB, el uso de la L1, L2, los intereses de los tres grupos: docentes, educandos y padres de familia; verificándose las hipótesis planteadas a través de las siguientes conclusiones:

1. La gran mayoría de los docentes del nivel secundario de la Unidad Educativa José Carrasco Torrico, utiliza en las aulas la lengua castellana para la enseñanza. Esto implica que las actividades pedagógicas son de predominancia castellanizante siendo la característica la asimetría y la diglosia lingüística. En efecto, en las escuelas fiscales urbanas no se ha implementado aún la famosa EIB, por lo que se ignora a las lenguas y a las culturas originarias y en consecuencia, las escuelas amoldan a las directrices del modelo neoliberal que abre la brecha entre los ricos y los empobrecidos.

2. La estructura de organización curricular de la LEY 1565 de la Reforma Educativa, aunque en su artículo 9 e inciso 2 estipula las dos modalidades de lengua: “Bilingüe (castellano aymara) y Monolingüe con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria”, en la práctica queda en letra muerta puesto que no se implementó en el medio urbano. Por lo tanto, la mayoría de los docentes se desenvuelve en un ambiente que promociona la castellanización y la alienación cultural. Por otro lado, la EIB de la RE se limitó a algunas de las escuelas rurales, del nivel primario por procesos de la lectura y escritura alienantes.

3. En el medio urbano, el 45% de los docentes en su práctica docente enfatiza la cultura occidental y un porcentaje similar destaca ambas culturas (originaria y el occidental). En consecuencia, la educación coloniza en la forma de pensar, sentir, actuar y convivir de los educandos que tienen origen en las naciones originarias. Asimismo, la aculturación, la alienación y transculturización han eliminado de manera sistemática los valores de reciprocidad y la complementariedad de las culturas originarias.

4. Teóricamente, la mayoría de los docentes manifiesta que los educandos participan en la planificación y el diseño de los contenidos curriculares, a través de los diagnósticos trimestrales en forma escrita y oral. Sin embargo, la mayoría de ellos sólo lo realizan por tradición y para justificar las instrucciones de las direcciones distritales, que se enmarcan en leyes neoliberales que generan el desequilibrio, la crisis de los valores en los educandos y de la comunidad educativa por las contradicciones.

5. A nivel del tema transversal “el medio ambiente”, el 72% de los docentes manifiesta que efectivamente orientan y encaran esta temática en el proceso docente hacia los educandos. Ejemplo, las actividades que realizan son las ferias, las campañas de limpieza en el interior del Colegio en coordinación con los programas de la sub-alcaldía. Pero generalmente, el cuidado de la ecología y del medio ambiente no es permanente ni consecuente porque fundamentalmente a través de los medios de comunicación social se orienta a las sociedades hacia el consumismo dejando de lado el equilibrio ecológico.

6. El número significativo de los docentes enfatiza los valores del respeto, la puntualidad, la responsabilidad y reciprocidad en el proceso de enseñanza. Por ejemplo, las recolecciones de dinero o en víveres para el apoyo de un miembro de la unidad educativa. Pero por la interferencia del medio social, el sistema neoliberal, individualista, egoísta se asume la ideología de “sálvese quien pueda y como pueda” dejando de lado los valores originarios. En efecto, un número significativo de los docentes ignoran la riqueza de los valores como ayni, mink’a, reciprocidad y la complementariedad.

7. La mayoría de los docentes fomenta el espíritu crítico o el análisis crítico en los educandos en las que desarrollan diferentes temas al interior del establecimiento. Por ejemplo, las ferias, las exposiciones que se llevan por temas, áreas o materias hay una interrelación entre los docentes, los educandos y algunos padres de familia a través de las preguntas y las respuestas de los participantes.

8. El 60% de los docentes respeta las costumbres sincréticas de la población urbana, entre ellas comprendemos las fiestas patronales, el aniversario de la institución educativa, la ch'alla de la unidad educativa y la fiesta de los almas. Estas tradiciones para algunos docentes son practicadas por convicción y otros sólo participan por costumbre o por quedar bien con los que les rodean.

9. Sólo un porcentaje minoritario de los docentes siempre se comunica con los PPF y la mayoría de los docentes pocas veces se comunica con los progenitores. Expresan ellos porque los PPF trabajan, buscan la subsistencia, la sobrevivencia de la familia por ende son limitados por el factor tiempo para participar a las entrevistas con los docentes, las actividades pedagógicas, el seguimiento, el apoyo hacia el/la hijo/a en el hogar. En efecto, la poca comunicación entre los docentes y padres de familia generan grandes vacíos, lagunas, dudas, cercos. A la vez a los docentes marcan el distanciamiento, la ignorancia de los aspectos emocionales, afectivos, sociales, culturales y lingüísticos de los educandos.

10. El 63% de los educandos, frente a la L2 (lengua aymara) expresa que han aprendido la lengua originaria como L2 en el ámbito familiar y en la zona de las personas mayores con el objeto de comunicarse con sus abuelos, parientes de sus padres. La L1 de este grupo es la lengua castellana esto se dio por la asimetría entre las lenguas originarias y la lengua castellana. Porque en el medio urbano, ésta última ostenta poder, estatus por ende se impuso en los ámbitos formales de la educación fiscal, privada y en las instituciones publicas.

11. En el medio urbano, la mayoría de los educandos se comunica en la lengua castellana en sus casas porque el sistema educativo colonial y neocolonial impuso la lengua, la cultura, la economía y las formas de pensar, actuar, vivir en el mundo de desequilibrio. En consecuencia, el sistema educativo ignoró las lenguas y las culturas originarias en el medio urbano. Pero, la realidad de los educandos son bilingües de tipo incipientes y algunos de tipo funcional (castellano aymara).

12. La escritura en la lengua aymara de los educandos presenta interferencias en los diferentes niveles lingüísticos fonológicos, vocálicos y léxicos de la lengua castellana hacia la lengua aymara. Por ejemplo, “Uca uta jachau” en reemplazo de “uka utax jach’awa”. Este fenómeno de la interferencia se da por la situación asimétrica y la función diglósica de las lenguas. Por lo tanto en la práctica el colegio fomenta y practica el colonialismo lingüístico y la violencia cultural.

13. En cuanto a la actitud lingüística del 68% de los educandos, se ha observado que ellos se interesan en aprender las lenguas originarias (aymara, quechua) por la revalorización de

algunas instituciones de la educación superior. Por ejemplo, la UMSA, los institutos normales. Estas valoraciones y los intereses por la lengua originaria significan el espíritu pahackuti, el rescate de las lenguas, las culturas, la ciencia, la tecnología agrícola, la medicina y los valores milenarios. Los cuales, para los originarios constituyen elementos fundamentales del nuevo orden social armónico y la suma qamaña, un mundo de equilibrio cósmico. Entonces la escuela, el colegio y los profesores del colegio deben tomar en cuenta estas actitudes para la formulación del currículum en las diferentes áreas.

14. En la casa, un grupo minoritario de los padres de familia siempre se comunica en la lengua aymara. El cual muestra la lealtad, la vitalidad y la fortaleza hacia las lenguas originarias. En cambio, la mayoría de los PPF utiliza la lengua aymara sólo de vez en cuando en el ámbito familiar, por los efectos de una educación castellanizante y la imposición del modelo neocapitalista que enajenó nuestros recursos naturales en manos de las transnacionales e ignoró la lengua aymara en el medio urbano.

15. Por otro lado, el 21% de PPF siempre habla la lengua aymara y el 50% de los mismos sólo habla la lengua aymara de vez en cuando en los mercados populares como: Lanza, Camacho, los centros comerciales de graneros, uyustus y las ferias del 16 de Julio de la ciudad El Alto. Como también en las fiestas sociales, algunas misas, actividades culturales de música, artesanías y celebraciones rituales.

16. Un grupo significativo de los padres de familia se desempeña como empleado/a público sociólogo, abogado, mecánico, conductor, arquitecto, profesor rural. Esto afirma que la lengua

aymara les favorece en acceder a las fuentes laborales. Las cifras muestran que el poseer la competencia en la lengua aymara en el contexto urbano les facilita interactuar con la gente de origen aymara que ha emigrado de las diferentes regiones del país.

17. La mayoría de los padres de familia, en el medio urbano diglósico, asume la actitud de valorar y se interesa para que sus hijos/as aprendan en dos lenguas “Bilingüe” (castellano y aymara) en la escuela. Por otro lado, un grupo significativo de los progenitores tiene el interés de que sus hijos aprendan en tres lenguas “trilingüe” (castellano, aymara e inglés). En este sentido, estos indicadores de la revalorización hacia las lenguas originarias significan revitalizar las culturas, los valores de la reciprocidad, la complementariedad que nos permitirá construir el nuevo mundo de equilibrio.

En síntesis, pese a los fenómenos de aculturación, alienación y transculturación en algunos de los PFFF y los educandos, encontramos el espíritu de lealtad a la lengua aymara, la riqueza cultural es como el fuego que arde en la sangre del aymara urbano. Tanto PFFF y educandos demuestran el interés de aprender la lengua aymara y en consecuencia la cultura milenaria a través de la EIB. Así, fortalecer las identidades, los saberes, los valores socioculturales de un país multilingüe y pluricultural. En contraste, los docentes del medio urbano demuestran una actitud de incoherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas con relación a la EIB de la RE, la lengua aymara y los valores socioculturales. Esta incoherencia de la no implementación de la EIB de la RE en los centros educativos urbanos se debe a varios factores: las imposiciones de los programas y la ley de la Reforma Educativa, que para muchos maestros, padres de familia significó la deforma de la educación.

5.2. Planteamiento de líneas del nuevo enfoque de la EIIB

A partir del estudio de las actitudes, las expectativas y los intereses de la comunidad educativa y ante la realidad de la EIB en el medio urbano caracterizado por un entorno de diglosia, de asimetría entre la lengua castellana y las lenguas originarias, las culturas occidentales y las andinas. Y para romper los prejuicios, los estereotipos, las asimetrías sociales, económicas, lingüísticas y los esquemas neoliberales de manera sistemática proponemos tres acciones con el objeto de revitalizar, fortalecer las identidades socioculturales y lingüísticas. Estas acciones se realizarán sobre el principio del “nuevo orden social armónico” y los paradigmas complementariedad.

a) Acciones de la comunidad educativa y el contexto hacia la EIIB

Desde una visión multilingüe y pluricultural, los padres de familia, las autoridades educativas, los docentes y los educandos debemos asumir la tetra – acción (cuatro hechos concretos) a partir de núcleo familiar, la educación en sus tres niveles, las universidades estatales y los medios de comunicación social.

- Promover, orientar e influenciar desde el núcleo familiar de los (padres, madres, tíos, tías, abuelos/as hacia los niños/as) el fortalecimiento de la identidad social, cultural, económica, lingüística. Asimismo recuperando los valores de la cosmovisión, la reciprocidad y la complementariedad a través de los ejemplos de la vida en la pareja (chacha warmi), las acciones solidarias hacia los necesitados. La interacción familiar horizontal eleva y refortalece el autoconcepto, autovaloración, autoaceptación y autorealización en el mundo de equilibrio.

- Persuadir a los directores en coordinación con los distritales y departamentales realicen diagnósticos a docentes, educandos y padres de familia de las unidades educativas, los redes del medio urbano. Estas acciones tienen el propósito de detectar, determinar las expectativas, los intereses sobre las lenguas originarias y extranjeras. A partir de las acciones previas implementar con el proceso de la innovación del paradigma pedagógico y la estrategia de la EIIB en los centros educativos urbanos. Paralelamente los tres estamentos en coordinación con el MEC, deben realizar o censar los recursos humanos que tengan competencias sobre la EIB, como: docentes bilingües, lingüistas, sociólogos, investigadores, psicopedagogos y pedagogos para conformar el equipo interdisciplinario que apoye en la implementación, ejecución, seguimiento y evaluación de la EIIB en los centros educativos del medio urbano.

- La Universidad Mayor San Andrés, las universidades privadas, las instituciones de formación superior y los centro educativos urbanos deben responder a la diversidad de los pueblos, las culturas, las etnias y la naciones originarias. Para eso deben enfatizar la enseñanza de las lenguas originarias de acuerdo al contexto, las regiones, los departamentos y del país multicultural y plurilingüe.

- Los medios de comunicación social como las emisoras radiales, los canales televisivos y la prensa escrita deben enfatizar, difundir y editar en lenguas originarias los comunicados, los programas educativos, la promoción de los valores socioculturales, los saberes, los conocimientos, la tecnología agrícola, el arte, la música, la cosmovisión andina para fortalecer las identidades multiculturales y plurilingües de nuestro país.

b) Los docentes y el proceso de la intraculturalidad

Previo a la EIIB, los docentes deben asumir la educación descolonizadora desde el interior de la conciencia intracultural y la identidad. Para ello consideramos aclarar ¿Qué se entiende por intraculturalidad?

La palabra intra- trata “de dentro de”, “desde el interior de”, es la subconciencia de la persona, entonces intraculturalidad significa auto-identificarse, definirse, consolidarse, aclarar y encontrarse con nuestro origen, la raíz histórica, la lengua, la genealogía, la cultura, la religión, la filosofía del microcosmos, el equilibrio integral. En síntesis, significa elevar nuestro autoconcepto, autoaceptación, autovaloración y autoestima a partir de la riqueza axiológica y la sabiduría milenaria. Para ello, los docentes deben seguir el proceso de la reconstrucción de los esquemas mentales, afectivos, emocionales, cognitivas en equilibrio. Para tal situación sugerimos los cuatro pasos de acción sobre la base de la cosmovisión andina, la música andina, la cruz cuadrada y la wiphala.

- En principio auspiciar la ofrenda a Pachamama en la unidad educativa con participación de los docentes para revestirnos de las energías cósmicas, que constituyen fuerza, coraje, valor transformador sobre la base de los valores de la reciprocidad, el equilibrio, la complementariedad, entre los seres, entre actores de la comunidad educativa con la naturaleza para lograr equilibrio a nivel personal y colectivo.

- La segunda acción concreta desde la identidad lingüística cultural es crear “espacios musicales en aymara” en la unidad educativa con el objetivo de revalorizar el canto en lengua originaria, los ritmos, los instrumentos, la letra luego intercambiar en el círculo las experiencias, los intereses, las expectativas para planificar las futuras acciones.

- La tercera acción es auspiciar el apthapi comunitario, el akulliku (compartir la hoja sagrada de la coca). Las cuales realizar en fechas cívicas al interior del centro educativo para fortalecer los valores, las costumbres y los ritos de las culturas originarias. De esta manera apoyar la autoafirmación de los actores de la educación.

- La cuarta acción trata debates sobre Chakana (cruz cuadrada), que marca la sabiduría, la astrología, el lenguaje simbólico y los principios de la igualdad, la complementariedad entre el jaqi (chacha warmi) con las estrellas, la luna, el sol y el rayo. Por otro lado, la wiphala que constituye la simbología andina y significa la integración, la igualdad, la interrelación entre las culturas, la complementariedad entre (chacha warmi) y el espacio alaxpacha (arriba), Akapacha (esta tierra), manqhapacha (abajo), kawkipacha (más allá o qué tiempos aquellos).

Posteriormente, se ingresa al proceso de interculturalidad que significa interactuar sobre la base de los principios de: respeto, dialogo, reconocimiento, confianza, aceptación mutua para construir “suma qamaña”, vida digna, equilibrada y en armonía. Entonces, los docentes deben elevar la autoestima a partir de las cosmovisiones, los saberes, los conocimientos, los valores, las tradiciones, las lenguas y las culturas en el medio urbano.

c) Praxis pedagógica hacia la Educación Intra-Intercultural Bilingüe

Para la implementación de la EIIB en el medio urbano sugerimos cuatro praxis pedagógicas a partir de la etnociencia: la etnoliteratura, la etnoaxiología, la etnomatemáticas y la etnogeografía que consideramos áreas de complementación. Entendemos, por etnociencia el conjunto sistematizado de los conocimientos que posee un pueblo o la cultura aymara, quechua, guaraní y otros que convivimos en el medio urbano.

La etnoliteratura

En el medio urbano, para algunas personas que se creen cultas, civilizadas el reconocer las lenguas y las culturas originarias es retroceder, volver al pasado y permanecer en la ignorancia, para un aymara urbano esta afirmación es una falacia. Para revertir el genocidio lento de las lenguas originarias, la diglosia, la asimetría, los eslóganes de la EIB de la RE que sólo hizo traducciones de la literatura foránea como la Caperucita Roja, Blanca Nieves y los Siete Enanitos.

Los docentes deben partir de los siguientes contenidos temáticos:

Los cuentos, los mitos

Las leyendas y las danzas.

Las toponimias y su utilidad.

Las adivinanzas y el valor educativo.

La etnoaxiología

En el medio urbano los docentes debemos tomar en cuenta de “los que generamos los problemas en los niños somos los adultos”, transmitiendo los antivalores, el desprecio hacia los demás y otros. Por ello la tarea de los docentes deben partir del respeto, la aceptación, el reconocimiento y la valoración las distintas lenguas y las culturas que convivimos en el medio urbano. Bajo los siguientes contenidos temáticos:

Las grandes construcciones de Tiwanaku,

La wiphala, los tejidos y la semántica

El ayni, la mink'a y la chhala.

La ch'alla, la waxt'a

Los docentes deben orientar sobre la base de tres criterios elementales: el psicológico, el asociativo y el cognitivo.

El psicológico, los valores de autoconcepto, autoafirmación, autoestima, autoidentificación y autoseguridad o sea a servirse para servir y ayudarse a sí mismo para ayudar y lograr grandes metas, status el control de sus personalidades.

El asociativo los valores de empatía, solidaridad, reciprocidad, complementariedad la interacción social o sea el estar predispuesto a servir, ayudar, compartir con amor y paciencia con los demás de la zona y el ámbito laboral.

El cognitivo: tiene que ver con los valores del conocimiento, que el individuo tiene derecho a conocer, comprender, analizar, preguntar, aprender y socializar lo que sucede en su casa, barrio y el mundo en que vive.

La etnomatemática

Los docentes de matemática deben partir del respeto y aprender otras formas de pensar, vivir y aprender a aprender del contexto urbano. El currículo de la etnomatemática debe partir de la microeconomía y la macroeconomía de las nacionalidades.

Las manifestaciones manuales, tejidos, bordados, cerámica, platería, agricultura, arquitectura.

La ordenación, la medición y el peso.

La clasificación, la cuantificación e interpretación de los grupos sociales.

Los fenómenos sociales y naturales.

Todos los cuales, permitirán el enriquecimiento y mayor comprensión de la lógica formal y simbólica.

La etnogeografía

La geografía sólo se centra la descripción del espacio físico y sus ubicaciones. Mientras los docentes deben considerar los conocimientos de las culturas aymaras que existen con relación al cosmos, la ubicación del espacio físico y su trascendencia como:

La tierra y el territorio (pachamama - pachatata)

Las montañas, las wak'as, las illas.

Los nevados, los ríos, las vertientes.

La teoría y la praxis de la complementariedad entre los pisos ecológicos.

Los significados para los aymaras van mucho más de lo tangible. Por ejemplo, una vertiente es sagrada puesto que sus aguas son saludables y carga de energía al cuerpo humano, a realizar con eficiencia las labores cotidianas y no estar con pereza. Otro ejemplo, en aymara la expresión "Qhipa uru", la palabra qhipa significa el futuro o el porvenir y no así el pasado o atrás como se entendería en la lengua castellana una traducción literal, estas expresiones requieren de los diferentes lentes de la lengua y de la cultura.

Finalmente, el estudio se limita en las características actitudinales sobre la EIB de la RE una comunidad educativa urbana. La investigación es de carácter descriptivo, análisis del uso de la L1, L2, los aspectos socioculturales, axiológicos de los tres grupos. Este estudio abre las expectativas hacia otros estudios de los enfoques socioculturales, psicolingüísticos, lingüísticos en los diferentes niveles de la lengua aymara, quechua, guaraní y otras. Asimismo, las culturas, las cosmovisiones, los valores económicos, políticos, religiosos, sociales, las tradiciones, las costumbres, el arte, la música, las astrología, la ecología, el sistema de riego, la agricultura, la medicina natural, la astrología y otras del Tawantinsuyu.

5.3. Recomendaciones

Para iniciar con la EIIB en el medio urbano proponemos las siguientes recomendaciones:

Atender a la formación y a la capacitación continua de los docentes para la implementación planificada de la Educación Intercultural Bilingüe en los centros educativos urbanos.

Estudiar los niveles de discriminación entre el docente- educando y entre los educandos de los tres colegios (fiscal, convenio y privado) en los procesos educativos del aula, la escuela y las unidades educativas

Profundizar las actitudes de los docentes, las competencias comunicativas acerca de la lengua castellana y las lenguas originarias en los medios urbanos

Fomentar las investigaciones contrastivas entre los conocimientos, los valores andinos y occidentales en los centros educativos urbanos.

Promover la Educación Intercultural Bilingüe, trilingüe en las escuelas, colegios y las casas superiores de estudio del medio urbano.

“Uka jach’a uru jutaskiwa”

BIBLIOGRAFIA

- ALBÓ Xavier
1995 *Bolivia Plurilingüe: Guía para planificadores y Educadores.* La Paz Bolivia: Ed. UNICEF- CIPCA (Vol. 1).
- ALBÓ Xavier
1983 *El rol de la lengua en una pedagoga activa y renovada.* México: Ed. UNESCO - CIPCA.
- ALBÓ Xavier
1999 *Iguals aunque diferentes.* Cuadernos de Investigación N° 52. La Paz Bolivia: Ministerio de Educación, UNICEF Y CIPCA.
- AMADIO Massimo y ZÚÑIGA C. Madeleine
1989 *La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia: Experiencias y propuestas.* La Paz Bolivia: Ed. UNICEF – OREALC.
- ANÓNIMO
2005 “Discriminación”.Ciencia y Tecnología WWW. Usuarios. Lycos.es/discriminación/9k (Recopilado, febrero).
- APPEL R. Muyysken
1996 *Bilingüismo y contacto de lenguas.* Madrid: Ed. Ariel.
- ARCE Aurelio
1999 *Diccionario Pedagógico.* Lima Perú: Ed. ABEDUL E.I.R.I.
- APAZA Ignacio
2000 “Actitudes, situación de las lenguas nativas y tareas de la normalización lingüística” En: *Revista LENGUA de la carrera de lingüística e idiomas* Nro 10. La Paz Bolivia: UMSA
- AUSTÍN R. Tomas
2000 *Cultura.* Chile: Publicado en la Revista UNAP EDUCACION Y DESARROLLO, año 1. N° 1.
- BANDERA ROJA
2003 *Cronología del levantamiento popular de octubre en La Paz.* La Paz Bolivia: Ed. Bandera Roja (noviembre-policopiado).
- BEST W. Jhon
1982 *Cómo investigar en educación.* Madrid España: Ed. MORATA (Tercera edición)

CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

S/f *Contenido del Plan Académico* para la Aprobación del Consejo Académico Universitario. La Paz Bolivia. (Policopiado).

CÁRDENAS M. Humberto

2005 Responsable de kárdex de la Carrera de Lingüística e Idiomas (Informe escrito manuscrito). La Paz Bolivia.

CALDERON Raúl

2000 *La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia*. La Paz Bolivia. (Memoria Seminario). CEBIAE.

CERDÁ M. Ramón y otros

1986 *Diccionario de Lingüística*. Madrid España: Ed. E.G.ANAYA S.A.

CENTRO BOLIVIANO DE INVESTIGACIÓN Y ACCION EDUCATIVA

2000 *La Educación y Bilingüe en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Ed. CEBIAE. (Memoria Seminario)

COCA M, Lidia

2003 *Interculturalidad y Bilingüismo*. Cochabamba Bolivia: Ed. STUDIO.

CONDARCO Ramiro/ MURRA John

1987 *La Teoría de la complementariedad vertical eco-simbiótica*. La Paz Bolivia: Ed. HISBOL.

CONSTITUCIÓN POLITICA DEL ESTADO

2005 *Nueva Constitución Política del Estado*. La Paz, Bolivia: Ed.U.P.S. S.r.l.

CORDERO Hugo

2005 *La Interculturalidad se abre espacio en la educación*. Cochabamba, Bolivia: Publicado los Tiempos 17 de enero. (Foro debate - policopiado).

CHOQUE Roberto

1992 “Escuela indigenal: La Paz (1905 – 1938)” En: *Educación Indígena*. La Paz, Bolivia: Ed. Aruwiwiri, THOA.

DUBOIS Jean y otros

1998 *Diccionario de Lingüística*. Madrid, España: Ed. Alianza (versión española de Inés Ortega y Antonio Domínguez)

FISHMAN Joshua

1995 *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ed. Cátedra S.A.

- ILLESCAS José
2004 Seminario Internacional: *Intra e Interculturalidad*. Realizado en la ciudad de La Paz, 19 al 22 julio de 2004 en la Carrera de Derecho (Grabación).
- IRIARTE C. Fernando
1997 *Cultura* (materia sociología). Cochabamba Bolivia: (napoi@hotmail.com), recopilado 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA.
2003 *Bolivia: Características sociodemográficas de población indígena*. La Paz Bolivia: Ed. INE. Censo 2001.
- GARCIA Andrés
1997 “Una aproximación desde las ciencias sociales y económicas” Paradigma Neoliberal. San José-Costa Rica: (Policopiado).
- GÓMEZ B. Donato
2001 *Estrategias para fortalecer el programa de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. La Paz Bolivia: Ed. Instituto de Estudios Bolivianos.
- GUTIERREZ Pascual
2005 *Aymarat parlasiñani. Aprendamos del aymara como segunda lengua en el contexto de la Intercultural Bilingüe*. La Paz Bolivia: s/e.
- HERNANDEZ Fidel
2004 “La Educación Intercultural en el Multiculturalismo Indígena” WWW.Triquis.org.Hhtm. OAXACA, México (Recopilado, febrero)
- HUANACUNI Fernando
2005 *Visión cósmica de los Andes* 3ra Edición. La Paz Bolivia: Ed. Librería Armonía.
- HUANCA L. Tomás
1989 *El yatiri en la comunidad aymara*. La Paz Bolivia: Ed. CADA.
- MACHA Guido
2004 *Red-internacional de estudios interculturales REDEI*. La asamblea constituyente en Bolivia desde la perspectiva de los pueblos indígenas. La Paz Bolivia: s/e. (policopiado)
- MATTHIAS Abram
1992 *Lengua cultura e identidad: el proyecto EBI (1985-1990)*. Quito: ABYA YALA.
- MARTINEZ M. Rodrigo
1994 *La educación como identificación cultural*. Quito Ecuador: Ed. SEIC.

- MEDINA Javier
2000 *Diálogo de sordos: Occidente e indignidad.* La Paz Bolivia: Ed. CEBIAE.
- MELICH Joan Carles
2005 “Aportaciones en el coloquio” WWW. Lpp-uerj.net./olped/MEC Biblioteca ciencias-Interculturalidad Joan Carles Mélich (Recopilado, marzo).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
1994 *Ley 1565 de la Reforma Educativa.* La Paz Bolivia: Unidad de Comunicación de la Secretaria Nacional de Educación
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS
2006 *Nueva Ley de la Educación Boliviana* “Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Anteproyecto de la Ley – Sucre 10 al 15 de julio). La Paz Bolivia.
- LASTRA Yolanda
1992 *La lengua como medio de comunicación,* México: Ed. El Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios
- LIGA OBRERA REVOLUCIONARIA POR LA CUARTA INTERNACIONAL
2005 “Palabra Obrera N° 4 LOR-CI. WWW. Goeties. Com Formación Marxistas 4 Las Clases sociales. (Recopilado, marzo).
- PAUCARA Alberto
2002 *Fundamentos psiconeurolingüísticos y sociolingüísticos para la educación de inmersión dual.* La Paz Bolivia: Artes Gráficas Latina.
- POMA C. Guillermo
2004 *Refundar la Educación,* Cochabamba Bolivia: Centro de Documentación e Información Bolivia.
- PÉREZ Elizardo
1962 *Warisata: La Escuela Ayllu.* La Paz Bolivia: Ed. Empresa industrial Grafica E. Burillo.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA
2006 *Diccionario de la Real Academia de la Lengua.* Encarta Microsoft.
- RIVERA C. Silvia
2003 *Oprimidos pero no vencidos.* La Paz Bolivia: Ed. THOA.
- RUIZ Javier
2006 “Tiwanacología escolar” en: Enciclopedia boliviana del Escolar, N° 21, La Paz Bolivia.

- SALAZAR M. Carlos
1992 *TAYKA Teoría y práctica de la escuela ayllu*. La Paz Bolivia: Ed. JUVETUD.
- SALMAN Kingman G. Eduardo
1999 *Antigua modernidad y memoria del presente: culturas urbanas e identidad*. Quito: Ed. FLACSO.
- SALINAS José María
1967 *Historia de la Universidad Mayor de San Andrés*. La Paz Bolivia: Ed. UMSA.
- SOLIDARIDAD PARA EL DESARROLLO Y LA PAZ
2005 “Racismo y Xenofobia”
WWW.Sodepaz.Org./construyendolapaz/racismo/xenofobia.html.
(Recopilado, febrero).
- VALERA Sergi
1984 *El concepto de la identidad social urbana*: una aproximación entre psicología social y la psicología ambiental. WWW. Ub.es/escult/docus2/identidad.doc (Recopilado 2005).
- VASQUEZ S. Víctor Hugo y VASQUEZ F. Carlos Humberto
2005 *Los congresos pedagógicos en Bolivia y su aporte a la Educación Boliviana*, La Paz Bolivia: s/e.
- VISCARRA M. Divar
1993 *Tiwanaku* (Síndrome de depredación). La Paz Bolivia: Ed. Centro de Publicación de la Facultad de Arquitectura y Artes.
- UNIDAD DE COMUNICACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA
1995 *Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz Bolivia: Ed. UNICOM.
- YAMPARA Simón y otros
1988 *Pacha: Conozcamos Nuestra Vida Comunitaria*. La Paz Bolivia: Ed. CADA N° 1.
- WIERSING S Michael
2004 *Boletín Bolivia*, Monatszeitschrift GTZ Buros Bolivien, (policopiado).
- ZÚÑIGA Madeleine.
1993 *Educación Bilingüe*. La Paz Bolivia: UNICEF.

ANEXOS

- 1-2 Lista de unidades educativas de la ciudad La Paz.
3. Cuestionario de información a estudiantes.
4. Cuestionario para docentes.
5. Cuestionario para padres de familia.
6. Ficha de observación

CUESTIONARIO DE INFORMACION A ESTUDIANTES

Por favor, este cuestionario de cuestionario debes llenar con mayor cuidado y sinceridad, pues nos permitirá caracterizar la realidad educativa asimismo proyectar las innovaciones al nivel de la identidad, la comunicación y sociocultural.

I. DATOS PERSONALES

Nombre:..... Edad:.....
 Género:..... Grado:.....
 Primera lengua:..... Segunda lengua.....
 Lugar de nacimiento:..... Zona:.....
 Ciudad:..... Provincia:.....

II. Preguntas con opciones múltiples.

- 2.1 Usted aprendió la segunda lengua en:
 a) 1. Su casa de sus padres.
 b) 2. La zona de las personas mayores.
 c) 3. La escuela
- 2.2 Usted en su casa se comunica en:
 a) 1. Aymara
 b) 2. Quechua
 c) 3. Aymara y quechua
 d) 4. Castellano
- 2.3 Usted escribe en:
 a) 1. Aymara
 b) 2. Castellano
 c) 3. Aymara y castellano

III. Preguntas de descripción y complementación.

- 3.1 Escriba los nombres de los animales domésticos en castellano y aymara.

Castellano	aymara
1.....
2.....
3.....
4.....

- 3.2 Traduzca los cuatro verbos de la lengua aymara al castellano.

1. Manq'aña	.....
2. Ikiña	.....
3. Irnaqaña	.....
4. Yatiqaña	.....

- 3.3 Traduzca los adjetivos posesivos de la lengua castellana al aymara.

1. Mi casa	.....
2. Tú casa	.....
3. Su casa	.....
4. Nuestra casa	.....

- 3.4 Escriba cuatro oraciones simples en aymara y castellano.

1.....	.....
2.....	.....
3.....	.....
4.....	.....

IV. Marcar con una "x" en una de las tres opciones.

ACTITUDES SOCIOCULTURALES	Algunas veces (1)	Siempre (2)	Nunca (3)
1. Aceptas racismo, exclusión y marginación.			
2. Te gusta la música Europea			
3. Te gusta la música andina			
4. Usted quiere aprender una lengua originaria			

V. Pregunta abierta: exprese de manera libre su opinión

- 5.1 ¿Cuál es su opinión sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el medio urbano?

“Gracias por tu colaboración”

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Señor profesor/a, por favor solicito el llenado de este cuestionario con mayor sinceridad posible porque las informaciones nos permitirán determinar las características socioculturales y innovar las estrategias pedagógicas acorde a nuestro país pluricultural y multilingüe.

I. DATOS PERSONALES

Nombre:.....Años de servicio:.....
 Área:.....Edad:.....Estado.....
 Primera lengua:.....Segunda lengua.....
 Unidad Educativa:.....Nivel.....Turno.....
 Distrito:.....Departamento:.....

II. INSTRUCCIÓN: De las preguntas de selección múltiple sólo subraya el inciso que vea adecuada.

- 2.1 ¿Cuál de estas lenguas utiliza usted para la enseñanza en aula?
1. La lengua castellana
 2. La lengua aymara
 3. Las dos lenguas ya mencionadas
- 2.2 ¿Para usted la Educación Intercultural Bilingüe ayudaría en el fortalecimiento de las identidades culturales, económicas, religiosas y en el aprendizaje de los educandos del nivel secundario?
1. En gran medida
 2. Pocas veces
 3. Nunca ¿porqué?.....
- 2.3 ¿Usted en su enseñanza da mayor énfasis a:
1. La cultura occidental tradicional
 2. La cultura aymara y los valores
 3. Ambas culturas ya mencionadas
- 2.4 ¿De qué manera se puede eliminar el racismo, la xenofobia y la exclusión en el medio social urbano?
1. A través de la Educación Intercultural Bilingüe
 2. A través de la educación actual
 3. A través de la verdadera Reforma Educativa.

III. Marcar con una “x” en uno de los tres casilleros que es más aceptable.

Características pedagógicas y culturales	Siempre (1)	A veces (2)	Nunca (3)	Obs.
1. Recoges los intereses de los educandos para tú plan.				
2. Los alumnos participan en la formulación de los contenidos curriculares.				
3. Respetas y valoras las costumbres de la población urbana.				
4. Escuchas y aceptas la crítica de los alumnos.				
5. Orientas sobre el cuidado del medio ambiente.				
6. Orientas sobre los valores de respeto, puntualidad, responsabilidad y reciprocidad.				
7. Compartes con los alumnos y los PP.FF.				
8. Respetas y valoras la forma de vestir de los alumnos.				
9. Participas en las fiestas de la zona.				
10. Participas en las asambleas de la zona de tu trabajo.				

IV. Responda de manera libre a esta pregunta.

- 4.1 ¿Qué opina sobre la implantación de la Educación Intercultural Bilingüe en los centros educativos urbanos?

“Gracias por tu aporte y colaboración”

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Señor padre de familia, por favor solicito que llene este cuestionario de manera más sincero/a y honesto/a. Los datos nos permitirán determinar las características del proceso educativo y dar las pautas de mejoramiento.

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombre:..... Lugar de nacimiento:.....
 Edad:..... Zona o barrio:
 Primera lengua:..... Segunda lengua:.....
 Nivel de estudio:..... Ocupación:
 Provincia: Departamento:

II. Preguntas de opción múltiple.

2.1 Usted aprendió su segunda lengua en:

- a) 1. La escuela
- b) 2. La familia
- c) 3. La UMSA
- d) 4. Las otras instancias.

2.2 La lengua originaria te ayuda:

- a) 1. Acceder en la fuente laboral.
- b) 2. Realizar investigación entre las culturas aymaras.
- c) 3. En la comunicación en el comercio.

2.3 Usted preferiría que su hijo aprenda en la escuela:

- a) 1. Sólo la lengua castellana
- b) 2. La lengua aymara y el castellano
- c) 3. La lengua castellana y el Inglés

2.4 Usted escribe en:

- a) 1. La lengua aymara
- b) 2. La lengua castellana
- c) 3. La lengua originaria y castellana

III. Responda a cada pregunta marcando con una "x" en la columna correspondiente.

UTILIZA EL IDIOMA AYMARA	SIEMPRE (1)	A VECES (2)	NUNCA (3)	OBS.
1. En la casa con su familia				
2. En la asamblea del barrio.				
3. En las fiestas de la zona.				
4. En la celebración de la misa.				
5. En trabajos comunitarios de la zona				
6. En el mercado y las ferias.				
7. En saludo y discusiones familiares				
8. En el velorio de la zona.				
9. Con los amigos del campo y de la ciudad.				

IV. Pregunta abierta

4.1 ¿Cuál es su opinión sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas fiscales del centro urbano?

“Muchas gracias por su colaboración”

FICHA DE OBSERVACION

Los rasgos de conducta especificados en la lista de control, indicar mediante una + el grado correspondiente de acuerdo a las alternativas de la observación de los alumnos.

RASGOS DE CONDUCTAS OBSERVADOS	SI (1)	NO (2)	DUDOSO (3)
1. Aprecian la lengua aymara.			
2. Hay aceptación entre todos en el curso.			
3. Aceptan la música nativa en el curso.			
4. Se tiñen los cabellos.			
5. Usan aretes los varones.			
6. Usan pantalones anchos los varones.			
7. Colaboran en los trabajos de equipo.			
8. Expresan rechazo al racismo.			
9. Aceptan las tradiciones aymaras.			
10. Se identifican como aymara.			

DATOS DEL INVESTIGADOR:

LUGAR.....

FECHA.....DE.....DE: 200.....

NOMBRE DEL OBSERVADOR:

EDAD.....OCUPACION: