

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
ASDI/SAREC-UMSA



**PREFERENCIA DE LOS PADRES DE FAMILIA
Y DOCENTES POR EL CASTELLANO
EN EL NÚCLEO DE QURPA**
(TESIS DE GRADO)

POSTULANTE: Univ. Maritza Silva Pérez

TUTOR: Lic. Zacarías Alavi Mamani

La Paz – Bolivia

2004

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor,
por su incondicional favor, claveles un millón

A los que endulzaron mi alma,
miel en canastón

Para mi hijo,
por su eterno amor, estrellas con sin fin iluminación

MSP

DEDICATORIA

Al final del viaje...
Vueltas y vueltas doy en un rayo de decisión
Y en un creciente resplandor
LAS CULTURAS ANCESTRALES
Son de mi elección

MSP

INDICE

Agradecimientos.....	iii
Dedicatoria	iv
Indice.....	v

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN.....	1
1. Preliminares.....	1
1.1. Contexto sociohistorico de Qurpa-machaqa.....	3
1.1.1. Los antis primeros habitantes de la región andina.....	3
1.1.2. Proceso de aymarización en la región.....	4
1.1.3. Historia y sociodemografía.....	5
1.1.4. Jesús de Machaqa.....	5
1.1.5. Qurpa de hacienda a comunidad.....	7
1.1.6. Contexto educativo y cultural de Qurpa-machaqa.....	9
1.2. Planteamiento del problema.....	11
1.3. Formulación del problema.....	13
1.4. Objetivos.....	13
1.4.1. Objetivo general.....	13
1.4.2. Objetivos específicos.....	14
1.5. Hipótesis.....	14
1.5.1. Variables independientes.....	15

1.5.2. Variable dependiente.....	15
1.5.3. Definición de variables.....	15
1.5.4. Operacionalización de variables.....	16
1.6. Justificación.....	16
1.7. Alcances y limitaciones.....	17

CAPITULO II

2. Planteamiento teórico.....	19
2.1. Preferencia de las personas	19
2.1.1. Las actitudes y sus componentes.....	20
2.1.2. Incongruencia entre las actitudes y la conducta.....	22
2.1.3. Cambio de actitud.....	24
2.1.4. Cambio de conducta y preferencia	25
2.2. El multilingüismo	27
2.2.1. Contacto de lenguas.....	29
2.2.2. Conflicto de lenguas.....	31
2.3. Educación intercultural bilingüe (EIB).....	32
2.3.1. Enfoque de la EIB.....	38
2.3.2. La educación intercultural bilingüe y su producto.....	40
2.3.3. Aportaciones de la EIB.....	43
2.3.4. El aprendizaje de la segunda lengua.....	48
2.3.5. Los pueblos originarios y los consejos educativos.....	51
2.4. La política educativa y la E.I.B.....	54
2.4.1. Traumas en la educación de los hablantes de lenguas ancestrales	59
2.4.2. Trauma psicológico.....	59
2.4.3. Trauma lingüístico	60

2.4.4. Trauma cultural	61
2.4.5. Habitantes de la noche y la educación.....	62
2.5. Resumen.....	64

CAPÍTULO III

3. Diseño metodológico.....	66
3.1. Tipo de estudio.....	66
3.2. Diseño de la investigación	66
3.3. Métodos de investigación	67
3.4. Técnicas de recolección de datos.....	68
3.5. Población y muestra.....	69
3.6. Proceso de ordenamiento, sistematización y análisis e interpretación de los datos.....	70

CAPÍTULO IV

4. El anverso y el reverso de la educación bilingüe	71
4.1. Los padres de familia y la castellanización.....	71
4.1.1. El castellano en la visión de los padres de familia	71
4.1.2. Superposición del castellano sobre las lenguas nativas.....	72
4.1.3. Explotación y servilismo.....	73
4.1.4. La rebelión y la educación de los pueblos andinos.....	74
4.1.5. Conflicto social e incomunicación.....	75
4.1.6. Usurpación de tierras y encarcelamiento de caciques.....	76
4.1.7. La lucha por la educación.....	78
4.1.8. Educación y pobreza	79
4.1.9. Aspiraciones educativas y castellanización.....	80

4.1.10. Los caciques juntos hasta la muerte.....	83
4.1.11. Escuelas urbanas castellanizadoras en el campo.....	84
4.1.12. Los reformadores y su traductor	85
4.1.13. La creación de escuelas en Qurpa	86
4.1.14. Alfabetización	87
4.2. Los idiomas en la perspectiva de los padres de familia.....	87
4.3. El castellano en la visión del director y profesores de Qurpa.....	90
4.4. Variación dialectal del aymara.....	97
4.4. Preferencia de los alumnos por el castellano.....	98

CAPÍTULO V

5. LA CARA OCULTA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	104
5.1. Conclusiones.....	104
5.2. Recomendaciones	110
BIBLIOGRAFÍA.....	111

ANEXOS

ANEXO A.....	119
ANEXO B.....	121

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

1. PRELIMINARES

El presente estudio se desarrolló en el pueblo de Jesús de Machaca, donde sus habitantes vivieron experiencias históricas lamentables por no saber comunicarse en el idioma español, tan grande fue ese vacío que quedaron convencidos de que la educación y el aprendizaje del español los liberaría de la opresión y el abuso que tuvieron que soportar durante muchos años por parte de los hispanohablantes. Como consecuencia de este ambiente hostil, sus deseos de aprender el idioma hegemónico comenzaron a crecer cada vez más y más ante la oposición de las autoridades nacionales a la fundación de la escuela indigenal para los comunarios (The University Society, 1925).

Este estudio identifica y describe los factores por los que los padres de familia del núcleo educativo de Qurpa (incluido el colegio Técnico Humanístico “Fray Gabriel María Landini”) prefieren la castellanización de sus hijos en el proceso docente educativo, también hace un análisis acerca de la importancia de la castellanización en los procesos educativos, no sólo en la comunicación, sino también para enriquecer los conocimientos generales de los estudiantes en el área rural.

Nuestro estudio forma parte del proyecto “Lecturas Espaciales Aymaras: una visión lingüística – enciclopédica de la cuenca del lago Poopó y del río Desaguadero” ASDI / SAREC – UMSA del instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades, el cual está estructurado en 5 capítulos:

El primer capítulo está referido a la parte introductoria, contexto sociohistórico, contexto educativo y cultural de Qurpa - Machaqa, planteamiento del problema, hipótesis, justificación, alcances y limitaciones del trabajo.

El segundo capítulo corresponde al planteamiento teórico donde se abordan diversas temáticas relacionadas con el problema de la investigación, empezando por la conceptualización de la preferencia y cambio de actitud de las personas hacia los fenómenos sociales, el multilingüismo, educación intercultural bilingüe, el aprendizaje de la segunda lengua, los consejos de los pueblos originarios, las políticas educativas y sus traumas.

El tercer capítulo explica el diseño metodológico: tipo de estudio, diseño de la investigación, métodos de investigación, técnicas de recolección de datos, población y muestra y el proceso de ordenamiento, sistematización y análisis e interpretación de los datos.

El cuarto capítulo se refiere al análisis e interpretación de los resultados denominado el anverso y el reverso de la educación bilingüe, donde se habla de la castellanización, la lucha de los caciques por la educación, la reforma educativa y naturalmente presenta los resultados de las entrevistas a los docentes, padres de familia y estudiantes del núcleo educativo de Qurpa.

Al capítulo quinto lo denominamos la cara oculta de la educación intercultural bilingüe porque los temas tratados ahí son desconocidos por los beneficiarios de la educación, en este capítulo encontrarán también las conclusiones, algunas recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

1.1. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DE QURPA-MACHAQA

1.1.1. LOS ANTIS PRIMEROS HABITANTES DE LA REGIÓN ANDINA

Los primeros habitantes del altiplano andino fueron los Antis o Urus, el grupo étnico más antiguo de la América meridional, la palabra Urus viene de uru- uru que quiere decir día o amanecer. Según Arthur Posnasky (1912), los Urus y los Chipayas son los verdaderos autóctonos de la región andina. Los Urus solían responder “nosotros somos los más antiguos en esta tierra; antes que el sol se escondiera por largo tiempo, ya estuvimos aquí” (Arthur Posnasky, 1912). Al respecto, el historiógrafo Herrera, mencionado en Posnasky dice que cuando se les hablaba decían que no eran hombres, sino Urus.

Los Urus, una raza noble, que habitaba en el Desaguadero, en Janq'u Jaqi (hombre blanco), lugar denominado así por el color de la ropa que vestían, vivían de la caza y de la pesca, y eran muy diestros en la navegación del río Desaguadero por eso siempre pudieron burlar las pesquisas y persecuciones de otros pueblos que llegaron a asentarse en el mismo lugar ocultándose en el lago Tititaca, allá se comunicaban por medio de entradas ocultas que solo ellos conocían. Al presente un grupo de Urus vive de la pesca en Iru Wit'u en la región de Janq'u Jaqi formando un reducto de uruchis (como también se los llama).

Según M. Rigoberto Paredes, (1955) los Urus tenían un idioma propio, el uchumataqu, y no necesitaban aprender otro porque no les interesaba cambiar sus costumbres, y que atribuirles otro idioma no es más que un capricho para confundir en una sola clasificación a los Urus, y a los otros pueblos que llegaron a habitar al mismo lugar. Según Luis S. Crespo (citado por Paredes, 1955), los Urus eran celosos de su idioma y no permitían que ningún forastero lo aprendiera. Sin embargo, desde la conquista

incaica los Urus y los otros grupos étnicos que ya se encontraban viviendo en la región Andina, se vieron obligados a compartir el quechua como medio de comunicación.

Los españoles a su llegada también utilizaron el quechua para comunicarse porque no pudieron enseñar el castellano debido a que los misioneros iban a evangelizar acompañados de familias hablantes del quechua que se encargaban de transmitir lo aprendido con el misionero. Este método era más cómodo para evangelizar, ya que si se les enseñaba primero castellano y luego religión hubieran tenido dos tareas largas que realizar, así que prefirieron el camino más fácil (Arthur Posnasky, 1912). Más tarde, sucedió algo semejante con el aymara, los pueblos que hablaban otros idiomas fueron aymarizados por algún motivo.

1.1.2. PROCESO DE AYMARIZACIÓN EN LA REGIÓN

Fijémonos primeramente en el proceso lamentable de aymarización al que fueron expuestos los Urus, hace unos años atrás fueron sometidos a una campaña de alfabetización en aymara que formaba parte del programa de alfabetización del plan Machaqa, la interesante campaña que fue patrocinada por la comisión Episcopal de Educación de la iglesia católica hizo que los Urus perdieran su lengua irremediablemente. ¿Los autores sabían que en este proceso de aymarización los Urus perderían su lengua irremediablemente? ¿Había necesidad de aymarizarlos? ¿Era imposible enseñarles castellano sin perder el uchumataqu? Lo cierto es que al presente, los Urus al igual que los otros sienten la necesidad de aprender español.

Refiriéndonos en concreto a la aymarización, podemos decir que, con el transcurrir del tiempo los diferentes pueblos que vivían en la región Andina se fueron aymarizando, por uno u otro motivo, esto explica porque el idioma aymara es diferente en cada región. La actitud de sus hablantes también es diferente. Además las investigaciones

antropológicas al respecto muestran diferencias físicas entre los hablantes del idioma aymara, ya que existe variedad en las formas y medidas de sus cráneos antiguos y actuales, al respecto Dick E. Ibarra Grasso (1997) afirma que según sus investigaciones los hablantes del idioma aymara no pueden haber formado, ni forman parte de una misma raza. Ahora bien, en lo que sigue se presentan aspectos sociohistóricos y sociodemográficos de los aymara hablantes de la región.

1.1.3. HISTORIA Y SOCIODEMOGRAFÍA

Desde sus orígenes los habitantes de Machaqa siempre se mostraron rebeldes y defensores de su libertad frente a la llegada de los nuevos habitantes que se asentaron en el lugar. Según Paredes (1955) la rebeldía de la Marka Machaqa se expresó desde tiempos muy tempranos tanto así que los incas llegaron a desconfiar de su fidelidad y decidieron hacer un reordenamiento poblacional trasladando a las familias de su confianza de un lugar a otro según sus intereses y necesidades. A la llegada de los españoles los comunarios tuvieron que convivir con ellos pero no se dejaron convencer ni por los españoles ni por los criollos que estaban interesados en sus tierras. Rebeldes como eran buscaron todos los medios que estaban a su alcance para impedir cualquier invasión en sus comunidades. De hecho, la rebeldía Machaquense está relacionada con las autoridades dominantes de cada época y también con los conflictos ocasionados entre ellos mismos y con los vecinos (mestizos).

1.1.4. JESÚS DE MACHAQA

Jesús de Machaqa, llamado también Villa del Salvador está ubicado al pie de una de las ramificaciones de la cordillera de los Andes en la provincia Ingavi del departamento de La Paz. Es una meseta altiplánica que permite mejor agricultura que en otros lugares, su terreno es plano, y, húmedo con bastantes corrientes de agua por estar cerca del lago

Titiaqaqa, colinda con el río Desaguadero. Las vías de comunicación carretera están en muy mal estado y quedan cortadas en época de lluvias por el barro que se acumula, representando un peligro para sus habitantes y para los que visitan el lugar. Machaqa, actualmente es denominada la capital de la sexta sección de la provincia Ingavi y está ubicada a más de 100 kilómetros al noroeste de la ciudad de La Paz.

En la historia de este pueblo, uno de los personajes más importantes fue Gabriel Fernández Guarachi, cacique de Jesús de Machaqa, quien en una de las cláusulas de su testamento (Potosí 10 de Marzo de 1673) dejó dicho que con los frutos de su gran fortuna se construya una iglesia, un beaterio y un hospital para indios en Jesús de Machaqa, También dejó escrito que se nombrara a un profesor que enseñase a leer y escribir castellano a los habitantes del lugar para facilitar la enseñanza de la religión católica.

Una de las obras más importantes fue la construcción de la iglesia de Jesús de Machaqa, según M. Rigoberto Paredes (1955), el templo fue inaugurado un 3 de Junio, día de Corpus y declarado monumento nacional por decreto supremo N° 08171 del 7 de Diciembre de 1967, tiene estilo renacentista que fue usado a fines de la colonia. Según la revista del Instituto de Estudios Bolivianos Arte y Arqueología N° 7 página 31 “los caciques Guarache II”, el proceso de la construcción del templo tuvo interrupciones durante los primeros siete años y cuando se terminó la obra, éste fue inaugurado por Joseph Fernández Guarachi y bendecido por el presbítero Juan Antonio de las Infantas Mongrovejo (director de la obra). En una escritura tallada en los extremos de su torre principal (casi ilegible) dice que la construcción de la iglesia se remonta al año 1673 del siglo XVII.

Esta magnífica construcción fue realizada por gente del Cuzco, La Plata, La Paz, Huarina y Yunguyu. Se dice que el material para la construcción fue llevada desde Tiahuanacu (¿de las ruinas?) también utilizaron material de las islas de Papatoni. La

maravillosa obra era de mucho valor ya que tenía objetos de oro y plata especialmente en el servicio del culto que contaba con un cáliz de oro macizo, pero, a medida que pasaba el tiempo fueron desapareciendo muchos objetos valiosos del templo (Paredes, 1955).

El magnánimo cacique Fernández Guarachi hizo pintar grandes cuadros murales al óleo, existían dos en los costados del altar uno representaba la gloria con el coro de los apóstoles y los profetas, en el otro, el cacique se hizo retratar seguramente para dejar como recuerdo su fisonomía incásica. Un cura o párroco tuvo problemas con uno de los descendientes del cacique y se vengó borrando el retrato de Gabriel Fernández Guarachi con una brocha con cola y pintura.

También es importante hablar del principal monumento arqueológico de Jesús de Machaca que se encuentra en la región de Wancané. Es un lugar muy hermoso donde se encuentran figuras de animales tallados en piedra como ser el tata Qala ‘señor piedra’ que es una Wak’a considerada como el protector de los habitantes de la región y el Pusi Qala que significa cuatro piedras, según el arqueólogo Max Portugal el Pusi Qala representa a una pareja de novios junto a su cortejo nupcial, los cuales fueron sorprendidos con la salida del sol (después de la Ch’amak Pacha) que significa oscuridad y por eso quedaron petrificados. Junto a las ruinas también existen monolitos. Hasta aquí nos hemos ocupado de Jesús de Machaca de manera global, pasamos ahora a describir a Qurpa, una comunidad de hacienda con características peculiares que forma parte de la Marka de Machaca, por ser el centro de nuestro estudio.

1.1.5. QURPA DE HACIENDA A COMUNIDAD

En Jesús de Machaca, Qurpa y Chhijchha fueron las dos únicas comunidades que se convirtieron en haciendas, Qurpa quiere decir límite, está situada al comienzo de Jesús

de Machaqa y al final de la jurisdicción de Guaqui. Se encuentra a 112 Km. de la ciudad de La Paz.

Qurpa era un territorio extenso que el cacique Gabriel Fernández Guarachi cedió a doce monjas Franciscanas para que lo conviertan en un beaterio. Por su parte, Rolando Costa Arduz (1996) dice que Sebastián Guarachi era dueño de la hacienda de Qurpa y que la vendió a los fundadores del beaterio Franciscano para utilizar el dinero en la construcción del templo de Jesús de Machaqa.

Lo cierto es que el beaterio funcionó normalmente durante más de un siglo. Una de las condiciones para su funcionamiento, era que las monjas debían tener una conducta intachable, de lo contrario se clausuraría el beaterio y se devolvería todos los bienes a sus legítimos herederos. Una persona relacionada con Diego Fernández Guarachi que sabía de la cláusula mencionada acerca del beaterio le sugirió la idea de hacer pecar a alguna de las beatas. Pronto contrataron en La Paz a un cantor llamado Marcelino Mariaca para que enseñase a las beatas cantos litúrgicos, el cura que sabía de ese secreto dio amplia autorización para que el cantor trabajara con ilimitada libertad (Rigoberto Paredes, 1955).

El violinista, de buena apariencia física fue instruido por el cacique para que hiciera caer en pecado a alguna o a varias monjas, ya que tenía fama de insigne galanteador. El cacique ofreció pagarle una buena suma de dinero además de los favores que recibiría de la beata que llegase a ser su favorita. Mariaca fue alojado en el beaterio y comenzaron las habladurías en el pueblo, decían que las beatas eran muy afectuosas con él, a su vez Mariaca cantaba en los oficios y en las misas con tal maestría que cautivaba a las beatas y a las demás vecinas que no eran beatas. Finalmente surgió el escándalo, dos beatas estaban embarazadas. Los autores simulon expulsar a Mariaca quien con mucho dinero y buenas recomendaciones se fue a La Paz.

De esa manera la finca Qurpa volvió a ser propiedad de la familia Guarachi. Las monjas crearon en todo el pueblo un odio profundo contra los miembros de la familia Guarachi. Varias veces instigaron a los comunarios de Qurpa a sublevarse contra sus patronos, a quienes donde los encontraban los insultaban.

De esa manera, la hija de Gabriel Fernández, Isabel Fernández, pasó a ser la propietaria de la hacienda, después la heredó Justa Postera, nieta de Gabriel Fernández, más tarde la compró José María Valdivia Galdo, bisnieto de Gabriel, en 1920, luego, la hacienda fue adquirida por una familia italiana de apellido Lupo, quienes la tuvieron hasta que la reforma agraria decretó que el colono es el dueño de la tierra que trabaja. (M. Rigoberto Paredes, 1953). Actualmente, Qurpa es conocido como el Ayllu San Felipe de Qurpa, de la jurisdicción del Cantón Jesús de Machaca, Provincia Ingavi del Departamento de La Paz.

1.1.6. CONTEXTO EDUCATIVO Y CULTURAL DE QURPA-MACHACA

En Jesús de Machaca existían dos núcleos importantes: Qhunqhu y Qurpa, el núcleo de Qhunqhu fue el primer núcleo indígenal estatal en la zona y en Bolivia, funcionó desde 1936, y por consiguiente es el prototipo que conecta la larga lucha de los caciques por la educación indígenal, con la educación actual de los comunarios. El núcleo de Qurpa funciona desde 1960, es el segundo en importancia en la parcialidad de abajo de la marka de Jesús de Machaca por su integralidad progresista. Al presente el núcleo educativo de Qurpa cuenta solo con las siguientes unidades educativas: Janq'u Jaqi arriba, Atawallpani, y San Pedro Tana.

En Jesús de Machaca existen 13 núcleos con sus respectivas escuelas seccionales que son las siguientes: 1.- Qhunqhu, 2.- Parina Abajo 3.- Aguallamaya 4.- Janq'u Jaqi 5.- Qalla Centro 6.- Yawriri San Francisco 7.- Kuypa 8.- Santo Domingo 9.- Ch'ama 10.- Sullkatiti Arriba 11.- Qurpa 12.- Takaka 13.- Jesús de Machaca. De estos núcleos unos

son llamados urbanos en el área rural por ser monolingüe español (es una especie de privilegio), los otros núcleos agrupan a las escuelas rurales que son las que tienen que utilizar el aymara.

Las instituciones educativas importantes en el núcleo de Qurpa son: el colegio “Fray Gabriel Maria Landini”, el Centro de Educación Técnica Humanística Agropecuaria “Tupak Katari” (CETHA) que trabaja en estrecha relación con los demás proyectos ubicados en la zona, el Centro Avelino Siñani (CAS), el Equipo de Salud Altiplano (ESA), el Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM), la granja industrial KISWARA y la parroquia de la iglesia católica dirigiendo sus diferentes programas.

El colegio Fray Gabriel Maria Landini trabaja con el ciclo secundario completo donde el alumno egresa como bachiller técnico – humanístico. La participación de los padres de familia es muy notoria en los asuntos que se relacionan con la educación de sus hijos.

El Centro de Educación Técnica Humanística Agropecuaria “TUPAK KATARY” fue elegido por la organización campesina como Asesor de la Comisión de Educación del Plan de Desarrollo de Machaca, esta elección tiene impacto no sólo en la educación de adultos, sino también en la educación de todas las escuelas y colegios fiscales de la región que están en proceso de cambio. Una de sus metas es que la mayoría de los pobladores de la región aprenda a leer y escribir en bilingüe. Las experiencias educativas del CETHA de Qurpa sirvieron de ejemplo para crear otros CETHAS a nivel nacional. Estas experiencias metodológicas que se comparten y se difunden desde FERIA hacia todos los otros CETHAS fueron aportes importantes para la Reforma Educativa.

El Centro Avelino Siñani se dedica a la formación de educadores polivalentes para que ellos a su vez sean los encargados de la enseñanza de las diferentes ramas que ofrece este Centro.

El Equipo de Salud Altiplano tiene un programa de fortalecimiento para que la salud sea asumida por sus dirigentes y comunarios de forma activa de acuerdo a sus costumbres en la programación, diseño, preparación y ejecución de los programas lanzados por el Ministerio de Salud.

En base a este contexto sociocomunitario- educativo se presenta la problemática de las actitudes y preferencias de los diferentes actores educativos y se plantea el problema de nuestro estudio.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los acontecimientos del pasado histórico de la región generaron en el núcleo educativo de Qurpa un problema cuando se puso en marcha la Reforma Educativa de Bolivia, los padres de familia junto a sus profesores reclamaron a las autoridades educativas el uso del castellano como instrumento de aprendizaje, demostrando aparentemente un rechazo hacia el uso del idioma aymara en la educación. Esta conducta no se comprendería del todo si no supiéramos de su historia.

Los antecedentes que respaldan estos reclamos se remontan a muchos años atrás, entre los más recientes está la experiencia educativa de MEC- UNICEF que funcionó antes de la Reforma Educativa, la cual fue implementada por el Ministerio de Educación y Cultura, en las unidades educativas de la región de Jesús de Machaca el año 1989, pero no tuvo un impacto positivo en la comunidad porque no fue pedagógicamente sustentada, sus resultados fueron el bajo rendimiento escolar y un bilingüismo incipiente, además de no contar con material adecuado para el contexto socioeducativo machaquense. Esta experiencia fue interrumpida por la Reforma Educativa sin haberle dado la oportunidad de concluir lo que tenía planificado inicialmente, por lo tanto no se sabe de sus resultados. Estos desarreglos fueron un motivo más para sembrar en la mente de los padres de familia y profesores del núcleo de Qurpa la preferencia por el

idioma castellano y una serie de actitudes en contra del uso de su lengua materna en la educación porque no estaban conformes con lo que estaba pasando.

Esta relación conflictiva entre la comunidad de Qurpa y la reforma educativa, hace que los comunarios desde su propia percepción declaren que el aymara es un idioma de uso limitado en la comunicación con hablantes de otros idiomas y del castellano en particular, sus motivos son que el aymara, idioma nativo, se habla solamente en la región Andina por lo que no es hablado por gente que no pertenece a esta región, y cuando los aymara hablantes que no tienen buena competencia en español necesitan salir del lugar no pueden afrontar las relaciones comunicativas en los contextos sociales que se encuentran fuera del altiplano. Por esta razón, el idioma español es asumido como un medio que les permite salir sin temor del área rural a otras regiones para asimilar experiencias nuevas, por lo tanto, para ellos el aprendizaje del castellano resulta urgente y necesario.

Se dice también que hay bajo rendimiento escolar cuando se utiliza el aymara como lengua instrumental en el aula, porque no existe suficiente bibliografía en este idioma, tampoco hay suficiente material educativo disponible para el aprendizaje educativo del aymara, además, si se utiliza aymara en el aula, éste le quita las horas de práctica que necesita el educando para aprender castellano, y por sí todo esto fuera poco, a ello se suma la falta de docentes bien capacitados que atiendan adecuadamente la EIB.

Y se puede agregar todavía más, como ser la falta de información por parte de los representantes de la Reforma Educativa acerca de las bondades de su propuesta, porque lo cierto es, que actualmente los padres de familia no tienen ninguna información valedera acerca de las ventajas de la educación bilingüe, ni los docentes tienen una capacitación pedagógica adecuada para llevar adelante satisfactoriamente la propuesta de la EIB, estas deficiencias obstaculizan las aspiraciones profesionales de los

estudiantes que no tienen otra opción que seguir reclamando para ser escuchados, Todo esto se traduce en una marcada preferencia hacia el castellano.

En consecuencia, hay una amplia gama de preguntas que resolver al respecto como ser ¿Por qué existe preferencia por el castellano en la comunidad de Qurpa? ¿Cuál es el valor que los pobladores de la comunidad le asignan a este idioma? ¿Cuáles son las razones, y qué esperan obtener a través de este idioma? Estas preguntas nos llevan a averiguar el por qué de la preferencia por el castellano en Qurpa, siendo éste un idioma hegemónico, y si esta preferencia significa un rechazo al idioma aymara o simplemente los pobladores están eligiendo al castellano para poder lograr sus objetivos, y si carecen de información acerca del valor y uso del aymara. Como se ve, este problema es digno de resolver motivo por el cual se llevó a cabo el presente estudio.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Considerando los argumentos expuestos en los párrafos anteriores, el problema de nuestra investigación se plantea de la siguiente manera:

- ¿En qué medida influyen los factores sociohistóricos y socioeducativos en los padres de familia y profesores en su preferencia por el castellano y en un virtual rechazo al idioma aymara en el proceso educativo de la comunidad del núcleo de Qurpa?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Identificar las razones por las que los padres de familia, alumnos y profesores tienen preferencia por el uso del castellano en el proceso educativo del núcleo de Qurpa,

después de la inconclusa etapa experimental de educación intercultural bilingüe MEC – UNICEF y de los primeros resultados de la puesta en marcha de la reforma educativa.

1.4.2 Objetivos específicos

- Determinar las causas por las que los padres de familia tienen preferencia por el castellano como lengua instrumental en el proceso educativo y si rechazan al aymara en la comunidad educativa de Qurpa.
- Proporcionar elementos de juicio para fundamentar políticas, estrategias y acciones que aporten ideas para mejorar la calidad de la educación intercultural bilingüe.
- Establecer las aspiraciones profesionales de los alumnos de la primera y segunda promoción del colegio, primer producto de las experiencias educativas intercultural y bilingüe en Qurpa.

1.5. HIPÓTESIS

Las experiencias históricas conflictivas y la marginación socioeducativa son factores que condicionan las preferencias de los actores sociales en cualquier contexto sociocultural.

- ❖ Cuanto mayor es la marginación sociohistórica y socioeducativa de los beneficiarios de la educación mayor será su preferencia por la castellanización y un rechazo a la lengua originaria como instrumento de educación.

1.5.1. VARIABLES INDEPENDIENTES

- Variable 1: la marginación sociohistórica
- Variable 2: la marginación socioeducativa

1.5.2. VARIABLE DEPENDIENTE

- Variable 1: Preferencia por la castellanización

1.5.3. DEFINICIÓN DE VARIABLES

- ❖ La marginación sociohistórica se refiere a la negación de los derechos ciudadanos durante años de existencia de un país.
- ❖ La marginación socioeducativa es la que impide el derecho a la educación como medio de superación que tiene la gente.
- ❖ La preferencia por la castellanización es una actitud interna que cuando sale al exterior se manifiesta como conducta adquirida, por lo tanto, esta actitud se da a conocer como “preferencia por la castellanización”.

1.5.4 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	INDICADORES	Instrumento
la marginación sociohistórica	- Usurpación de las tierras de la comunidad	Entrevista a los comunarios
	- Represión física y psicológica	Entrevista a los comunarios
	- Imposibilidad de reclamar sus derechos ciudadanos en lengua española	Entrevista a los comunarios
	- Abuso por parte de las autoridades políticas y hacendados.	Entrevista a los comunarios
la marginación socioeducativa	- inaccesibilidad a la educación	Entrevista a los padres de familia y profesores
	- prohibición al aprendizaje del castellano	Entrevista a los padres de familia y profesores
	- Atraso cultural de la comunidad	Entrevista a los padres de familia y profesores
	- Trauma social, cultural y lingüístico	Entrevista a los padres de familia y profesores
Preferencia por la castellanización	- El castellano como Idioma de comunicación oficial	Entrevista a los padres de familia y profesores y estudiantes
	- El castellano como idioma de profesionalización.	Encuesta a los padres de familia y estudiantes Entrevista a profesores
	- Desvalorización del aymara	Encuesta a los padres de familia y alumnos Entrevista a profesores

1.6. JUSTIFICACIÓN

Los padres de familia, los docentes y los estudiantes de la comunidad del núcleo educativo de Qurpa no se sienten conformes con la nueva distribución del uso de las lenguas como instrumento de educación en la práctica pedagógica actual, porque se sienten discriminados y se preguntan si ellos no merecen educarse en español probablemente recordando los episodios históricos conflictivos que los pusieron en desventaja.

En base a estas apreciaciones, nuestro estudio establece los motivos por los que los padres de familia tienen preferencia por la castellanización y por qué demuestran tener

un posible rechazo hacia el aymara. Nuestro objetivo, como se dijo antes, es aportar algunas bases para la planificación de las políticas educativas, teniendo en cuenta que un país con un buen nivel de educación es un país próspero, es necesario establecer las prioridades lingüísticas y culturales para un currículum pertinente que satisfaga a las necesidades socioeducativas de los beneficiarios de la educación, no sólo en el contexto lingüístico aymara, sino también en las comunidades lingüísticas que están viviendo la misma realidad como por ejemplo las comunidades quechua, guaraní y otras. Los resultados obtenidos constituyen un aporte para los educadores y para las autoridades del Ministerio de Educación, éste es el impacto social de nuestra investigación.

Los padres de familia de la comunidad también tendrán la oportunidad de conocer los resultados de nuestro estudio y podrán utilizarlos como un elemento de reflexión para poder revalorizar y desarrollar la lengua aymara.

Se enfocó como objeto de estudio al núcleo de Qurpa en razón de que es el segundo en importancia después del núcleo indigenal de Qhunqhu (1936), en Qurpa se encuentran instituciones que son de gran influencia para condicionar las actitudes de los padres de familia, docentes y estudiantes. Estas instituciones educativas son: el Centro de Educación Técnica Humanística Agropecuaria, CETHA, el Centro Avelino Siñani, CAS, el Centro de apoyo Educativo Machaca, CAEM, el Equipo de Salud Altiplano, ESA, la Granja Agroindustrial “Kiswara” y la parroquia con sus diferentes programas como se dijo antes. Todas estas instituciones educativas condicionan las preferencias y las actitudes en las relaciones sociocomunitarias.

1.7. ALCANCES Y LIMITACIONES

Nuestro estudio determina las preferencias, actitudes y cambio de actitud de las personas respecto al uso de la lengua española como instrumento de enseñanza y

aprendizaje en situaciones y contextos específicos de la comunidad educativa del núcleo de Qurpa, el cual tiene una serie de condicionantes sociolingüísticas y socioeducativas exclusivas. De igual manera establece las motivaciones y aspiraciones educativas y profesionales de un contexto específico.

Los resultados de nuestro estudio acerca de las preferencias y actitudes de los padres de familia y de los docentes, como también las motivaciones y las aspiraciones educativas de los estudiantes, no son generalizables para otros contextos socioeducativos, porque el contexto machaquense tiene un pasado histórico conflictivo particularmente diferente de otros que tienen el mismo problema con el castellano, además de contar con un complejo educativo también diferente al de otros contextos sociales.

CAPITULO II

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Este capítulo muestra algunos aspectos teóricos acerca de cómo las actitudes que son internas se manifiestan en forma de preferencias de las personas frente a los fenómenos sociales, habla también del multilingüismo, que incluye el contacto y el conflicto de lenguas, de la Educación Intercultural Bilingüe y de sus aportaciones a la educación, de modo similar habla de las políticas educativas y de sus consiguientes traumas en las comunidades rurales y al final se presenta el resumen de la revisión teórica.

2.1 PREFERENCIA DE LAS PERSONAS

La preferencia que tienen las personas ante cualquier fenómeno social es el reflejo de su actitud. La actitud es un sentimiento interno que tiene cada persona en favor o en contra de un objeto social (Ajzen y Fishbein, 1980). Las actitudes se aprenden a lo largo de la vida, son muchas las cosas que se aprenden, estos conocimientos forman una estructura interna que se llama actitud, cuando este sentimiento sale al exterior se manifiesta como una conducta adquirida que da lugar a las preferencias que sienten las personas por algún fenómeno social (David Krech, Richard S. Crutchfield y Egerton L. Ballache, 1972:137).

Para ejemplificar uno de los aprendizajes del individuo se puede pensar en los niños, a los cuales se les premia cuando su comportamiento es agradable y se les castiga cuando su conducta no agrada, de esta manera ellos comienzan a formar actitudes positivas y negativas de acuerdo a las experiencias que les toca vivir. De las actitudes surgen las

preferencias de las personas hacia cualquier fenómeno social (Charles G. Morris, 1992:72).

2.1.1 LAS ACTITUDES Y SUS COMPONENTES

Las actitudes tienen tres componentes que son: cognoscitivo (conocimientos), afectivo o sentimental (sentimientos) y el conductual o reactivo (reacciones de una persona). Estos componentes se relacionan entre sí (Krech y otros, 1972).

El componente cognoscitivo de una actitud son los conocimientos que tiene una persona acerca de un objeto determinado. Por ejemplo: Si nos acercamos a una persona que sabe poco o nada acerca de la Reforma Educativa en Bolivia y le preguntamos ¿Cuál es su opinión con relación a la Reforma Educativa? es improbable que obtengamos una respuesta que indique su actitud con relación a este aspecto, pero si le preguntamos ¿Cuál es su posición con relación al tipo de actividades que realiza? Es muy probable que dicha persona demuestre tener una representación cognoscitiva bien estructurada sobre el asunto.

En el componente cognoscitivo influyen también las creencias que tiene un sujeto acerca de las maneras adecuadas o inadecuadas de responder o de encarar un objeto. Por ejemplo, cuando se dice que Bolivia tiene que recuperar su mar, Chile tiene que devolver el mar que le arrebató a Bolivia en una guerra desigual e injusta, etc. podemos ver claramente como los componentes cognoscitivos producen una reacción afectiva en contra o a favor de un objeto social definido, claro está que para ello es necesario que exista alguna creencia o conocimiento acerca del tema.

El componente afectivo o sentimental se puede definir como el sentimiento y emociones a favor o en contra de un determinado objeto social, el cual es visto como placentero o como despreciable. Por ejemplo la mayoría de los autores de los libros de enseñanza del

idioma Inglés como segunda lengua se sienten inclinados favorablemente hacia los chinos porque los consideran trabajadores (hard workers), esto se manifiesta en su conducta cuando al abrir algún libro de Inglés encontramos innumerables ejemplos de “Chinese people” como personajes de los diálogos, en el aeropuerto, restaurante, etc. (cabe hacer notar que en Bolivia tenemos la costumbre de llamar chinos a todas las personas que provienen del Asia por la forma de sus ojos). En cambio, cuando las personas sienten rechazo por otras que no son de su agrado ocurre lo contrario y también se manifiesta en el rechazo hacia los o lo que no les agrada.

El componente afectivo es el más característico de las actitudes porque el afecto que siente cada persona por algún fenómeno social es personal, además difiere de las creencias y de las opiniones. Por ejemplo: alguien puede creer en la inmortalidad del alma y sostener esta opinión en su nivel cognoscitivo sin sentir rasgo afectivo alguno por esta creencia. Para complementar podemos decir que los componentes cognoscitivos y afectivos de las actitudes con frecuencia son coherentes entre sí.

El componente conductual o reactivo que es el relativo a la conducta, es la inclinación que tiene la gente ante el objeto de alguna actitud. Si un individuo tiene una actitud favorable hacia un objeto social, se sentirá satisfecho de aceptarlo, ayudarlo o mantenerlo; pero si su actitud es negativa y desfavorable lo rechazará o destruirá. Por ejemplo si una persona pertenece a un determinado grupo buscará la compañía de los suyos y los tratará como a sus iguales, etc; pero, en cambio rechazará la compañía de otros que no pertenecen a su grupo y los tratará como a seres inferiores, como enemigos, y si es está a su alcance les hará la vida imposible.

Los componentes de las actitudes son frecuentemente considerados como elementos para la predicción de la conducta manifestada, sin embargo no existe absoluta coherencia entre el componente cognoscitivo, afectivo y reactivo. Esto quiere decir que en la mayoría de los casos no existe coherencia entre la actitud y la conducta, por lo que

frecuentemente nos encontramos con personas que dicen ser de una manera diferente a la que actúan como las personas sinceras que siempre mienten, etc. (Allport, Vernon y Lindzey, 1951) mencionado en (David Krech, 1972).

Los estudios de Cooper y Jahoda (1947); Cantril (1954); Thibaut y Riecken (1955); Secord, Beavan y Katz (1956), citados en (Krech, 1972:168) demuestran que el poseer determinadas actitudes también ejerce influencia sobre el proceso de aprendizaje. Un material coherente con las actitudes de una persona es más fácilmente aprendido que otro material que está en contradicción con sus preferencias. Por ejemplo si un alumno no está satisfecho con lo que está aprendiendo será lento en su aprendizaje.

Llamamos conducta a las actividades externas de un organismo que son observables por otros o por los instrumentos de un experimentador, podemos observar cómo puede un organismo, responder, conversar, realizar actividades, preferir algo, etc. La conducta evoluciona en contacto con la ciencia, el desarrollo de un país, y de la humanidad en general y está determinada por dos factores: los internos que están conformados por el componente biológico, el cual no consideramos necesario profundizar en este trabajo y los factores externos que están determinados por el ambiente que rodea al ser humano. (Ibíd., 1972).

2.1.2 INCONGRUENCIA ENTRE LAS ACTITUDES Y LA CONDUCTA

Según la teoría de la congruencia Festinger, 1950; Heider, 1952 citados en (Krech, 1972) los tres componentes de las actitudes deben ser internamente congruentes. Sin embargo, muchas personas frecuentemente son atraídas por un objeto al que cognitivamente consideran que tiene características negativas, así, con frecuencia notamos que existe incongruencia entre las actitudes y las conductas de las personas.

En un estudio realizado por La Piere en 1924, citado por (Morris, 1992:186 y en Krech, 1972:97), demuestra que no existe coherencia entre la actitud y la conducta cuando recorrió Estados Unidos con un matrimonio asiático durante la época en que el prejuicio contra los asiáticos era todavía muy fuerte en ese país, les negaron servicios sólo en uno de los 500 hoteles y restaurantes que visitaron. Seis meses después, La Piere envió un cuestionario a los mismos establecimientos, preguntándoles si darían servicios a los chinos, la mayoría contestó que no lo darían, así llegó a la conclusión de que las actitudes no son predictoras confiables del comportamiento verdadero. Esta conclusión fue apoyada por otros trabajos posteriores dedicados a la relación existente entre actitudes y conducta (Wicker, 1959; Hanson, 1983; y Morris, 1992; Kutner, Wilkins y Yarrow, 1962, citados por Krech, 1972 y Morris, 1992), quienes solicitaron servicios en varios restaurantes acompañados por gente de raza negra. Estas investigaciones son una muestra de la ausencia de correlación entre la actitud y la conducta.

Las actitudes reflejan lo que las personas piensan, sienten o la manera en que les gustaría comportarse con relación a un objeto. En cambio, la conducta no refleja solamente lo que a las personas les gustaría hacer, sino lo que piensan que deben hacer según sus normas sociales, costumbres, hábitos y lo que esperan de su conducta, de ahí viene “caras vemos, corazones no sabemos”. Las actitudes no predicen el comportamiento con igual seguridad entre todas las personas. Por ejemplo: Una persona puede tener una actitud negativa contra determinada clase social o raza, pero puede tratarlos amigablemente en determinadas oportunidades donde puede prevalecer su educación, bondad, amor al ser humano, intereses personales, etc. Zinder y Tanke (1976 citados también por Krech, 1972:73). En otras palabras, la gente adapta su conducta según sus intereses. Los rasgos de la personalidad son tan importantes que algunos individuos ajustan sus acciones a sus actitudes, otros tienden a contradecir su actitud a fin de portarse debidamente en una situación determinada, Norman (1925 citado por Krech, 1972:84).

2.1.3 CAMBIO DE ACTITUD

Las actitudes están sujetas a cambios. Las personas como seres sociales tenemos que convivir recibiendo constantemente una cantidad de información sorprendente. Las actitudes de un individuo tienden a cambiar cuando cambian sus relaciones sociales. La modificación de las actitudes, a través del cambio de la personalidad es un aspecto extraordinariamente llamativo.

Es interesante observar el hecho de cómo el confesar públicamente un cambio de actitud supone que una persona ha adoptado un punto de vista que le será difícil que lo modifique (Lewis y sus colegas, 1952 citados por Morris, 1992:122), fueron los primeros en estudiar los efectos de las decisiones de un grupo sobre la acción y sobre las actitudes de los individuos. Su objetivo era el de cambiar ciertas preferencias alimenticias.

La obra de Hovland y Janis, *Personality and Persuasibility* (1959 citados por Rodríguez, 1977) dice que cuanto mayor es la autoestima, menos susceptible al cambio será el individuo. Las personas autoritarias son muy susceptibles de ser influenciadas por gente prestigiosa, el experimento de Rodríguez, Centres, y Shomer (1970:55) confirma esta afirmación. El aislamiento social conduce al cambio con más facilidad. Las personas propensas a las fantasías son más susceptibles al cambio. Los autores mencionados también hicieron referencia a que la mujer cambia con más facilidad que el hombre pero también afirman que esto pronto dejará de ser verdad.

El ambiente que rodea a las personas está conformado por los factores socioculturales, geográficos, económicos, históricos y otros, ante los cuales el individuo tendrá que adaptarse modificando su conducta. El hombre tiene que vencer las dificultades de su medio adaptando en forma adecuada su conducta. Podemos tomar como ejemplo a los niños que viven en el campo, que para asistir a la escuela tienen que vencer muchas

dificultades como ser la distancia, los problemas económicos que implican la mala alimentación, falta de material escolar y los actuales cambios en la educación boliviana.

2.1.4 CAMBIO DE ACTITUD Y PREFERENCIA DE LOS COMUNARIOS

Todos los comunarios de Latinoamérica cambiaron de actitud a raíz de los cambios que ocurrieron con la democracia como ser el reconocimiento de la diversidad lingüística y la gran presencia de la gente originaria y comenzaron a organizarse y a participar en la vida política de sus países. Los cambios que ocurrieron en Bolivia con la democracia, como ser el reconocimiento de la diversidad lingüística y la gran presencia de la gente originaria en el país, despertaron el interés por la interculturalidad y el bilingüismo, así aparecieron las primeras ideas con respecto a una alternativa educativa para estas poblaciones.

La lucha por la escuela en el pasado incide en la actitud que las poblaciones indígenas tienen respecto de esta institución, de los procesos educativos y de los roles y funciones que sus lenguas y el español deben cumplir en ellos. Se desarrolló un bilingüismo que priorizaba el español en desmedro de los idiomas indígenas. Por lo tanto, la educación bilingüe era de transición y recurría a las lenguas indígenas sólo durante el tiempo estimado como suficiente (dos o tres años) para que luego los niños y niñas aprendiesen el español, objetivo que difícilmente o casi nunca se lograba alcanzar (L. E. López y W. Kuper, 1997).

Las experiencias como las del Proyecto MEC- UNICEF de Bolivia que tenían como objetivo el bilingüismo coordinado, que se llevaron a cabo con el apoyo técnico y la contribución financiera de algunas agencias, fueron otra fuente contraria para que los comunarios cambien de actitud y tengan preferencia por el aprendizaje del español. Este cambio de actitud se refleja en el cambio de conducta que a su vez se vuelve observable

cuando se demuestran las preferencias de las personas. Desde esta perspectiva, suponemos que la educación se enfrenta a serios desafíos, que cobran particular relevancia en el momento de tomar decisiones respecto de qué aprender y cómo hacerlo, como por ejemplo las preferencias que tienen los padres de familia acerca del idioma que se debe utilizar como instrumento en la educación.

El bilingüismo junto con la subordinación y el consecuente ocultamiento de todo lo indígena, ha traído consigo sentimientos en contra de las lenguas y culturas indígenas que, generalmente, son también asumidos por las propias sociedades indígenas que cambian su conducta y les lleva a resistencias, explícitas o no, a todo programa educativo que plantee la utilización de las lenguas indígenas en la escuela. Existe el temor, válido por cierto, de que el empleo de los idiomas subalternos en la educación de los hijos condicione u obstaculice el aprendizaje del idioma hegemónico, que no sólo goza de mayor prestigio social sino que posibilita el acceso a las instituciones, derechos y beneficios que ahora reconoce y otorga el «otro mundo» (L. E. López, 1996:63).

Como respuesta a la afirmación precedente es necesario ir un poco más allá aclarando que la resistencia de los padres de familia al planteamiento educativo de la reforma es justificado porque nadie les informó los beneficios de la EIB y por el contrario la actitud que demostraron los que hicieron educación bilingüe antes de la reforma es una fuente que refuerza su resistencia. En consecuencia, Si se desea la aceptación de los padres de familia del núcleo de Qurpa, los que tienen que cambiar de actitud primero son los actores de la reforma educativa, ampliando su conocimiento cognoscitivo, afectivo y reactivo acerca de las culturas ancestrales, y realizando una campaña de información al respecto, la comunicación tiene que ser persuasiva presentando los argumentos más importantes en primer lugar, la actitud deseada no sólo debe ser provocada a través de este incentivo sino también reforzada para lograr una nueva actitud que se incorpore al repertorio de conducta de las personas, este cambio dependerá de la magnitud del incentivo, del esfuerzo

empleado, de la agradabilidad o no de la fuente que ejerce la influencia y de otros factores que son capaces de propiciar los cambios de actitud.

2.2 EL MULTILINGÜISMO

Antes de entrar en el detalle del multilingüismo, interesa dejar claro que la diversidad lingüística es parte de nuestra propia realidad representada por las culturas ancestrales de nuestra región. Además de tomar conciencia de la realidad actual “estamos rodeados por un lado, por el predominio creciente de las nuevas tecnologías de la información que nos permiten entrar en contacto con mundos de culturas y lenguas diferentes y, por otro lado, por la gente proveniente de regiones y países diferentes al nuestro”. Para comprender mejor el multilingüismo, consideramos apropiado comenzar insertando las siguientes citas:

La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en español algo podían entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, 1991:38).

El sistema de educación del que hemos sido siervos en tantos años nos ha hecho frágiles y por lo tanto seriamente vulnerables a los distintos riesgos y provocaciones. Por eso, el Consejo Regional Indígena se ha ocupado desde hace 18 años de formular una propuesta para la educación que sea propia. Nuestro modelo de educación es una invitación a la paz, es un camino a la convivencia. La fuerza de nuestro entusiasmo y convicción está en que nuestro currículo es formulado por los sabios de cinco siglos de resistencia

que están en las montañas sagradas, en las estrellas, en las lagunas, en la niebla de las noches, en las mañanas de sol o en las tardes del ocaso, en los animales y sobre todo en la tierra, que explica o interpreta estos acontecimientos (Jesús Enrique Piñacué, 1997:12).

Las expresiones de los autores que escribieron estas citas reflejan la actitud interna de los que tuvieron estas experiencias desde que se instauró la escuela a las regiones de habla originaria. En ese entonces, el sistema educativo no le dio ningún valor a las manifestaciones culturales y lingüísticas de los países latinoamericanos y sólo se pensaba en las campañas de castellanización que tuvieron lugar en los diferentes países. Latinoamérica. Estas campañas consideraban que la diversidad lingüística era un problema y que por lo tanto se tenía que erradicar mediante la castellanización. Así, durante las décadas del 30 y del 40 hubieron campañas que fueron ejecutadas a través de las brigadas de culturización indígena pero con carácter homogeneizante. Actualmente nos encontramos ante un contexto diferente ya que la cultura indígena es tan altiva que sería imposible negarla o ignorar sus preferencias. Esto ha determinado que se respete el multilingüismo en Latinoamérica. La Constitución Política del Estado declara a Bolivia como un país pluricultural y multiétnico.

En Bolivia, la población originaria está alrededor del 60 %, los cuales hablan 32 idiomas diferentes entre ellos existen miles o decenas de personas hablantes de un determinado idioma. Las lenguas amerindias, en su mayoría (con excepción del quechua y el aymara, y probablemente algunos otros más), se caracterizan por tener una población de hablantes reducida, el bajo número de hablantes se debe a que muchos idiomas indígenas están en peligro de extinción. Esa extinción se relaciona tanto con el reducido número de hablantes que lo utiliza, como con el hecho de que ya no existen hablantes menores de 40 ó 50 años. Así, por ejemplo en una comunidad cercana al lago Tititaca donde viven los urus de Iru wit'u, ya no existen hablantes monolingües, (comunicación personal de Z. Alavi, 2003).

Las lenguas indígenas lograron ser consideradas oficiales solo en algunos países de Latinoamérica. Si bien, la legislación de Bolivia reconoce a las poblaciones indígenas el derecho de recibir educación en su lengua materna, todavía se hace muy poco a favor de la utilización de las lenguas nativas como instrumento de aprendizaje en la educación de los niños/as indígenas.

Debido al colonialismo y a las malas relaciones entre indígenas y no indígenas, el monolingüismo español se instaló gradualmente como modelo ideal de comportamiento lingüístico. Esta herencia del régimen colonial, condiciona seriamente la preferencia por el español y la negación de las lenguas nativas.

2.2.1 CONTACTO DE LENGUAS

Cuando los hablantes de dos o más lenguas se encuentran en la misma región, sus lenguas entran en contacto y se fertilizan recíprocamente o chocan y se destruyen. Sin embargo, el contacto de las lenguas se inicia generalmente como una toma de conciencia de las diferencias de ambas lenguas. El colonialismo, concebido como un amplio proceso político y cultural, tuvo gran participación en el contacto de lenguas, en la confrontación, en el conflicto y en su eventual solución y superación, (Bartomeu Meliá 1993, citado por López, 1998: 36).

Cuando dos pueblos de lenguas diferentes conviven por largo tiempo en un territorio común surge el bilingüismo natural ya que la necesidad de comunicarse lleva a los unos y a los otros a aprender la lengua del vecino, a medida que pasa el tiempo ambos grupos aprenden la lengua ajena sin violencia, claro que conservan su lengua. Pero con frecuencia se da un fenómeno poco común y es el que una lengua retenga su sintaxis y adopte el vocabulario de la otra. Una cultura dominante en un lapso de tiempo prolongado influye en la lengua de todos los pueblos con los que entra en contacto. Tal es el caso de la lengua inglesa que logra introducir sus inventos verbalizados en inglés,

los nombres de infinidad de productos nuevos, la nomenclatura de los deportes, la terminología de la ciencia económica, de los negocios internacionales, etc. Los vocablos ingleses están difundidos en todos los países de Occidente.

El primer paso que se presenta en el contacto de lenguas es la traducción. Los intérpretes y las lenguas son las figuras más comunes en las primeras etapas, teniendo presente que son los hablantes nativos quienes suelen presentar mayor capacidad de "interpretación". La primera conducta actitudinal que se presenta es el préstamo de los nombres de los objetos y verbos que al parecer no tenían equivalente en la lengua propia y por eso se adoptan los términos correspondientes. Técnicamente se trata de "barbarismos", que en este caso, por proceder del español se los llama "hispanismos", (López, 1999: 28).

A veces una faceta del contacto entre lenguas es la agresividad con la que una se presenta contra la otra, pretendiendo vencerla hasta aniquilarla y sustituirla. Los medios usados para ello son muchos, unos más violentos, otros más mitigados. Se dice que las lenguas aborígenes ni siquiera son lenguas, sino que son jerigonzas y algarabías, que son imposibles de ser escritas, que carecen de abstractos, que están cerradas a cualquier vida de desarrollo político y económico moderno. Las políticas de sustitución de las lenguas indígenas por el español procuran su justificación en ideologías que manejan este tipo de prejuicios. Estas políticas, además, no actúan solamente en los niveles del ambiente social difuso, sino que se apoyan en el Estado para imponer programas de castellanización según su criterio (Hornberger, 1997: 219)

El bilingüismo acepta el desafío de que una lengua no sólo esté en contacto, sino en una estrecha interrelación con otra. De hecho, una sociedad puede considerarse bilingüe aunque no sean perfectamente bilingües todos y cada uno de sus miembros. El bilingüismo creciente de las sociedades indígenas determina que los indígenas hablen el idioma hegemónico de la región. Tal es el caso del español, idioma europeo de mayor

difusión, que convive por más de cinco siglos con otros idiomas de raigambre cultural y lingüístico diferentes Centro de Investigaciones Ricardo L. J. Nardí, (citado en la revista OEI, 1999)

Las variantes orales del español reflejan a las lenguas en contacto más que la lengua escrita y de los sectores populares. Por ejemplo, en el caso peruano, Escobar A.1978 y 1990 (citado por López, 1999) quien denominó «interlecto» o «español bilingüe» a las variedades del español. Los rasgos fonológicos, morfosintácticos, textuales e incluso discursivos del quechua o del aymara plantean serios desafíos tanto para la descripción como para la enseñanza en el sistema educativo. Estas variantes llamadas idiolectos también ocurren con los hablantes nativos, quienes, por lo menos por un tiempo o una generación, hablan parcialmente en un tipo de español diferente del estándar nacional.

2.2.2 CONFLICTO DE LENGUAS

El conflicto de las lenguas se genera cuando las lenguas que están en contacto sobreviven y se desarrollan en situaciones de contacto y conflicto constante con el idioma de origen europeo hablado por el grupo hegemónico, autodefinido como nacional. En la mayoría de los casos éste es el español, aunque también es posible encontrar situaciones de contacto y conflicto en otros contextos sociolingüísticos, como por ejemplo entre una lengua amerindia y el francés, como en la Guayana Francesa, con el inglés en las Costas Atlánticas de Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua, y también con el holandés, como en Surinam (Academia de las lenguas Mayas, 1999).

La subordinación de los pueblos indígenas y de sus miembros determinó un régimen lingüístico conflictivo el cual afectó a la actitud de sus hablantes y como resultado prefieren una educación en el idioma hegemónico. Por ejemplo, muchos pueblos

indígenas no ven a la escuela como a una aliada que puede contribuir a la recuperación y revitalización de sus propias lenguas.

En cuanto a la escritura de las lenguas indígenas existen interminables debates respecto del «mejor» alfabeto para escribir una determinada lengua. Las discrepancias surgen como resultado de la influencia de la tradición escrita del español y de su alfabeto sobre el incipiente desarrollo de una escritura nativa. Dada la historia de opresión, el aprender a escribir las lenguas nativas significa para los indígenas estar en medio de un conflicto. La relación entre el idioma hegemónico de una región y las lenguas indígenas, está regida por una situación conflictiva que va en desmedro de las lenguas nativas. Esta relación determina que, por lo general, las lenguas indígenas se utilicen en contextos informales e íntimos y que el español, u otro idioma hegemónico cumplan el resto de funciones sociales, con énfasis en las formales e institucionales.

El plurilingüismo que es característico de las zonas de frontera lingüística se vuelve más complejo con la adición de uno o más idiomas, tal es el caso de los que hablan Aymara, Quechua y Español a la vez

2.3 EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

La EIB es motivo de los siguientes conceptos: Por lo general, la EIB es una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. (Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1999:53). Es también una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y el segundo, tanto en el plano oral como en el escrito (Mosonyi y Rengifo, 1986: 217). La EIB es impartida en un idioma nativo y otro extranjero (Gigante, Lewin y Varese, 1986:115).

Se puede decir que la educación intercultural bilingüe comenzó desde que las lenguas indígenas fueron utilizadas como idiomas de instrucción casi desde los inicios de la invasión europea, cuando éstos organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñaron en latín, en español y en uno de los idiomas indígenas considerados por el régimen colonial como «lenguas generales». Esto ocurrió, en Bolivia, en Perú y en México, donde los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción de la doctrina cristiana por medio del quechua y el náhuatl respectivamente. Pero, justo en esa época surgieron las necesidades de progreso, de modernidad, y de construcción nacional, los que, exigieron cambios en la sociedad Andina, así que, comenzaron a gestarse los procesos traumáticos de apropiación y despojo de las tierras y territorios que los pueblos y las comunidades indígenas habían logrado conservar durante el régimen colonial, para lo cual se impuso un régimen feudal y autoritario.

Posteriormente, con el surgimiento de los movimientos emancipadores y cuando las lenguas indígenas fueron proscritas por la Corona española a fines del siglo XVIII, esa incipiente práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en español, justo cuando el sistema comenzaba a hacerse extensivo a la población indígena. Entonces, a raíz del colonialismo y de las pésimas relaciones entre indígenas y los otros, el monolingüismo se instaló gradualmente como modelo ideal de comportamiento lingüístico. Es por eso que en la época republicana, en el siglo XIX, se impuso la homogeneización lingüística y cultural ante la diversidad lingüística y cultural de Latinoamérica (Zúñiga, López y otros, 1990:182).

Los nuevos Estados que surgieron en esa época adoptaron las ideas liberales, el principio de igualdad y el reconocimiento para todos, como ser determinados derechos civiles y ciudadanos que llegaban desde Francia sin darse cuenta, o tal vez a propósito, que, al hacerlo, se atropellaban simultáneamente los derechos lingüísticos y culturales de las poblaciones indígenas que entonces constituían, en casi todos los países,

verdaderas mayorías nacionales. Durante la mayor parte de la época republicana, las autoridades en general y particularmente las de educación, dieron la espalda a la multietnicidad y a la pluriculturalidad y prestaron oídos sordos a la pluralidad de lenguas y de reclamos que se escuchaban por todo lado (Vergara, 1982: 87)

Por lo expuesto anteriormente, la escuela en las áreas indígenas fue tomada en cuenta como una institución que debía uniformar lingüística y culturalmente a los alumnos indígenas, por lo que pusieron énfasis en su castellanización, sin importar que para ello los niños y niñas tuviesen que cursar un mismo grado hasta dos o tres años consecutivos. Para los educandos indígenas el trabajo era doble, uno, el aprender los contenidos del grado que les correspondía, el otro era que tenían que aprender simultáneamente y sin ayuda alguna el español, idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes (Amadio, 1995: 105).

Ante esta imposición, a partir de los años 30, en varios lugares de Latinoamérica, algunos profesores sensibles se apiadaron de los problemas por los que estaban atravesando los estudiantes indígenas por lo que se idearon metodologías bilingües destinadas a la enseñanza de la lectura y de la escritura. Como por ejemplo, en Cayambe, Ecuador, una profesora indígena llamada Dolores Cahuango, y en Puno, Perú, la profesora mestiza María Asunción Galindo, que hablaba quechua y aymara, diseñaron cartillas para enseñar a niños y adultos a leer y a escribir en su lengua materna, para después comenzar a enseñar lectura y escritura en español. Esta experiencia fue una innovación para los niños, jóvenes y adultos indígenas (Ibíd, 1995).

La experiencia de Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata, Bolivia puso énfasis en los aspectos institucionales y de organización escolar para lograr que la comunidad y la escuela tengan mejores relaciones. Esta actividad tomó como punto de partida a la organización social indígena aymara para diseñar un sistema educativo más sensible culturalmente (Elizardo Pérez, 1963:76). Consideramos necesario recalcar que en

algunos de estos casos, o probablemente en la mayoría, esas experiencias fueron precedidas o acompañadas por los incipientes movimientos indígenas que buscaban apropiarse de la escuela y de la lengua hegemónica. Dichos movimientos reivindicaban el derecho de la población indígena a la escuela y a la educación, instituciones a través de las cuales la población indígena, que era la mayoría, buscaba acceder a la lengua hegemónica oral y escrita por considerarla una herramienta principal y necesaria para lograr su reconocimiento como ciudadanos y para gozar de los mismos derechos y beneficios que tenía el resto de la sociedad (López, 1989; Claire, 1989; Albó, 1997; y Conde, 1993).

Estas exigencias de los indígenas por sus derechos fueron respondidas con una represión violenta por parte de los hacendados y algunos clérigos que se oponían a que los indígenas cumplan sus deseos o sea su preferencia acerca de que y como querían que sea su educación, Un claro ejemplo es lo que ocurrió en Bolivia en 1940 Bauer, Stimmann, Schroeder, 1994 (citados por Hornberger y López, 1997: 69).

En base a estas experiencias, algunos países, influidos por la corriente indigenista, particularmente en México y en Perú, adoptaron una posición discursiva común respecto a la educación del indio y a la necesidad de incorporarlo y asimilarlo a la vida nacional, aunque para ello fuera necesario utilizar sus lenguas ancestrales. Por lo que en ese contexto se planteó también la posibilidad de utilizar el quechua y el aymara en la educación indígena.

Años antes había surgido en los Estados Unidos el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangélica que se convirtió en el aliado más importante de los Estados latinoamericanos en la causa asimilacionista, y en cuyo marco se desarrollaron estos incipientes procesos educativos bilingües, estas experiencias educativas comenzaron en México y Guatemala, desde la segunda mitad de la década de los 30 y principios de la de los 40, en el Ecuador y en el Perú, desde mediados de la década del

40. En Bolivia, el ILV fue requerido desde 1955 como un complemento más de la Revolución Nacional de 1952, que, entre otros cambios estructurales, buscó y de hecho logró ampliar significativamente la cobertura educativa en las áreas rurales para incorporar al indio a la vida nacional. El ILV, contratado por el gobierno boliviano de entonces, aceptó la responsabilidad de llevar la educación a las regiones amazónicas.

Esta primera propuesta educativa bilingüe implantada en América Latina propiciaba el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna y el aprendizaje oral del español como segunda lengua durante los primeros dos o tres años de escolaridad para luego pasar a una educación impartida exclusivamente en español.

Es importante hacer notar que, a los países andinos, y también a los misioneros-lingüistas les interesó más trabajar con poblaciones que habitaban los remotos territorios ubicados en las regiones de la selva tropical amazónica; a los países andinos, porque se trataba de consolidar el territorio nacional y las fronteras, incorporando a las poblaciones con las que históricamente se había tenido muy poco contacto; y a los misioneros lingüistas, porque se trataba de pobladores a los que había que evangelizar para convertirlos a la nueva religión, los cuales, además a diferencia de los indígenas de las tierras altas, prácticamente no fueron contactados por los misioneros católicos en los siglos precedentes. Esa situación tuvo como resultado el que mientras en algunos territorios se implementaban procesos educativos bilingües con un uso parcial de las lenguas maternas, en otras regiones, se imponía el aprendizaje y el uso directo del idioma dominante (Ansión, 1989: 86).

A comienzos de los 40, en una reunión de los Estados americanos en Pátzcuaro, México, al iniciarse la conformación del Instituto Indigenista Interamericano, se reconoció en el todo el continental la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos preliminares de alfabetización, aunque teniendo siempre en cuenta la necesidad urgente de asimilar a las poblaciones indígenas hacia la cultura y la lengua

hegemónica. Por esta razón, la opción por una educación bilingüe surgió como modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la población no indígena, de tal manera que la educación pudiera transmitirse exclusivamente en el idioma hegemónico a partir de un tercer o cuarto grado. Bajo esa corriente surgieron disposiciones legales específicas y se dio inicio a la educación bilingüe estatal en países como México y Perú (Zúñiga, Madeleine, 1998: 82-84).

Con el incremento del movimiento indígena de los años 70, con la evolución de los proyectos de educación bilingüe de transición, con mayor reflexión académica y desarrollo de los conocimientos científicos acerca del bilingüismo, en general, y de las segundas lenguas, en particular, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe que es el de su mantenimiento y desarrollo, el cual se distancia de la educación bilingüe que lo precedió y que se dirige hacia una educación de mayor calidad y equidad (Ibíd.,1998).

Educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo significa que existe un enfoque educativo que consolida el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. Con ese criterio, la educación comenzó a transmitirse en dos idiomas y fomentó el aprendizaje y el desarrollo de ambos: el materno y el segundo, con la idea de que el uso de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua. Así comenzaron algunos proyectos como los de Bolivia (Proyecto EIB); Puno, Perú (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe–Puno) y, Ecuador (Proyecto EBI) y además las políticas nacionales de educación bilingüe como la peruana (Cunningham: 1996: 106).

En 1980 en otra reunión indigenista de Pátzcuaro (México) se propuso la denominación de Educación Bilingüe Intercultural (E.B.I), refiriéndose a la opción que tiene una cultura tradicional para divulgarse, incorporando selectivamente aspectos de la cultura

occidental o de otras culturas. Desglosando el término E.B.I. y según los autores de la propuesta la educación bilingüe es el proceso enseñanza – aprendizaje que utiliza dos lenguas como instrumentos de educación, la lengua materna de los alumnos y una segunda lengua, pero como toda lengua es expresión cultural, al enseñar una lengua enseñamos también la cultura que se expresa a través de ella. Por esta razón, fue conveniente agregarle al concepto “educación bilingüe” el componente “cultural”. Por lo tanto, la educación Bilingüe Intercultural es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas (Zúñiga, 1988: 93-94).

Más adelante, como una respuesta y teniendo en cuenta las críticas acerca de la denominación educación bilingüe intercultural, ésta fue considerada restrictiva alegando que lo cultural incluye lo lingüístico, después de algunas reflexiones al respecto surgió una nueva denominación: la de Educación Intercultural Bilingüe porque se la considera más apropiada ya que no restringe a dos culturas ni tampoco a dos idiomas, esto resulta cierto porque con el apoyo de la última denominación se pueden incluir los idiomas que se requieran según los intereses y las necesidades de los estudiantes y seguramente teniendo en cuenta el avance científico, tecnológico y cultural de los tiempos se tendrá en cuenta el idioma inglés.

2.3.1 ENFOQUE DE LA EIB

Como se dijo antes, la educación bilingüe ahora recibe el nombre de Educación Intercultural Bilingüe por referirse explícitamente a un contexto cultural y social significativo dentro del proceso educativo. A través de la interculturalidad se busca también contribuir con una respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos que tienen como idioma materno una lengua distinta de la dominante. La denominación intercultural de la educación se refiere a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios de las sociedades indígenas

con aquellos valores desconocidos y ajenos, también se dirige a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, para lograr la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida (Amadio Massimo,1993) citado por López, 1999: 43).

La inclusión de esta nueva etapa coincide, además, con la reinserción de muchos países de Latinoamérica al proceso democrático y al reconocimiento y aceptación de un movimiento indígena que reclama también sus derechos culturales y lingüísticos. También coincide con la histórica evolución de las corrientes indigenistas clásicas, como por ejemplo las reuniones de Barbados (1979) y de San José (1992) (citados por López, 1999:81).Actualmente, bajo una orientación crítica, se comprometen a contribuir al desarrollo indígena desde una perspectiva de etnodesarrollo y de reacción frente al etnocidio. Estas reuniones congregaron a los personajes más conocedores de este problema latinoamericano, los cuales establecieron conceptos que resultaron determinantes para la puesta en marcha de la EIB.

Esta nueva posición dio lugar a que muchos países, promulgaran disposiciones legales para reconocer los derechos lingüísticos y culturales de los indígenas y en muchos casos, como en Bolivia, Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y otros llegaron a convertirse en reformas constitucionales. Muchas constituciones y un número mayor de leyes y decretos, reconocen el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia. Estas reformas son incentivadas por una corriente internacional creciente que guía de una manera especial a los procesos de reforma educativa que se llevan adelante en la región (Moya, 1998:105).

En esta nueva perspectiva, la problemática linguopedagógica se sitúa dentro de un contexto político y cultural más amplio, entre las sociedades de un mismo país para el reconocimiento y aceptación de la pluralidad cultural y lingüística. Por ello, desde lo

lingüístico se promueve un bilingüismo aditivo y un desarrollo paralelo en la lengua nativa y en la hegemónica y, desde lo cultural, se postula la interculturalidad como contraparte indisoluble de la dimensión idiomática (Moya, 1998:121).

Con estos cambios la educación bilingüe cambió su orientación transicional por una de mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas, sin renunciar a la necesidad de un idioma común, entre los cambios realizados también se modificaron las propuestas curriculares para basarse en la necesidad de construir una propuesta educativa y una pedagogía que, partiendo de los saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, pueda crear puentes y espacios de diálogo entre los indígenas y los otros, y entre lo local y lo universal (López, Kupper y Jung 1998; López y Sainz, 1999).

2.3.2 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU PRODUCTO

En Latinoamérica se llevaron a cabo algunos estudios para conocer los resultados obtenidos con la EIB, para lo cual compararon a los alumnos y alumnas indígenas que recibieron educación bilingüe con los que sólo recibieron educación en español. Los resultados fueron los siguientes: en Perú, Bolivia, Guatemala y Paraguay los educandos en general lograron mejor rendimiento escolar, en Perú y Guatemala desarrollaron mayor capacidad para resolver problemas matemáticos, y lograron mejores niveles de comprensión de lectura en español. En Perú, México y Guatemala desarrollaron mayor espontaneidad y seguridad al hablar español, además en Perú y Guatemala la educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas, en Ecuador pasó lo mismo, se observó que la participación de las niñas en la escuela se incrementó, al igual que la atención a todo lo relacionado con el género en la educación, en Perú la educación bilingüe logró nivelar a los niños y niñas en lenguaje y matemática, tanto a

los niños y niñas de comunidades alejadas como a otros que viven en lugares de mayor acceso al español (N. Hornberger y L.E. López, 1997:225).

Los resultados logrados con la EIB implican una relación socio-comunicativa dinámica en el aula, producto de una mayor y más activa participación de los niños y niñas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en algunos casos, los educandos bilingües se atreven incluso a corregir a sus maestros y maestras cuando cometen algún error de ortografía al escribir en la lengua originaria. Estas son evidencias que demuestran la mayor seguridad de los niños respecto de sus aprendizajes cuando se los educa en la lengua que mejor conocen y que es idioma de uso preferente por parte de sus padres. La preferencia por un determinado idioma genera también un incremento en la autoestima de los educandos, factor fundamental para su fortalecimiento y su aprendizaje (G. Gottret et.al., 1996, mencionado por López 1999:86).

El uso de las lenguas indígenas en la escuela y su aprendizaje sistemático no van en desmedro del aprendizaje de la segunda lengua ni tampoco entorpece el avance escolar de los educandos, sino que ocurre todo lo contrario, según se pudo comprobar con las investigaciones realizadas al respecto en muchos lugares del mundo (Dutcher N, 1994: 167). Existe una interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna se da igualmente un mayor aprendizaje y un mejor uso de la segunda lengua en tanto éste se sustente en los aprendizajes y experiencias previas de los educandos (Cummins J, 1986: 18-34).

También se comprobó que, en las comunidades en las cuales se desarrollan programas de educación, la participación de los padres de familia en la escuela y en la gestión escolar es mayor, sobre todo en lo que se refiere al control social sobre los maestros y a una mayor preocupación por el aprendizaje de los hijos e hijas. Esta intervención, es el resultado directo de la utilización en la escuela de un idioma que los padres comparten y entienden (N. Dutcher, 1994:175).

En nuestro país existe preocupación por parte de los padres de familia respecto a una educación de mayor calidad, como consecuencia surgen mayores demandas frente a la escuela boliviana. Los anteriores resultados pueden servir para diseñar y aplicar nuevos programas y proyectos de EIB.

Otra conclusión es de que existe un desarrollo lingüístico que supone un mínimo de 7 u 8 años de escolaridad bilingüe, con refuerzo y uso de la lengua materna o de uso predominante de los educandos, para que el aprendizaje bilingüe escolar dé frutos a favor de un manejo eficiente de cada una de las lenguas del educando (Cummins,1992). Existe una estrecha relación entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua, así como en el tiempo que un educando requiere para desarrollar su primera lengua y la necesidad de prestar atención, en el aprendizaje de la segunda (N. Dutcher, 1994: 179).

En algunos países de Latinoamérica, los programas nacionales dedicados a la población indígena todavía tienen muchas deficiencias en su implementación y/o financiamiento, a pesar de regirse a los planteamientos de la EIB. Estas deficiencias hacen que los resultados que obtienen no logren superar a los resultados obtenidos en la escuela tradicional que fue homogeneizante y en español, pero, en algunos casos, estos programas lograron mejorar algunos aspectos referentes al nivel de participación social y de apropiación de la escuela por parte de las comunidades indígenas. Según los resultados anteriores es relevante recalcar el hecho de que los niños y niñas que fueron producto de una educación bilingüe lograron alcanzar el mismo rendimiento escolar de los niños que fueron educados en las escuelas tradicionales en español ya que el tiempo invertido por ellos para aprender español fue menor, y a pesar de esto lograron desarrollar competencias lingüísticas comunicativas en la lengua materna, algo que no hicieron quienes fueron educados sólo en el idioma hegemónico.

2.3.3 APORTACIONES DE LA EIB

Como contribución de la EIB a la nueva pedagogía latinoamericana desde sus inicios buscó mecanismos que le permitiesen detectar las necesidades educativas de sectores socioculturales concretos y de encontrar respuestas a los problemas y necesidades de algún pueblo específico. Como se trata de grupos sociales con lengua y cultura diferentes, el análisis de sus necesidades fue por una parte identificar las características particulares inherentes a la lengua y a la cultura, y también las similitudes y diferencias existentes entre éstas y las de la sociedad hegemónica respectiva; y, por otro lado, se hizo el análisis de la detección de las expectativas, intereses y necesidades que las poblaciones tienen frente a la educación formal, y de sus lenguas maternas y su uso en el desarrollo educativo. Esta claro que la implantación de la EIB supuso la investigación de base. La EIB parte de la concepción de que el aprendizaje de una lengua basada en otra lengua significa tener una relación de complementariedad entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda, (Cummins y Collier, 1992: 72).

Otra contribución es que se puso en claro que la importancia que se le dio a la lengua materna en los programas de mantenimiento y desarrollo no fue en desmedro del aprendizaje de la segunda lengua sino que le sirvió de base para el aprendizaje de la segunda lengua, ya que los resultados al respecto son favorables. Esta afirmación va de acuerdo con los resultados de estudios internacionales que afirman que el bilingüismo o el plurilingüismo tiene muchas ventajas, entre las que se destacan por un lado una mayor flexibilidad cognitiva y una creatividad y apertura al cambio, y por otro lado un mejor uso y un conocimiento más creativo tanto de la segunda lengua como de la primera (M.L. Gonzáles, 1994: 25-26).

Se estableció también que el aprendizaje de la segunda lengua debe iniciarse durante los primeros grados, primero de forma oral y poco a poco en forma escrita, después de un proceso de aprendizaje de la lengua materna escrita, o paralelamente a ésta, cuando se

trata de educandos con bilingüismo incipiente o con bilingüismo pasivo. Es decir, que esta enseñanza se basa en una estrategia en la cual los avances de las competencias de los niños y niñas en su lengua materna o en su idioma de uso predominante son considerados como prerrequisitos para el aprendizaje de la segunda lengua. Por lo tanto, la lengua materna se convierte en el principal medio de comunicación para el aprendizaje de nuevos conocimientos.

En la enseñanza de ambas lenguas se tiene que tener presente la estrecha relación entre los procesos de adquisición de las mismas, ya que el aprendizaje de la segunda lengua se basa en las competencias lingüísticas desarrolladas por los educandos a través de la materna, así como en el status y la valoración social diferente que tienen los dos idiomas. No se tiene que planificar la enseñanza de una segunda lengua como si fuera la lengua materna, la metodología a seguir es diferente. Pero, en el caso de los niños bilingües que ingresan a la escuela el caso es diferente porque adquirieron dos lenguas en el contexto de su comunidad. (Jung, Serrano y Urban, 1989:57).

De igual manera, resulta ser una contribución importante la diferenciación establecida entre el uso de una y otra lengua con fines sociales y su uso en contextos académicos y de aprendizaje. Esta diferenciación es importante para planificar la enseñanza del segundo idioma y tomar decisiones respecto a su utilización como vehículo de educación en las otras áreas del currículo escolar (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y otras). Hay que reconocer que las necesidades lingüísticas son diferentes, tanto en su naturaleza como en su complejidad, dependiendo del contexto de su uso. Por ejemplo, no es lo mismo para un indígena utilizar el español para comunicarse con alguien que habla solo español, o para hacer compras en una ciudad donde sólo se habla español, que cuando tiene que participar en alguna jornada de capacitación en las que se utiliza el español como medio de comunicación. Tampoco es lo mismo contar algo en tiempo pasado o describir cómo se utiliza alguna herramienta determinada o explicar las causas de un hecho concreto. Tal distinción resulta

fundamental cuando se quieren tomar decisiones respecto al momento en el cual se debe utilizar la lengua materna, ya que se trata de impartir una educación verdaderamente bilingüe, (Cummins, 1984:34).

Es un aporte también saber que el tiempo que toma lograr un nivel aceptable de comunicación en la segunda lengua en las competencias de tipo social es de uno a dos años, y alcanzar un nivel suficiente del idioma en las destrezas de tipo académico tarda de cinco a siete años en los contextos donde los programas bilingües se desarrollan de manera eficiente a cargo de profesores especialmente preparados para este fin y cuando existe un entorno lingüístico favorable para ambas lenguas, es por eso que los padres apoyan la bilingüización de sus hijos e hijas. Es posible que, en los contextos rurales donde hay poca práctica de la segunda lengua y en contextos de escuela unitaria o multigrado, este aprendizaje se desarrolle en un mínimo de siete u ocho años de escolaridad bilingüe (Collier, 1992).

Los resultados de la aplicación de la EIB en los diferentes lugares con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, también sirve para mejorar la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país, ya que esta enseñanza adolece de deficiencias que, frecuentemente, desaniman a los estudiantes que quieren aprender lenguas extranjeras. Para lograr este objetivo se necesita una mayor comunicación entre los docentes que planifican e implementan la enseñanza de una segunda lengua y quienes hacen lo mismo en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros (Cummins, 1984; Collier, 1992).

La introducción del concepto de interculturalidad es otra contribución de la EIB a la pedagogía latinoamericana porque viene a ser lo más importante de la propuesta del modelo pedagógico ya que mediante ella, se trata de dar una respuesta a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. El respeto frente a lo ajeno y lo diferente, se coloca en el centro de la organización curricular para tratar de construir,

una pedagogía que pueda contribuir a lograr una interrelación más amigable entre lo propio y lo ajeno (Collier, 1992).

En el caso de Latinoamérica, el concepto de interculturalidad se introduce como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura y para conocer y comprender a los otros, y así lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y una cultura que no les pertenece (Godenzzi, 1994:49; Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1990).

Sin embargo, el concepto de interculturalidad y su aplicación pedagógica deben trascender el ámbito indígena para impregnar al conjunto de la sociedad. Una pedagogía con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre personas de diferentes culturas y construye canales de comunicación que permiten el acercamiento entre ellos para que puedan expresarse y relacionarse, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En tal sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad. Este planteamiento merece una aceptación cada vez mayor en la realidad latinoamericana (Moya, 1998:112-117).

Muchos países reconocen constitucionalmente el carácter pluricultural de sus sociedades, y muchos más consideran también que la interculturalidad es un eje transversal de sus sistemas educativos (Díaz-Couder, 1998:26). Se comienza a percibir la diversidad cultural como un factor que potencia a una sociedad y no como un problema que es necesario descartar, porque, en general, se puede afirmar que el ser humano se encuentra en interacción permanente con el mundo, que a su vez está caracterizado por estar en constante movimiento y transformación. Esta interacción es una experiencia de aprendizaje que se puede observar en las acciones, opiniones, comportamientos, expectativas, emociones y actitudes de las personas. Es por eso que la

apertura hacia la interculturalidad guarda también estrecha relación con el avance y el afianzamiento de la democracia (Mosonyi y Rengifo, 1986:212-218).

La EIB trata de despertar y de mantener el interés de los educandos, de lograr llamar la atención y motivación de los alumnos para aprender, de tal manera que comprendan el significado y la importancia que tiene para ellos lo que están aprendiendo. A través de la comprensión se logra un proceso de conciencia y de sensibilización del problema, así como de reflexión para resolverlo. Dentro de este planteamiento la propuesta pedagógica de la EIB ofrece el camino de cómo se debe apoyar al niño o a la niña para que aprendan algo y cómo se debe enseñar para que se desarrolle la capacidad de aprender. La pedagogía orientada a la práctica dice que aprender no consiste en que el alumno o la alumna acepten ciegamente lo que se les ofrece mediante una enseñanza sistemática. Aprender es un acto mental a través del cual los educandos comprenden y se apropian de la estructura de un conocimiento o de una competencia y la aplican a situaciones concretas. Un método de enseñanza orientado a la práctica toma en cuenta aspectos surgidos de la controversia que se produce en la relación que se establece entre el ser humano y la realidad en la que vive (G. Gottret, et. al, 1993:203).

La EIB tiene también como principio básico del concepto pedagógico la idea de que el proceso de aprendizaje está orientado hacia las exigencias específicas de la vida cotidiana de la comunidad del educando. En ese proceso los niños construyen sus relaciones basándose en los intereses de la sociedad que está compuesta por los padres, familiares y adultos en general. Esta experiencia del mundo que obtienen de su entorno refuerza en los niños el desarrollo de sus necesidades e intereses propios, por ejemplo, en los Andes la observación e imitación constituyen mecanismos de aprendizaje que permiten al individuo integrarse en su grupo familiar y social a través de una estructura de relaciones y del desarrollo del sentimiento de responsabilidad y obligación (Ooijens, 1989: 46).

Las obligaciones que tienen los niños desde muy pequeños como ser el pastoreo de los animales, las actividades agrícolas, domésticas y situaciones de la vida cotidiana en general que son imitadas en el juego, sirven de recursos de enseñanza y de aprendizaje. Estas formas de aprendizaje demandan una estructura flexible de relaciones y posiciones entre diferentes personas. Algunas de ellas asumen una función transitoria similar a la del profesor o profesora y otras a la del alumno o alumna. El objetivo principal es la reproducción de lo conocido, es decir reproducir la transmisión de costumbres, tradiciones, saberes y conocimientos. Esta clase de procedimiento se experimentó en la educación rural de la Escuela Multigrado de Bolivia, y podría servir como ejemplo en la práctica de todo contexto rural sea éste monolingüe o plurilingüe (López, 1999:82).

2.3.4 EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA

Es importante el cambio de estrategia de enseñanza del idioma hegemónico como segunda lengua en el contexto educativo especialmente en las regiones en las que la EIB está cuestionada por los padres de familia respecto a la utilización de las lenguas indígenas en el proceso educativo, para ganar la confianza de los padres de familia es necesario tomar las decisiones que más se acomoden a cada situación específica, sin que esto signifique el abandono de los principios fundamentales que rigen en una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, ni dejar de lado los avances tanto conceptuales como técnico-metodológicos logrados por la EIB (López, 1999:128).

Para lograr el cambio de estrategia de enseñanza del idioma hegemónico es necesario diseñar técnicas y materiales adecuados que faciliten el aprendizaje del idioma hegemónico como segunda lengua de manera eficiente y en un tiempo determinado, además, para que la educación sea realmente bilingüe, se tiene que identificar y diseñar los métodos que permitan una incorporación efectiva de la interculturalidad en el diseño curricular y en el aula mediante la implementación de actividades y prácticas adecuadas.

En Latinoamérica, todavía no se implementa la EIB con toda su potencialidad, existen pocos casos en los que se han logrado sobrepasar el experimento y la lógica de proyectos y programas de duración limitada con financiamiento y apoyo internacional.

Y, para lograr el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas según la propuesta de la EIB, se necesita la participación de la familia, comunidad y organizaciones indígenas que las representan además de la participación del Estado y de las organizaciones de apoyo, la participación de éstas entidades tienen que estar previamente acompañadas de la información y socialización que se necesite antes de lanzar la propuesta y a partir de ese momento el seguimiento tiene que ser permanente. Los recursos humanos que participen en la EIB en sus diversos niveles tienen que ser profesores, expertos y líderes de calidad, tanto indígenas como no indígenas, que tengan la capacidad de poder contribuir al fortalecimiento de la base técnico-organizativa de implementación de esta propuesta, lo que incluye también la formación permanente de los profesores.

Para enriquecer esta propuesta es importante el refuerzo metodológico-didáctico activo que promueva el aprendizaje cooperativo así como a la atención de escuelas unitarias y de multigrado, donde será necesario trabajar más con los docentes de la EIB para que reconozcan que tanto los padres de familia como los expertos de las comunidades en las que trabajan también pueden contribuir al fortalecimiento del modelo y complementar la tarea del docente, particularmente en los aspectos relacionados con los saberes y con los conocimientos tradicionales. La sociedad debe reconocer la pluriculturalidad y aceptarla activamente en el sentido de una complementariedad de elementos de diferentes culturas y de un enriquecimiento mutuo, por lo tanto se tiene que fomentar la interculturalidad como principio para toda la sociedad y no sólo para la educación de los indígenas (N. Dutcher, 1994: 193).

La EIB necesita la participación de profesionales en educación que puedan contribuir a hacer de ella una herramienta pedagógica potente y válida para resolver los problemas que atañen a la educación en general. Es por eso que actualmente en todo el continente se pone énfasis en la importancia que tienen para el aprendizaje por un lado, las experiencias y conocimientos previos de los educandos, y, por otro, que el aprendizaje sea significativo, bien ubicado y cooperativo. En este contexto, la formación y capacitación docente, desde una perspectiva intercultural y bilingüe, se convierten en aspectos que necesitan prestarles mucha más atención que hasta ahora. La Educación Intercultural Bilingüe tiene que estar bien articulada con la realidad de su contexto particular y global, contribuir en la solución de los problemas locales y translocales, enseñar a transformar con eficiencia y sostenibilidad la naturaleza, inducir a la autoestima histórica-cultural-lingüística, considerar y potenciar los conocimientos étnicos, En consecuencia tiene que ser una producción de conocimientos de manera democrática y reflexiva, para su creatividad, dirección y gestión. (Taipe, 1995:91).

Otro aspecto que podría enriquecer la EIB es tener en cuenta que ahora vivimos en un mundo moderno que tiene que aceptar su pluriculturalidad, y nunca negar a la mujer, al indio, al negro, al pagano, al mestizo, al campesino, al marginal urbano, etc.); sino por el contrario tiene que generar grandes consensos y que, al dar apertura a la pluralidad del mundo moderno, las minorías nacionales asuman un rol protagónico de actores y sujetos sociales. Pero no confundir con los modernizadores liberales ya que para ellos las minorías nacionales representan lo no moderno, lo tradicional, antiguo, etc. y tienen por modelo el desarrollo lineal, y conciben la tradición como antítesis de lo moderno, y proclaman que no se puede ser moderno sino dejando de ser tradicional y no se puede ser universal sino dejando de ser diferente y particular (Giménez, 1994: 81).

La integración no tiene que ser unilineal en el sentido en que las minorías tienen que dejar de ser tales e integrarse a una sociedad ya definida, todo lo contrario, se tiene que respetar los derechos culturales, lingüísticos y otros niveles de la vida social y pública.

Estos derechos tienen que ser reales, no sólo formalmente iguales sino también de espíritu crítico, conciencia y libertad (Lovisoló Hugo, 1987:83).

En los sistemas educativos actuales, generalmente, la elaboración del currículo y de los planes de estudios se los realiza fuera de la comunidad y de la región. Es por eso que los intereses y las expectativas de los padres de familia y de la comunidad en general, no se encuentren reflejados en estos documentos oficiales. Por otra parte, los currículos se ponen en práctica sin tomar en cuenta lo que se necesita para el progreso de la localidad. La EIB reconoce la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo para el desarrollo de la comunidad y que los padres de familia expresen su derecho a participar en la configuración de la educación de sus hijos e hijas. También existen espacios para un currículo diversificado incluso en el ámbito de la escuela. Sin embargo, estos conceptos aún no se han puesto en práctica. Todavía faltan ideas y experiencias que contribuyan a su realización y, en consecuencia, muchos padres de familia se sienten inhibidos en su derecho de expresar lo que desean para sus hijos e hijas (Lovisoló Hugo, 1987:96).

2.3.5 LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LOS CONSEJOS EDUCATIVOS

Uno de los mecanismos de la EIB son los consejos educativos conformados por los padres de familia y por autoridades comunales, supuestamente sobre la base de las formas tradicionales de organización y de conformidad con el sistema ancestral de rotación de roles, aunque en los hechos esto no ocurre. Donde existen estos consejos se supone que no sólo involucran a los padres de familia, sino que ejerce control social en beneficio de una educación más eficiente y efectiva, pero usualmente se dice que los consejos están enfrentados con el magisterio, quienes no ven con agrado esa participación.

Una experiencia interesante en este sentido, con alcance y cobertura nacional, es la que se implementa en Bolivia en el marco de la Reforma Educativa, a través de los cuatro Consejos de los Pueblos Originarios creados por ley, organizados autónomamente y ratificados por el propio presidente del país. Los consejos aymara, quechua, guaraní y multiétnico amazónico no sólo están asumiendo el nuevo rol que la ley les reconoce, sino que se dice que pugnan por participar en otros aspectos aún no previstos por la legislación.

A pesar de la existencia de consejos como éstos, paradójicamente muchos padres de familia, tanto en Bolivia como en otros países, aún se resisten a aceptar una educación que refleje su propia forma de vida y que se transmita en la lengua que usan predominantemente y prefieren que sus hijos sean educados sólo en la lengua hegemónica. Según estos consejos existen, reacciones de rechazo frente al uso de las lenguas indígenas en la escuela. Sin querer admitir que ese rechazo es producto de la opresión que las poblaciones y la gente indígena experimentó, el cual también obedece al deseo de apropiación del idioma de mayor difusión por las necesidades experimentadas por ellos. Ya que no existe una buena información respecto a la EIB en nuestro contexto socioeducativo, se necesita trabajar en constante comunicación con los padres de familia, desde el momento en el que se planifican y se diseñan los programas educativos, de tal manera que ellos puedan comprender las razones por las que se tiene que utilizar las lenguas indígenas en la escuela.

La información a los padres de familia, así como a la comunidad en general, tiene que ser permanente durante el desarrollo del proceso educativo, socializando los principios, las experiencias y los resultados que se van logrando con la ejecución del programa educativo innovador. Para lograr la participación social en el proceso educativo es requisito primordial aclarar los malentendidos que muchos padres tienen respecto a las transformaciones educativas en general y a la EIB en particular, pero sobre todo es necesario aprender a escuchar a los beneficiarios de la acción pedagógica, lo cual

constituye una de las mejores formas de promover la participación social. El origen de los malentendidos comienza cuando se aplica la propuesta sin una buena información y de manera inadecuada, esto ocurre con la EIB, cuando, por ejemplo, se posterga innecesariamente la enseñanza del español como segunda lengua o cuando se aplican métodos frontales y autoritarios que reposan en la repetición y en la memorización. (García, Taípe y otros, 1997:38).

Los derechos de los pueblos indígenas, se podrán ejercer sólo cuando toda la población latinoamericana cambie de mentalidad con respecto a su diversidad étnica, cultural y lingüística y reconozca su pluriculturalidad olvidándose de la idea de uniformización que llegó en el pasado. La pretensión de la EIB es proyectarse hacia la sociedad en su conjunto y además pretende impregnar los sistemas educativos globales de los países latinoamericanos, para lo cual el contexto en la mayoría de los países es favorable, ya que todos los sistemas educativos parecen ir en dirección de la modernización del Estado por ejemplo, en Bolivia y en algunos otros países, la descentralización constituye una condición para poner en práctica una propuesta curricular adecuada (Ibíd., 1997:42).

Es necesario recalcar que el español sigue siendo utilizado en espacios sociales institucionales importantes, como los del comercio, la industria, la comunicación, la administración de justicia, etc., mientras que las lenguas indígenas siguen siendo habladas en lo íntimo y lo cotidiano, y, por lo tanto, resultan políticamente menos importantes. Aunque las lenguas indígenas fueron oficializadas, falta crear condiciones para que esta oficialidad se haga realidad. Para esto, deben colaborar de forma conjunta, los propios pueblos indígenas y el resto de la sociedad; los primeros exigiendo el cumplimiento de las leyes vigentes, y la sociedad en general apoyando tales reivindicaciones y poniendo lo que esté de su parte para que la oficialización se haga realidad. Las instituciones del Estado, por su parte, tienen que asumir la reglamentación del artículo constitucional respectivo o de la ley en cuestión. La oficialización tiene que

tener políticas de estandarización y modernización para que los idiomas tengan aplicabilidad global. Pero, ante todo, debe establecer los mecanismos que garanticen su respeto en la práctica. Para lo cual será necesario que el uso oficial de estas lenguas llegue al contexto escolar (Cunningham M, 1996: 63).

Frente a la multiplicidad étnica y cultural en los países andinos, no existe una multiplicidad de fenómenos políticos y económicos. No se puede llegar al reconocimiento de un pluralismo cultural y de sus consecuencias políticas, económicas y sociales, sin una previa descolonización mental de los dirigentes y de los segmentos dominantes de la sociedad. Es por eso que la escuela debe considerar a las lenguas y culturas amerindias como medios importantes de aprendizajes valiosos y significativos, para que los pueblos originarios estén en condiciones de ingresar en el proceso de globalización con identidad propia. (Ibíd., 1996: 68).

2.4 LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA E.I.B.

Para hablar de las políticas educativas, es necesario enunciar algunos conceptos acerca de la educación como ser: La educación es un proceso que vive el ser pensante en cuanto tal (Ooijens, 1989: 97). La educación es el nombre que damos a la formación planeada y sistemática de la conciencia (Stephen Castles y Wiebke Wustenberg, 1987: 205, mencionados por Godenzzi, 1994: 63). En este sentido, la educación se constituye en un proceso que va más allá de la educación escolar, y engloba toda la enseñanza oficial o no, cuyo resultado es la adquisición de cultura por el individuo, la formación de su personalidad y su socialización, es decir, su enseñanza para acomodarse a vivir como miembro de una sociedad (Beals y Hoijer, 1969: 92). Mencionado por (Dutcher Nadine, 1994:153).

La mayoría de la gente entiende por educación la serie de actividades que se llevan a cabo en las instituciones oficiales de nuestra sociedad que se llaman escuelas y colegios

complementados con lecturas y conferencias menos oficialmente organizadas. Es por eso que cuando discutimos los problemas de educación nos referimos casi siempre a los problemas que conciernen a las escuelas, colegios y universidades, o a cuestiones relacionadas con ellos, como la educación de adultos, la capacitación de los profesores, la educación vocacional, etc. (Beals y Hoijer, 1969: 668 – 669). La educación oficial rural, es una acción política más; por tanto, mediante ella se trata de facilitar y reforzar ciertos aprendizajes en función de un determinado proyecto social al cual se adhiere (Argumedo, 1987, 112 citado por Taipe, 1995:43). “El mejor medio para la enseñanza a un niño es su lengua materna”. La acción política educativa en las provincias andinas, es homogeneizante, en el sentido de aplicar un diseño educativo elaborado para las ciudades a las regiones con diversidad de lenguas, culturas y ecologías (UNESCO, 1953, mencionado por Néstor Godofredo Taipe, 1995: 89).

La política educativa de mejorar la EIB llevó casi simultáneamente a la necesidad de alcanzar el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio, vale decir que, a partir de esa nueva perspectiva de mantenimiento se modificó substancialmente el currículo escolar, de manera que éste se ocupe también de los saberes, conocimientos y valores tradicionales. Con ello se buscaba, por un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje, y, por otro, acercar la escuela a la comunidad y a la vida cotidiana de los sujetos a los que se pretendía servir. De esta forma, la educación en las áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y fue adquiriendo cada vez mayor calidad, producto tanto de la reflexión curricular y metodológica como de la participación de los padres de familia y de las comunidades indígenas en la gestión e incluso en todo lo relacionado con el quehacer educativo (Trapnell, 1984, citado por López, 1999: 76).

En las políticas educativas de cobertura nacional actual, aún cuando se trate en su mayoría de proyectos con reducida incidencia se hace algún tipo de educación bilingüe o educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural o etnoeducación en

diecisiete países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela. En algunos de estos países, comenzaron a gestarse iniciativas de EIB porque se dieron cuenta que los niños y/o adultos indígenas, hablan sólo una variedad del español, o del idioma hegemónico en cuestión, y por eso intentan enseñarles también el idioma indígena «perdido» como segunda lengua, con la esperanza de recuperarlo. Esto ocurrió en pueblos indígenas cuyas organizaciones decidieron reivindicar voluntariamente la lengua ancestral y propiciar su reaprendizaje con miras a su reinscripción social. Normalmente eso se da en contextos en los cuales las personas mayores, hombres y mujeres, conservan su lengua y están dispuestos a apoyar la reinscripción de este idioma en la vida escolar y comunal (Ibíd., 1999: 77).

Sin embargo, son aún escasas las experiencias en las que se enseña una lengua indígena a educandos hispanohablantes de otros sectores sociales, es interesante la experiencia llevada a cabo en Bolivia, donde varios colegios privados de las ciudades de La Paz y Cochabamba ofrecen, con la aceptación de los padres de familia y de los alumnos, cursos de aymara o quechua como segunda lengua en la secundaria (López L.E, 1999:36). Alrededor del año 1992, algunos colegios particulares de La Paz planificaron enseñar aymara, pero este proyecto no se pudo llevar a la práctica (información obtenida en el Ministerio de Educación: 2002).

Hace algún tiempo atrás, cuando se hablaba de la educación bilingüe se pensaba en una propuesta uniforme en el idioma hegemónico por el modelo de transición imperante, por lo tanto, la educación bilingüe como una alternativa no hacía sino reflejar aunque de otro modo y desde otra perspectiva la voluntad homogeneizante y uniformizadora de los sistemas educativos del pasado. Actualmente, como la pluriculturalidad es tan evidente, cada vez existe mayor conciencia respecto de la necesidad de crear estrategias de educación intercultural diferenciadas que respondan a las características sociolingüísticas específicas de cada región, a las expectativas de su población y a las

necesidades de aprendizaje de los educandos, sean ellos monolingües de idioma indígena, bilingües incipientes, bilingües avanzados, bilingües equilibrados e incluso monolingües hispanoparlantes (OEI,1998:34).

Los modelos paradigmáticos (de transición o mantenimiento y desarrollo) ahora se los toma como guías para fijar finalidades y metas, pero deben traducirse en estrategias y metodologías específicas y diferenciadas dirigidas a responder a las necesidades de aprendizaje, igualmente específicas, de cada contexto y situación particular en los que se desarrollen los programas de EIB (Taípe, 1995:89).

Es posible y deseable iniciar una educación bilingüe en los últimos grados de la primaria e incluso en la secundaria, una vez que los padres y los alumnos hayan visto satisfecho su anhelo de apropiarse del español o del idioma hegemónico, tanto en la destreza oral como en la escrita. En este caso, el aprendizaje y el uso escolar de la lengua indígena de los educandos se basarían en los aprendizajes idiomáticos logrados por ellos en y a través de la segunda lengua. Como se ve, la flexibilidad es cada vez mayor y tiene como propósito responder tanto a la gran gama de realidades sociolingüísticas existentes como a las expectativas y demandas de los padres de familia (Ibíb, 1995:90).

La importancia que se le da a la EIB no supone de ninguna forma un desconocimiento de la importancia y de la necesidad de promover el aprendizaje de idiomas extranjeros ya que adquirir competencias en un idioma extranjero se considera importante en estos tiempos, incluyendo a los niños y jóvenes indígenas. Por lo tanto, es importante recontextualizar el aprendizaje de lenguas, incluyendo los idiomas extranjeros, así que, en lugar de buscar oposición entre lenguas indígenas, español, u otro idioma hegemónico e idiomas extranjeros, es necesario encontrar una complementariedad que permita al individuo funcionar apropiada y eficientemente en diversas situaciones comunicativas (Nadine Dutcher, 1994: 176).

Dentro de las políticas educativas los padres de familia tienen que comprender que la primera enseñanza de la lectura y de la escritura en una lengua prácticamente desconocida para los niños no da resultados muy eficientes. La confrontación prematura y demasiado compleja con la segunda lengua impide el cumplimiento del objetivo principal, que consiste en alcanzar competencias de comunicación en esta lengua. Los padres de familia también deben entender que sus hijos pueden aprovechar el conocimiento básico de su propia lengua para alcanzar un buen manejo de la segunda, en lugar de practicar un aprendizaje irreflexivo y únicamente en la segunda lengua. Para ello es necesario planificar campañas y jornadas permanentes de comunicación y concientización sobre la importancia de la lengua materna, como base y sustento de nuevos aprendizajes (Ibíd., 1994:185).

Las comunidades en general deben intervenir también en el proceso educativo para asegurar la inclusión e integración de sus saberes y conocimientos tradicionales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica la participación concreta de los comunarios expertos en los conocimientos tradicionales y tecnologías apropiadas en campos como la artesanía, la botánica, las técnicas agrícolas, la historia oral, la medicina, la música, la astronomía, las prácticas religiosas, el arte, etc. En general, se puede afirmar que en todo el mundo la participación comunitaria constituye ahora la base de un desarrollo educativo adecuado y adaptado a las necesidades del entorno (Ibíd., 1994:185).

En este proceso el papel de los profesores es muy importante, ya que ellos son los promotores del desarrollo de la comunidad y deben mantener una relación estrecha con ella, participar en su vida y promover la participación de las comunidades en la vida escolar, compartir sus experiencias, desarrollar iniciativas en el manejo de recursos locales en la enseñanza y en el aprendizaje, conectar al máximo los contenidos de las diferentes materias en función de las necesidades de la comunidad y, dentro de este

contexto, manejar la lengua de relación de aquella pero, sobre todo, de los niños y niñas. (Ibíd., 1994:185).

La disposición de los profesores hacia el aprendizaje es un factor determinante de la calidad, sobre todo en contextos como los indígenas, en los que se trata no sólo de aprender a leer la realidad de una manera diferente y también con los ojos del pueblo en cuestión, sino que se trata de olvidar los prejuicios que determinaban hasta hace muy poco la lectura que se hacía de la realidad indígena. De esta manera y con una actitud abierta y flexible, los profesores pueden contribuir a que la comunidad perciba la utilidad de la escuela y de los métodos, contenidos y conocimientos para la vida comunitaria, y, por tanto, se sienta estimulada a participar en el proceso educativo. Este estímulo se puede lograr cuando los padres de familia y la comunidad en general se sienten afectados y comprometidos en sus derechos (Ibíd., 1994:185).

2.4.1 TRAUMAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS HABLANTES DE LENGUAS ANCESTRALES

Según N. G. Taípe (1995) si el educando con lengua materna originaria, desde su primer contacto, se enfrenta con una escuela rural que enseña sólo en español, y le instruye con temas ajenos a su medio cultural, histórico y geográfico. Es fácil imaginarse que la escuela en este primer contacto provoca en el niño un triple trauma: psicológico, lingüístico y cultural.

- **TRAUMA PSICOLÓGICO**

Es un trauma psicológico porque el niño empieza a interiorizar negativamente estereotipos de inferioridad que le marcará durante toda su vida. El desprecio que los educadores expresan por su lengua materna, por los hábitos, patrones y valores locales,

generan tempranamente en el niño sentimientos de temor e inseguridad. Las críticas al proceso lento de aprendizaje y las burlas y desprecios a las interferencias lingüísticas incrementan su sentimiento de inferioridad, induciendo de por vida el autodesprecio a su lengua y cultura, es decir, como si se tratara de un estigma del cual quisieran liberarse mediante un proceso de desarraigo. La interiorización de los estereotipos de inferioridad puede estar acompañada de resentimientos y frustraciones que se desarrollan en las personas, pero, que al mismo tiempo pueden ser encausados por propuestas que les ofrezcan canales de liberación de sus resentimientos y frustraciones, (Taipe Campos, 1995).

- **TRAUMA LINGÜÍSTICO**

Es un trauma lingüístico porque en la escuela se da el primer choque entre la lengua originaria y el español. Recordemos que la escuela intenta aparecer como el más importante medio de castellanización Vergara y Valdivia (1982). Se trata de un sistema educativo que no considera que el niño en edad escolar ya ha estructurado su lengua materna; por tanto, habla, piensa e incorpora conceptos, construye juicios y razonamientos en su lengua. Si el niño llega a la escuela hablando esta lengua, lo normal y lo eficaz es que la escuela, para comunicarse con el niño y para enseñarle, utilice, al menos en la primera etapa, esta lengua y no otra (Miguel Siguán y William Mackey (1986:104, citado por Vergara y Valdivia, 1982: 99).

El niño al comenzar su escolaridad ya posee el sistema fonético de su lengua y gran parte del sistema morfológico-sintáctico. Lo que no es tomado en cuenta en algunos casos, por ejemplo: La escuela peruana 'tradicional' situada en las zonas rurales, fracasó rotundamente, porque el sistema que empleaba se oponía flagrantemente a principios psicológicos, lingüísticos y pedagógicos elementales..." ¿Es correcto educar a los niños en un idioma poco dominado por ellos? ¿Qué pasaría si por ejemplo a nosotros (hispanohablantes) nos enseñarían en "inglés" (idioma supuestamente desconocido por

nosotros)? Ocurriría que no comprenderíamos a nuestros instructores, no asimilaríamos los conceptos, nuestro rendimiento académico será bajísimo, y muchos abandonaríamos los cursos y es probable que pensemos que no tenemos capacidad para aprender inglés.

En resumen, la educación sería un fracaso. Este cuadro se repite en la educación en español a niños andinos que están sometidos a ésta experiencia. Es necesario tener en cuenta que toda lengua materna es el vínculo social e individual del niño, que es portadora esencial de todo su desarrollo psíquico y de su socialización; porque el desarrollo emocional, social y cognitivo se desarrollan estrechamente ligados a la lengua materna (Pozzi, Escot, 1991; Gottret, 1993; González, 1994).

- **TRAUMA CULTURAL**

Es un trauma cultural porque violenta la identidad cultural andina, creando un clima general de rechazo que a veces llega a la autonegación de su cultura, y les hace desear el abandono de ésta para liberarse de la estigmatización social Escibens (1972). Según Paulo Freire (1985) puede haber mimetización de los dominados culturalmente. Los dominados se convencen de su "inferioridad", y tienen deseos de parecerse a los dominantes, andar como ellos, vestir a su manera y hablar a su modo. De hecho, al no considerar la cultura de los educandos, la escuela induce a "rechazar lo propio y valorar lo ajeno", que a su vez, desde la óptica andina, significa el paso a las filas del "enemigo", es el "mito contemporáneo de la escuela"(Ansión, 1995).

En otros lugares de los Andes, hay todavía escuelas en donde los niños están obligados a quitarse sus trajes típicos. Más aún, directa o indirectamente, con el trato impuesto en la escuela por los profesores y el sistema educativo, todo esto lleva a que los niños se avergüencen de ser indígenas, rechazando sus raíces; por tanto, son inducidos al desarraigo de su identidad y de su cultura como es el caso de los urus del lago Poopó

(comunicación personal de Z. Alavi, 2003). Esta aseveración coincide con la afirmación de (Montaluisa, 1988).

Una causa más que origina el trauma cultural es que la escuela no toma en cuenta que los niños ya están familiarizados con un sistema de conocimientos culturales. De hecho, cuando los niños andinos empiezan a asistir a los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEIs) y escuelas rurales, no tienen la mente en blanco, sino que ya atravesaron por un proceso de socialización y adquirieron los conocimientos y los valores propios de su cultura (Salomón Magendzo, 1987, citado por López, 1999:113).

No olvidemos que los niños cuando ingresan al colegio ya llevan en sí las actitudes adquiridas en su entorno social y familiar como ser sentimientos en favor o en contra de algún fenómeno social, rasgos, pautas, patrones, contradicciones, rebeldía, expectativas, preferencias, etc. Proceso producido a través de la transmisión de una generación a la otra. Estas actitudes no son tomadas en cuenta por los profesores. Los elementos de la cultura e historia local deben ser utilizados como recursos didácticos, para así más tarde, poder introducir instrumentos de aprendizaje producidos por otras culturas, afirma M. Zúñiga (1988).

2.4.2. HABITANTES DE LA NOCHE Y LA EDUCACIÓN

Se trata de una experiencia que tuvieron los quechuahablantes en Educación Bilingüe (DIGEBIL) en Perú, y que fue clausurado por el gobierno de esa época y reabierto por presión de la cooperación técnica internacional. Según esta experiencia la acción política educativa en la provincia de Tayacaja, y demás provincias andinas, es homogeneizante, en el sentido de aplicar un diseño educativo elaborado para las ciudades a regiones con diversidad de lenguas, culturas y ecologías.

Tayacaja comprende a la etnia de los tayacaxas quienes primero fueron sometidos a la hegemonía inca. Luego a la dominación hispana, después fue reconocida como provincia de Huancavelica. Durante la República, hasta 1970, el sistema tradicional de haciendas predominó (con todas sus implicaciones de servidumbre, expansión, conflictos, etc.) en la estructura socioeconómica de la provincia. Los poblados de esta provincia tienen circundadas sus fronteras a las etnias de los Asto, Huancavelica, Angara, Pocrá y Huanca. Esta situación proyecta con claridad la diversidad étnica de la región y también la diferencia de sus tradiciones, lenguas y dominios de espacialidad territorial. Esta descripción pertenece también a la realidad total de los Andes peruanos.

La experiencia de Tayacaja para lograr el aprendizaje del español fue un proceso largo y penoso. El resultado de todas las entrevistas que se realizaron al respecto conduce a afirmar que en ninguna de las haciendas tradicionales de Tayacaja hubo escuelas para los hijos de los comunarios. Los hacendados no permitieron el acceso de sus hacendarunas (campesinos de hacienda) a ese servicio. A partir de 1970, recién empezó a masificarse la presencia de escuelas primarias en los poblados del Ande y para ello ha sido decisivo el desmoronamiento del sistema de haciendas tradicionales en el área rural. Este proceso incluyó la ejecución de un conjunto de gestiones: desde la construcción propia del local escolar, hasta el funcionamiento de sus escuelas como Centros Educativos de Gestión Comunal, en la que durante dos o tres años los comunarios asumieron el pago a los profesores hasta que el Estado peruano ordenase su respectivo reconocimiento (L. E. López, 1997: 64).

La escuela, debía permitir "abrir los ojos" a los andinos necesitados, lo que fue interpretado metafóricamente por Rodrigo Montoya como el paso de la noche al día, de la cultura andina al mundo occidental (es una expresión del mito contemporáneo de la escuela). Este tránsito de un mundo a otro comienza con el aprendizaje de la lectura y significa progreso. "Saber leer es tener ojos". "Ser analfabeto es ser ciego". Al no saber leer se sienten sin ojos, habitantes de la noche (Vergara, 1982: 92). La escuela como

estrategia a largo plazo, para los indígenas, está vinculada con la noción de progreso, en contraposición a su situación de atraso, y significa un medio para salir de la condición de indígena, que es vivida como algo muy pesado y sufrido. El valor de la chacra ha sido sustituido por el valor del colegio, que permite acumular en la cabeza una riqueza que nadie se la puede robar. Aún cuando la escuela ha sido incorporada en las comunidades como si fuera un paquete cerrado, que se acepta sin saber lo que hay adentro, la educación escolar es considerada la mejor herencia. (Ansión, 1989: 285).

A pesar de tratarse de sociedades eminentemente quechua hablantes, los actores de la educación operan en escuelas que usan únicamente el español como lengua de enseñanza y son inmersos en programas diseñados de manera general para todo el territorio peruano y que no consideran de manera real y efectiva las particularidades de sus escenarios. En Tayacaja no existía ni experimentalmente ningún programa de educación bilingüe ni intercultural. Al contrario, aún cuando habían profesores bilingües (por ser de extracción andina), en los centros educativos, el uso del quechua estaba prohibido y hasta reprimido. Por otro lado, las expresiones culturales locales, no siendo comprendidas en su lógica y racionalidad, eran objeto de burla, crítica y, a veces, de desprecio por parte de los agentes educativos, especialmente de aquellos que provenían de las ciudades y que solían ser monolingües hispanos (López, 1998).

2.5 RESUMEN

Las actitudes involucran lo que las personas piensan, sienten y el modo en que les gustaría comportarse frente a algún hecho social y se manifiestan a través de su comportamiento en pro o en contra de determinados fenómenos sociales que sean de su interés. El conocimiento acerca de un objeto social produce cambios en las emociones y en sus tendencias reactivas de las personas, por lo tanto, el componente cognoscitivo de la actitud puede cambiar desde muy favorable hasta muy desfavorable, en el componente sentimental su cambio oscilará desde la máxima negatividad hasta la

máxima positividad, y en el componente reactivo el cambio puede ir desde ayudar incondicionalmente al objeto social hasta la destrucción total de éste.

Estos cambios de la actitud se manifiestan en la conducta de las personas. Ahora bien, la conducta no se encuentra sólo determinada por lo que a las personas les gustaría hacer, o sea por sus actitudes, sino también por lo que piensan que deben hacer según sus normas sociales, hábitos, etc. y por las consecuencias esperadas de su conducta. A esto se le llama incongruencia entre las actitudes y la conducta. El cambio de actitud es diferente, para lograrlo se tiene que cambiar el componente cognoscitivo de las personas, o sea conocer al objeto actitudinal, por ejemplo, Los machaquenses creen firmemente que el aprendizaje escolar tiene que basarse en el idioma castellano para satisfacer sus aspiraciones profesionales porque ellos tienen un conocimiento cognoscitivo que viene del pasado, pero de esta manera se oponen a la Educación Intercultural Bilingüe que propone una educación basada en las lenguas originarias de uso más frecuente, si se quiere lograr un cambio de actitud en ellos se tiene que cambiar su conocimiento cognoscitivo.

CAPITULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE ESTUDIO

El diseño metodológico de nuestro estudio es de carácter descriptivo, porque identifica y describe los factores que hacen que los padres de familia, maestros y estudiantes del Núcleo de Qurpa tengan preferencia por el uso del idioma castellano. Nuestro estudio descriptivo busca especificar las actitudes importantes de los padres de familia, profesores y estudiantes para someterlos a un análisis de los datos y su interpretación.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio está enmarcado dentro de una investigación no experimental de corte transversal, debido a que la información que se utiliza para su análisis no se altera ni se manipula deliberadamente. "La investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en las que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y, dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural" (R. Hernández, et.al. 1984: 199).

Es transversal debido a que centra su análisis en un solo momento, en un tiempo único; además, porque su principal objetivo es describir las variables que tienen que ver con la preferencia idiomática en el proceso educativo de la EIB y su incidencia en la innovación educativa.

“Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o generalmente más variables y proporcionar su descripción. Son, por lo tanto, estudios puramente descriptivos que cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas” (Ibíd.)

3.3 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Para alcanzar los objetivos de la presente investigación se utilizaron como métodos generales el análisis, la síntesis y la deducción, los cuales permitieron describir, estudiar y examinar críticamente las diversas variables que inciden en la preferencia por el uso del idioma castellano en el proceso de la construcción de aprendizajes de los estudiantes del núcleo de Qurpa y en otros ámbitos donde incursionan éstos.

Se debe precisar que el análisis consistió en descomponer los datos recolectados en sus diferentes componentes con el fin de examinar las variables y los indicadores de mayor importancia que lo conformaron; mientras que con la síntesis que es el proceso inverso al del análisis, se integraron los elementos esenciales de las partes que componen el todo.

En base al método deductivo se examinaron los datos generales aceptados como válidos y por medio del razonamiento lógico nos permitió colegir varias suposiciones. La deducción se utilizó como un enlace de juicios que nos llevó a la inferencia... En sentido riguroso, inferir significa obtener un juicio llamado conclusión.

3.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La información necesaria para el análisis del presente trabajo se recopiló utilizando fundamentalmente las siguientes técnicas: la entrevista a profundidad, la encuesta y la investigación documental.

La entrevista a profundidad de tipo narrativo se centró en la estructura y contenido de la historia de Machaqa y de los aspectos socioeducativos de la educación rural. Esta entrevista fue realizada a los docentes y padres de familia del núcleo de Qurpa con la finalidad de obtener las percepciones con relación a la preferencia por el castellano. La entrevista se la realizó de manera individual y focalizada, la cual se aplicó a un grupo de seis a doce personas que fueron: docentes, padres y madres de familia, con el propósito de estudiar las situaciones sociolingüísticas que les llevaron al cambio de actitud con relación a la preferencia por el castellano en el proceso educativo.

Nuestro grupo focal fue un medio para estudiar lo que los padres de familia y docentes opinan, perciben y sienten sobre la preferencia por el castellano, lo que nos permitió identificar las opiniones, percepciones, sentimientos y actitudes colectivas: la intersubjetividad. La entrevista a profundidad es una técnica cualitativa orientada a la comprensión de discursos.

Otra técnica empleada en nuestro estudio fue la observación que consistió en tomar notas sistemáticamente sobre las actitudes lingüísticas de los actores sociales es decir que se observó fundamentalmente el uso de las lenguas, tomando en cuenta el principio de esta técnica se observó el comportamiento de los involucrados en situaciones escolares y en el entorno social: conversaciones en el recreo, en las actividades recreativas, en el mercado, en las reuniones, y en otras actividades comunicativas, tanto de los docentes como de los padres de familia y estudiantes.

La encuesta se administró a los padres de familia, profesores y estudiantes de la Unidad Educativa objeto de nuestro estudio, con la finalidad de reunir mayores elementos sobre la preferencia del uso del idioma castellano en el proceso educativo. La finalidad fue la de recolectar datos acerca de las variables, antes que de los individuos de la población de estudio, a través de cuestionarios con preguntas cerradas sobre el uso de las lenguas en diferentes situaciones comunicativas escolares y extraescolares.

La investigación documental consistió en una exhaustiva revisión bibliográfica en dos aspectos: la teórica relacionada con las preferencias, actitudes y comportamiento de los actores sociales y el otro relacionado con los aspectos sociohistóricos y socioeducativos de Jesús de Machaca. Esta revisión nos permitió la obtención de información válida para dar consistencia a los testimonios ofrecidos por nuestros entrevistados y también para dar solidez a la fundamentación teórica del trabajo.

3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio está conformada por docentes, padres de familia y estudiantes de ambos sexos de la promoción 2001 y 2002 del Colegio Técnico Humanístico “Fray Gabriel María Landini” del núcleo de Qurpa, cuyo número es el siguiente:

a)	Docentes	:	10
b)	Padres de familia	:	20
c)	Alumnos:		
	Promoción 2001:		30
	Promoción 2002:		20

Se debe destacar que en el caso de los docentes y de los estudiantes, no se utilizó ningún criterio de muestreo probabilístico por ser una población pequeña, razón por la cual se focalizó a la totalidad de ellos. En el caso de los padres de familia se hizo algo similar pero considerando a los informantes claves (45 padres de familia), sin embargo, algunos de

ellos no estuvieron en disposición de dar a conocer sus criterios sobre el tema, lográndose focalizar a un número de 20 padres de familia.

3.6. PROCESO DE ORDENAMIENTO, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El procesamiento se refiere al conjunto de procesos seguidos para estructurar un compuesto de datos de manera coherente y significativa. El análisis, en cambio, hace referencia al proceso que nos permitió identificar las relaciones existentes entre los elementos o componentes. En la interpretación de datos fue importante buscar los casos que se oponen a la hipótesis, los que parecen invalidar las proposiciones y el significado de las excepciones o casos extremos, tratando de encontrar las explicaciones alternativas. En esta etapa, se procuró comprender lo que significa tal o cual opinión, comportamiento o respuesta.

CAPÍTULO IV

4. EL ANVERSO Y EL REVERSO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

En este capítulo identificamos los principales factores que influyen para que los padres de familia, maestros y estudiantes tengan preferencia por el uso del idioma castellano en el Núcleo Educativo de Qurpa. A continuación se presenta el análisis e interpretación de los resultados de nuestra investigación denominado el anverso y el reverso de la educación bilingüe, producto del análisis del corpus recogido a través de las observaciones, entrevistas dirigidas y cuestionarios administrados a los docentes, padres de familia y estudiantes del Núcleo Educativo y del Colegio Técnico Humanístico “Fray Gabriel María Landini” de Qurpa. Este capítulo está organizado en las siguientes secciones: la visión de los padres de familia, la visión de los profesores y las actitudes lingüísticas de los estudiantes con relación a la castellanización.

4.1. LOS PADRES DE FAMILIA Y LA CASTELLANIZACIÓN

4.1.1. EL CASTELLANO EN LA VISIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA

Desde la perspectiva de los padres de familia, el castellano tiene demasiada importancia para las diversas situaciones comunicativas de la vida real y para que sus hijos logren sus aspiraciones educativas. El siguiente testimonio del presidente de la Junta Escolar de Qantuyu corrobora lo expresado: “Queremos que nuestros hijos aprendan castellano para viajar y seguir estudiando, sino imposible. Nosotros queremos tener profesores con estudios especializados” (Qantuyu, XI-01).

La omisión de la enseñanza del castellano desde los primeros cursos se considera como una discriminación hacia los aymarahablantes. Los padres [de familia] creen que es discriminación no pasar clases en castellano, “es mejor desde los primeros cursos”

(Qurpa, MC, XI-01). Para alcanzar este objetivo a través de un mejor desenvolvimiento, los padres de familia exigen docentes especializados en la enseñanza del castellano.

4.1.2. SUPERPOSICIÓN DEL CASTELLANO SOBRE LAS LENGUAS NATIVAS

Nuestra revisión documental evidencia que históricamente ocurrieron dos tipos visibles de superposición lingüística que impactó en la actitud de los machaquenses, víctimas de una serie de injusticias sociales. La primera fue la del quechua sobre el aymara y los otros idiomas hablados por los pueblos que llegaron a habitar en la región cuando tuvieron que compartir el quechua como idioma de comunicación a la llegada de los incas. La rebeldía de los pobladores del lugar era tan notoria que los incas desconfiaron de su fidelidad e hicieron un reordenamiento poblacional en el que los aymara hablantes estaban en desventaja porque no sabían hablar quechua, esta situación originó la superposición del quechua sobre el aymara, aunque esto no tuvo mucho efecto, pero a su vez, sembró en ellos la idea de aprender el idioma dominante para defenderse. Tiempo más tarde, a la llegada de los españoles se produjo la segunda superposición lingüística, la del castellano sobre las dos lenguas aymara y quechua. Al principio los españoles utilizaron el quechua para evangelizar porque no podían enseñar castellano, el hecho era que si enseñaba primero el castellano y religión después significaba que tenían dos procesos de enseñanza muy largos que realizar, por lo que eligieron solo el quechua, (Posnasky,1912). Esta experiencia originó el colonialismo lingüístico y este colonialismo lingüístico afectó también a la superposición toponímica del castellano sobre el aymara, como en los siguientes ejemplos: San Felipe de Qurpa, Villa Asunción de Tacaca, Jesús de Machaqa, Villa San Salvador, etc.

Por otro lado, existe también la superposición del aymara sobre el Uchumataqu, idioma de los Urus, primero por el contacto natural entre estas lenguas y hace no más de una década por una campaña de alfabetización en aymara que se llevó a cabo en Jesús de

Machaqa. Esta aymarización no marchó sola, estuvo acompañada también por una bilingüización aymara – castellano. A pesar de este proceso bilingüe, los urus se dieron cuenta de que sus conocimientos en aymara eran insuficientes para sus relaciones comerciales con otros grupos sociales donde la comunicación predominante se da en lengua española, la cual origina también la preferencia por el idioma castellano.

4.1.3. EXPLOTACIÓN Y SERVILISMO

Nuestros datos recogidos de la entrevista focalizada a los padres de familia (agosto, 2002) evidencian que durante el tiempo en que Qurpa era hacienda, ésta estaba manejada por un patrón feudal que no sólo era dueño de las tierras, sino también de las personas que la habitaban (denominadas colonos) y disponía de ellos a su libre albedrío a cambio de darles una pequeña parcela de cultivo, para lo cual se reglamentaron servicios obligatorios de acuerdo al trabajo que desempeñaban. Como el patrón estaba poco tiempo en la hacienda siempre, se rodeaba de gente de su confianza como ser:

El mayordomo, que era un misti pagado por el patrón para que administre el trabajo del jilaqata y de los alcaldes. El jilaqata que era el coordinador de los servicios que los otros debían prestar en forma obligatoria, llevaba la cuenta bajo rígidas listas según los turnos establecidos y entregaba una pequeña parcela de cultivo en la aynuqa a los colonos, este jilaqata estaba subordinado a la autoridad del mayordomo y nombraba a los alcaldes, éstos eran comunarios que ayudaban a controlar la rotación de las parejas de matrimonios que tenían que prestar servicios obligatorios al patrón. Estos funcionarios de la hacienda también cometían abusos con los colonos. La obligación de los colonos era la de trabajar tres días a la semana en los terrenos del patrón. Además desempeñaban los siguientes cargos anuales: Alxiri ‘vendedor’: Cuando prestaba servicios de alxiri en la ciudad de La Paz, durante un año en los tambos (canchoncitos) para el patrón, vendía los productos de la hacienda y se ocupaba del transporte. Mulero ‘cuidador de mulas y

caballos’: Durante 15 días cuidaba a los caballos y a las vacas. Isliru ‘sirviente doméstico’: se encargaba del servicio doméstico en la casa del patrón en Qurpa y en la ciudad de La Paz, se lo nombraba junto a su esposa que era la mit’ani. Ovejero: ‘Pastores de los rebaños de ovejas’ estos cuidaban los rebaños de ovejas durante todo el año (el rebaño con crías, el rebaño de machos, el rebaño de hembras). El Mallku: Era el que se ocupaba de los rituales religiosos. Todos ellos eran maltratados, a todo intento de reclamo por los excesos de los hacendados no sólo recibían insultos y burlas en castellano sino que sufrían castigos físicos y en muchos casos hasta perdían la vida, ante tal injusticia no se podían defender, ni siquiera podían afrontar un reclamo oral ni ante sus explotadores ni ante las autoridades de la época por su falta de competencia lingüística en español (entrevista focalizada, agosto, 2002).

Los padres de familia y las autoridades de la comunidad todavía viven el impacto del feudalismo que estaba basado en la explotación de la cual fueron víctimas en su condición de colonos de la hacienda de Qurpa. Nuestros entrevistados dan gracias a la abolición del feudalismo en Bolivia, el cual terminó con la Reforma Agraria el año 1953, y como consecuencia de esto los afectados expresan que a partir de este hecho histórico recién tienen la oportunidad de reflexionar y concretar el servicio educativo a su favor y el aprendizaje de la lengua dominante en la vida de la gente como instrumento de liberación. Esta experiencia sociohistórica de explotación en Machaqa dio lugar a la preferencia de los padres de familia por el aprendizaje del castellano en la educación de sus hijos para evitar que se repita el sufrimiento experimentado por ellos y por sus antepasados (entrevista focalizada, agosto, 2002).

4.1.3. LA REBELIÓN Y LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ANDINOS

Desde 1992, los machaquenses adultos conmemoran el triste recuerdo de la rebelión y la masacre de Jesús de Machaqa perpetrada durante el gobierno de Bautista Saavedra. Esta

conmemoración significa una toma de conciencia de sus pobladores acerca de los opresores que además de esclavizarlos se adueñaban de sus tierras, ellos saben a diferencia de las generaciones jóvenes (y de otros que no participan en estos eventos sociohistóricos) , que hubieron muchos caciques que los dirigieron valientemente, entre los más principales podemos destacar a Santos Marka T'ula, Rufino Willka, Mateo Alfaro, Francisco Tanqara y Dionisio Phaxipati a quienes les guardan gratitud y reconocimiento al igual que a todos los líderes libertarios, y en forma particular a Faustino y Marcelino Llanqui por haber infundido ideales de progreso cultural, lingüístico y social y por ser los primeros líderes de esa sublevación en Machaqa por la libertad de su pueblo (entrevista focalizada, agosto, 2002).

4.1.5. CONFLICTO SOCIAL E INCOMUNICACION

En la vida social conflictiva de los comunarios con los vecinos (mestizos) y con las autoridades de cada época, la comunicación que prevalecía siempre era en español, esta fue una causa más para que los comunarios reafirmen la idea de aprender el idioma dominante con el objeto de resguardar sus intereses educativos, culturales, socioeconómicos, sociopolíticos y otros. Al respecto, nuestros entrevistados nos relataron que Faustino Llanqui, cacique principal de Machaqa, empezó a reclamar por las tierras junto a otros caciques pero no tuvieron suerte porque las autoridades de la Prefectura y de la Cámara de Diputados sólo atendían en idioma castellano, ya que ellos no tenían competencia en aymara. Como las autoridades no escuchaban sus pedidos, los comunarios comenzaron a ponerse rebeldes en sus reclamos y gracias a los líderes que sabían castellano sus peticiones cada vez tenían más fuerza, sin embargo como no tenían buena competencia comunicativa en ese idioma sus peticiones nunca fueron atendidas (entrevista focalizada, agosto, 2002).

Los informantes nos contaron también que en 1927, los caciques apoderados iniciaron tremendos juicios contra algunos hacendados, porque constantemente sufrían acusaciones de sublevación y porque sus reclamos fueron vanos y rechazados ya que no

podían expresarse en español. Está presente en la memoria de los machaquenses, el triste recuerdo del comportamiento de las autoridades burlándose del mal castellano de los líderes aymara hablantes y haciendo desaparecer los expedientes en los estrados judiciales. Estos testimonios hacen que la gente tome conciencia de los abusos cometidos contra ellos por el hecho de que éstos no podían escribir correctamente sus peticiones y mucho menos expresarse oralmente. En la visión de los entrevistados éste es otro motivo más para aprender castellano (entrevista focalizada, agosto, 2002).

Nuestros entrevistados cuentan también que justamente las peticiones que hizo Santos Marka T'ula desde la cárcel no tuvieron éxito por la falta de una buena competencia comunicativa en español, a pesar de que sus ideas eran claras su escritura en ese idioma era deficiente, circunstancia muy bien aprovechada por las autoridades respectivas para hacer oídos sordos a las peticiones de los caciques y sólo se limitaban a distorsionar la verdad. Estos conflictos sociales en Machaqa quedaron profundamente grabados en la memoria larga de los comunarios y como consecuencia originó en los machaquenses ideales para acceder a mejores condiciones de vida a través del castellano ante el grave problema que ocasionó la Reforma Agraria con el microfundio (entrevista focalizada, agosto, 2002).

4.1.6. USURPACIÓN DE TIERRAS Y ENCARCELAMIENTO DE CACIQUES

Santos Marka T'ula, cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la República, que estaba injustamente preso en la cárcel, el 6 de agosto de 1924 pidió angustiosamente desde allá que terminen las usurpaciones de tierras, según los datos de la entrevista se certifica que “Santos Marka T'ula junto a otros caciques fueron encarcelados injustamente porque reclamaban sus tierras, su libertad y el derecho a la educación y que al salir de la cárcel, él y la red de caciques juraron defender a sus hermanos hasta la muerte y sacarlos de la esclavitud” (J. Condori,

entrevista, agosto, 2002). La injusta usurpación de las tierras y el encarcelamiento de sus líderes obedecen, según nuestros entrevistados, a que el poder político, económico, social y cultural tradicionalmente estuvo y está en manos de un grupo minoritario que domina imponiendo la lengua castellana (Ibíd.). Esta lucha era desigual por la incompetencia comunicativa de los comunarios, ya que ellos no podían expresarse claramente en castellano para reclamar por el despojo de sus tierras, actualmente ellos se dan cuenta de la necesidad de aprender el idioma dominante, en este caso el castellano.

Todavía se recuerda que en 1919, Faustino Llanqui pasó a ser cacique principal de todos los ayllus de Jesús de Machaqa y junto a los comunarios y caciques de otras partes del departamento, comenzó a reclamar ante las autoridades de la prefectura y de la Cámara de Diputados por el despojo de tierras a los comunarios de los diferentes ayllus de Machaqa. Esta lucha no era sólo contra los hacendados colindantes sino también contra los abusos de las autoridades y atropellos de los vecinos del pueblo de Jesús de Machaqa.

Nuestros entrevistados recuerdan también que el 27 de Septiembre de 1920, el corregidor del cantón de Jesús de Machaqa denunció a los comunarios alegando que estos estaban preparando una sublevación para llevarla a cabo el 3 de Octubre aprovechando la fiesta del Rosario en contra de los vecinos del pueblo, pero después de más de un mes de esta acusación vana recién la organización indígena demostró su fortalecimiento, por lo que las autoridades comenzaron a denunciar a diestra y siniestra principalmente en contra del cacique Marcelino Llanqui, hijo de Faustino. Nuestros entrevistados nos informaron que Marcelino Llanqui dominaba el castellano y por eso daba clases clandestinas de ese idioma, recordaron también que él sabía manejar armas de fuego porque lo aprendió en el cuartel. Los entrevistados también aseguran que muchos otros reservistas se desempeñaban como profesores de las escuelas clandestinas enseñando castellano a los niños y jóvenes de la comunidad.

Durante 1920-1921, los caciques y sus seguidores sufrieron muchos abusos por parte de las autoridades y de los vecinos del pueblo. Finalmente el 12 de Marzo de 1921 se produjo la sublevación de los machaquenses seguida de la consiguiente masacre, como testimonio de lo ocurrido los periódicos de esa época relatan la represión que sufrieron los comunarios por parte de las autoridades y de los vecinos del pueblo quienes no midieron las consecuencias de sus actos, los cabecillas fueron apresados, mucha gente fue asesinada incluyendo a los niños, ancianos y mujeres indefensas, además de ser despojados de sus propiedades. El gobierno de esa época dio órdenes al regimiento Avaroa que se encontraba acantonado en Guaqui para frenar esa sublevación a como venga, la tropa acudió al lugar junto con los vecinos del pueblo de Guaqui y se produjo la masacre, también las autoridades de Warina recibieron órdenes de reprimir a los machaquenses.

4.1.7. LA LUCHA POR LA EDUCACIÓN

Los pobladores de Machaca, aún recuerdan su demanda al servicio educativo que en algunas ocasiones les llevó a situaciones delicadas y violentas, como por ejemplo la lucha por la educación en Villa Anta, Jesús de Machaca, etc. Era un momento histórico en el cual el desinterés hacia la población de los pueblos originarios era deliberadamente excluyente aunque por otro lado el Estado proponía la unidad nacional.

En esa época las principales reivindicaciones de los comunarios iban dirigidas hacia la oferta curricular hegemónica y hacia la apropiación del castellano, pero era un clamor vano porque entonces se consideraba que cualquier reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural era un riesgo. También cuentan que los sistemas educativos, cuando organizaban los currículos escolares no tomaban en cuenta ni los conocimientos ancestrales, ni las prácticas culturales de los educandos que hablaban una lengua distinta a la dominante. Al presente, dichas demandas adquieren plena vigencia para poder

ejercer la defensa de sus intereses tanto individuales como colectivos por lo que la posesión del castellano todavía está latente como la principal demanda.

A pesar de que se negaba la diversidad cultural, ofreciendo una oferta curricular pobre con resultados también pobres la gente internalizó la necesidad del aprendizaje en castellano, por lo que en el área rural exigieron su derecho a la educación e incluso contribuyeron decididamente a que la escuela llegue a sus comunidades, construyendo ellos mismos locales escolares o cubriendo inicialmente el salario de los docentes, tal es el caso del núcleo educativo de Qurpa.

Con el transcurrir del tiempo y con un mayor avance en la organización comunitaria, la gente comenzó a descubrir que el sistema educativo oficial homogeneizante y monolingüe no satisfacía a sus intereses, no contribuía a la reproducción de su propia cultura, no facilitaba el cambio social ni el progreso esperado, es sugestivo constatar que actualmente los comunarios todavía mantienen esos ideales como una “herencia” que pesa sobre ellos como un muro que encubre el valor de los idiomas ancestrales. Sin embargo, ellos saben que los mecanismos de exclusión persisten a pesar de saber leer, escribir y hablar el idioma hegemónico, los cuales se convierten en una razón más para continuar con la lucha por una buena educación.

4.1.8. EDUCACIÓN Y POBREZA

Nuestros entrevistados señalaron que “en el campo no hay otro trabajo que no sea la agricultura, pero que sus cultivos no son seguros porque están a merced de las inclemencias del tiempo (helada, granizo, sequía, inundaciones, etc.)” cuando ocurre uno de estos fenómenos naturales, se incrementa la pobreza irremediadamente, porque la gente no puede recuperar su inversión.

Estas percepciones coinciden con las siguientes aseveraciones “ser campesino en América Latina equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad donde existe mayor pobreza y atraso, incluido el educativo. Al respecto, los estudios realizados por ETARE, (1993) y D’Emilio (1995), citados por Psacharopoulos (1994) dicen que la pobreza pone en desventaja a los educandos del medio rural con relación al medio urbano. Estas desventajas además tienen que ver con aspectos de salud y salubridad como también nutricionales.

La situación de pobreza también afecta la permanencia de los alumnos en la escuela por el bajo rendimiento escolar particularmente en las áreas rurales. La percepción de los padres de familia, motivo de nuestro estudio coincide plenamente con lo que señala ETARE acerca de que “la posibilidad de repitencia de cada grado de escolaridad” es de 12,8 años. Según nuestros entrevistados el no saber hablar bien el castellano les impide encontrar fuentes de trabajo, consecuentemente, el círculo vicioso de la pobreza no se supera. Estas aseveraciones y percepciones son el testimonio de la necesidad de aprendizaje del idioma castellano (entrevista focalizada, agosto, 2002).

4.1.9. ASPIRACIONES EDUCATIVAS Y CASTELLANIZACIÓN

El presente testimonio recogido en una de las entrevistas nos revela las aspiraciones educativas y la castellanización de los educandos.

Janiw nanakatakix askikiti. Wawanakax janiw juk’amp yatxatirix kawkharus mantirjamakiti. Janiw kawkhans aymarat yatxatañax utjkiti, janiw normalans, janiw uniwirsirarans kupuki, kapuki, kapukiw mä qawqhanik katuqaski. Janin kastill ar yatisax janiw kunas arsuñjamäkiti. Janiw Khiti arxatiris utjkaspati, jan kastill arumpix janiw uraqits, markats arsusiñs arsusiñs atxapxati (P. Quino, agosto de 2002).

“Para nosotros no es nada conveniente que nuestros hijos aprendan sólo en aymara, sin saber hablar el castellano, nuestros hijos no podrán

realizar estudios superiores, en ninguna parte hay [sic] para estudiar en aymara. Sin saber el castellano no tendremos quien nos defienda (de los abusos) no podremos defender nuestras tierras, no podremos defendernos de los abusos de los patrones”, (P. Quino, agosto 2002).

Los comunarios de Qurpa reflexionan sobre la necesidad de educar a sus hijos no sólo en el colegio sino en otras instituciones académicas superiores donde se habla castellano, por otra parte, ellos están concientes de sus limitaciones lingüísticas y de su necesidad de aprender el idioma español, lo que les recuerda a su principal líder Faustino Llanqui, “awki”, que tenía muchos ideales, entre ellos aseguraba que todas las injusticias que estaban viviendo iban a terminar. Según nuestros entrevistados el ideal más común de Faustino era que “en el futuro todos los comunarios aprenderán el castellano y serán libres y pensadores” (entrevista focalizada, agosto, 2002).

También recuerdan mucho la actividad clandestina de su hijo Marcelino Llanqui quien comenzó a enseñar castellano desde 1919 en las escuelas clandestinas y ambulantes de la región a los niños de la comunidad de Qalla, después en Yawriri y Qhunqhu también de manera clandestina y ambulante, así apoyó a Pablo Choque y a su hijo Francisco Choque, profesores clandestinos, es probable que también hayan enseñado en otros lugares por lo que las autoridades y los vecinos del pueblo comenzaron a verlos como subversivos denunciando que Marcelino además de dar clases particulares enseñaba a manejar armas de fuego.

También entre los datos recogidos se cuenta que las autoridades políticas y administrativas se oponían a esa actividad (sin embargo, el corregidor Lucio Estrada enseñó castellano). Estas autoridades castellanizaban a su manera y controlaban la castellanización por no perder el control sobre los afectados. Como consecuencia de este episodio, los comunarios enfatizaron la necesidad de gestionar sus propias escuelas, con maestros nombrados por ellos mismos.

También recuerdan que el principal cacique de Machaqa Gabriel Fernández Guarachi, en su testamento dejó dicho que se nombrara a un profesor que enseñase a leer y escribir castellano a los habitantes del lugar para facilitar la enseñanza de la religión católica, la evangelización junto al castellano penetró profundamente en la mente de los habitantes de la región, para cumplir este cometido Gabriel vendió la comunidad de Qurpa y con esos fondos hizo construir el templo de Jesús de Machaqa. Esas aspiraciones por aprender castellano que significaron un siglo de angustia y desesperación por defenderse hizo que la gente haya tratado siempre de aprender castellano ya que sin este idioma ellos se consideraban ignorantes, además su lucha por la escuela era continua y sin tregua.

La lucha por la fundación de escuelas aparecía constantemente en los documentos de los caciques, según los datos recogidos por THOA (1988) como se ve en lo que sigue:

La instrucción pública según datos cuenta hacen 569 escuelas municipales particulares y oficiales(...) y que la clase indígena no han dotado de este deber, por estas razones hemos pedido escuelas en todas las comunidades ya sean sostenidas por el gobierno o por nosotros mismos que nos vemos privados de la instrucción que hemos pedido desde 1919 hasta la fecha hemos obtenido la venía (pero) las autoridades de provincia se valen para que no aprovechen quedándonos en la ignorancia siendo el blanco de los abusos (1922).

Viendo que las autoridades de manera interesada no atendían a sus pedidos, los caciques decidieron pedir escuelas para ser instaladas: “donde nos convenga sin necesidad de permiso especial del Ministerio de Instrucción para cada caso, y que las personas, autoridades, vecinos o patrones que nos obstaculicen sean penados severamente” (1923), que se funden escuelas rurales y que se instruya militarmente a los comunarios, porque ellos querían ser hombres libres y respetuosos de sus mutuos derechos, a continuación reproducimos una parte de la solicitud de Santos Marka T’ula por su importancia:

Santos Marka T'ula del cantón Sampidro de Curaguara de la Provincia Pacajis di Secaseca Anti Ud rispitosaminti pedi se franque y la Copia del testimonio que ha Compañã hucorro anti Ud. in bosca di su halto divir qui yo y icho mes presintacionis en Sucri en Potosí en Cuchabamba in bosca de noestros Titolos Antigus, di Cuchabamba ya imos ricojido y hasi i echo mi prisintación in isti departaminto de La Paz como también encontramos noestros Titolos Antigus nisisitamos la copia para qui acriditin los prisintantes (...) mis reclamos esta prisintado anti las hautoridadis di Alta Gusticia pidindo la revisita di Dislindi General en tallado hasi pedindo la Escoéla fiscal normal hasi la formación militar...(1924).

Según los informes oficiales, las escuelas “indígenas” debían ser rigurosamente controladas para garantizar la radical castellanización de los habitantes, a cargo de mestizos y criollos de los pueblos. “Unos 32 jóvenes provincianos, mestizos y criollos, fueron los que debían prepararse para el magisterio rural (...) para llevar al “indio” las corrientes civilizadoras de las clases superiores (...) Pero es menester que el Estado se ocupe de organizar las escuelas, de controlar la preparación de los maestros y de supervigilar su desenvolvimiento eficazmente, a fin de evitar daños a la raza y al país, ocasionados por falsas interpretaciones de los fines educativos perseguidos. Y ante todo hay que atender a la castellanización del “indio” a fin de asimilarlo radicalmente a la nacionalidad”. (The University Society. 1925) Según los comunarios, toda esta cautela se explicaba por el temor que tenían los patrones de perder el control sobre los “indios” y por la solicitud de los comunarios que enfatizaban la necesidad de gestionar sus propias escuelas, con maestros que salgan de entre ellos mismos para obtener una educación respetuosa y correcta.

4.1.10. LOS CACIQUES JUNTOS HASTA LA MUERTE

Al salir de la cárcel, Santos Marka T'ula reinicia activamente sus gestiones, y refuerza sus vínculos, bajo juramento, con la red de caciques y autoridades que lo acompañaron para defender a su gente hasta la muerte, y para sacarlos de la esclavitud. Según

testimonio de Celestino Vásquez, las autoridades les dijeron a los caciques que si no hablan a favor de los indígenas les iban a dar dinero, casa o un buen puesto (citado en El indio Santos Marka T'ula, 1988).

En 1927, los comunarios de Laja, secundados por los caciques apoderados liderizados por Marka T'ula inician un juicio tremendo contra algunos hacendados, quienes a su vez los acusan de sublevación. Cuando todo está por terminar a favor de los comunarios, los hacendados hacen desaparecer parte de los expedientes y logran que se archive el proceso por desistimiento de los demandantes (1929). Durante este proceso los caciques apoderados acudieron en vano al parlamento en busca de amparo ya que solo obtuvieron como respuesta el rechazo a su solicitud “por carecer de competencia legal para acceder a esos petitorios” (1929).

4.1.11. ESCUELAS URBANAS CASTELLANIZADORAS EN EL CAMPO

Desde la democratización de la educación (1955) funcionaron las escuelas urbanas en el campo bajo la tuición del Ministerio de Educación y Cultura y las escuelas de educación rural que funcionaron bajo la administración del Ministerio de Asuntos Campesinos. Las escuelas rurales de esta propuesta estatal, en la visión de los campesinos, no satisfacían sus expectativas por eso comenzaron a gestionar el funcionamiento de las escuelas urbanas porque ofrecían mejores oportunidades de aprendizaje de la lengua hegemónica para poder desenvolverse en los estrados judiciales, policía, ejército, administración pública en general, instituciones educativas y otras. De acuerdo a nuestros entrevistados se tomó esta decisión porque el castellano es un idioma imprescindible que a su vez genera más aspiraciones por aprender castellano.

4.1.12. LOS REFORMADORES Y SU TRADUCTOR

En la puesta en marcha de la reforma educativa se llevó a cabo una reunión en la comunidad de Qurpa donde estuvieron presentes los representantes de la Comisión de Educación de Jesús de Machaca y los representantes de la reforma educativa, quienes se hicieron presentes en la reunión para hablar de su propuesta educativa basándose en las siguientes afirmaciones:

Cuando se habla aymara en el hogar y castellano en la escuela, el aymara se convierte en un lenguaje de segunda clase. El castellano que aprende al oído un aymara hablante es sólo aymara traducido al castellano, o sea un mal castellano, ese fue el argumento de los reformistas. La respuesta de los padres de familia se basó en lo siguiente: El castellano tiene prestigio y es el idioma de la modernización. Antes era el maestro el que decidía el uso del castellano en el aula, ahora esa elección se la decide en una reunión entre el asesor, el maestro y los padres de familia.

Todos los padres de familia de la comunidad que estaban presentes en la reunión estaban de acuerdo en que sus hijos necesitan aprender el castellano para desenvolverse en otros contextos, dijeron que cuando van a la ciudad tienen necesidad de hablar castellano todo el tiempo de su permanencia para resolver asuntos en las oficinas, y en otros lugares y por experiencia propia saben que el castellano es un elemento de comunicación urgente para ellos, así, uno a uno expusieron sus razones hablando aymara y dando ejemplos para sostener su elección. (Entrevista focalizada, agosto, 2002).

Paradójicamente, en esa reunión se encontraba un representante de la Reforma que no sabía hablar aymara y que estaba acompañado de un traductor que lo colaboraba para que pudiera entender lo que decían los comunarios, fue interesante también observar a V. H. Cárdenas que estaba muy cerca de ellos posiblemente coordinando la traducción.

4.1.13. LA CREACIÓN DE ESCUELAS EN QURPA

La creación de escuelas en Qurpa fue una reacción de los comunarios después de vivir un siglo de esclavitud sin educación, sin tierras, sin libertad y sin ninguna participación en los espacios políticos, sociales, culturales y económicos. Los cambios que se dieron en nuestro país como La Reforma Agraria (1953), la Reforma Educativa (1955) y el logro del Voto Universal dieron apertura a la realización de las demandas y aspiraciones de los comunarios hasta entonces excluidos de todos esos beneficios.

La primera reacción que tuvieron fue la creación de una escuelita particular en Qurpa, luego tramitaron y fundaron su núcleo escolar, después tramitaron y consiguieron su colegio laboral (ciclo medio), inmediatamente los comunarios continuaron con la creación del Centro de Educación Técnico Humanístico de Adultos (CETHA) y como se requerían recursos humanos para la promoción sociocomunitaria y educativa de la comunidad fundaron también el Centro Avelino Siñani (CAS) para la formación de educadores polivalentes en educación alternativa no formal y otros centros educativos relacionados con las actividades agroganaderas y artesanales, y no descansaron hasta haber concretado su anhelo de tener todo un complejo educativo de educación regular y alternativa. Esta lucha por la educación fue considerada como el elemento principal de liberación, defensa de sus tierras y sobre todo como un logro de sus aspiraciones. (Entrevista focalizada, agosto, 2002).

El núcleo y el colegio pertenecen al sistema de educación regular, dependiente de las Escuelas de Cristo, son administrados por los sacerdotes franciscanos que supuestamente tienen pocos recursos económicos, los cuales supervisan el proceso educativo en el marco del convenio iglesia-gobierno y se inclinan más por el camino de la castellanización. En cambio, las otras instituciones educativas administradas por los religiosos jesuitas, con solvencia económica, y muchas comodidades y estilo de vida diferente al de los comunarios, paradójicamente, alientan más el bilingüismo aymara-castellano.

4.1.14. ALFABETIZACIÓN

Nuestros entrevistados recordaron la experiencia de la campaña de alfabetización y postalfabetización en aymara que se llevó a cabo en Jesús y San Andrés de Machaca durante dos años, la cual creó expectativas de alfabetizarse en español, justamente como un mecanismo de defensa ante las situaciones conflictivas. Actualmente, como consecuencia de esa experiencia, ellos están exigiendo una capacitación superior en lengua española, considerando que solo el leer, escribir y hablar aymara no resuelve ningún problema socioeducativo, al contrario persisten los altos índices de repetición y de deserción escolar porque los educandos son expulsados del sistema educativo formal a temprana edad. Las aseveraciones precedentes y las observaciones durante nuestras visitas a las comunidades nos permitieron advertir una especie de rechazo a la lengua aymara demostrando así su preferencia por el castellano, no existen materiales educativos para post alfabetización (entrevista focalizada, agosto 2002).

4.2. LOS IDIOMAS EN LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES DE FAMILIA

Los datos que se consignan a continuación están calculados sobre el 50% de los encuestados varones y el otro 50% corresponde a las mujeres.

IDIOMA DE ENSEÑANZA EN EL COLEGIO

Según los resultados obtenidos, se aprecia que el 60 % (la mayoría) de los padres de familia piensan que en el colegio sus hijos reciben enseñanza tanto en castellano como en aymara, (bilingüismo) mientras que el restante 40% de los padres y madres opinan que la enseñanza en el colegio se da solamente en el idioma castellano. El 35 % de los papás afirman que en el colegio les enseñan a sus hijos en ambos idiomas, y el 15% manifiesta que la enseñanza se la da sólo en castellano, en tanto que el 25% de las mujeres opina que la educación es sólo en castellano y el otro 25% de las mujeres dice

que la educación se realiza en ambos idiomas. De acuerdo con estos resultados se puede apreciar que la mayoría de los padres y madres de familia consideran que a sus hijos se les enseña en aymara y en castellano. Sin embargo todos nuestros encuestados coinciden en su preferencia por el castellano.

En razón de que el uso del aymara en el aula le quita horas de práctica al castellano. La falta de información acerca de los beneficios de la educación bilingüe y pluricultural a los padres de familia es un factor para que ellos argumenten su preferencia por el castellano (ver anexo B ítem 1).

EL IDIOMA DE MEJOR APRENDIZAJE

A pesar de que los padres de familia creen que la educación se da en la lengua materna y en castellano, en el criterio de los mismos, el idioma de mayor aprendizaje de sus hijos es el idioma castellano, afirmación respaldada por el 70% de los padres y madres, mientras que el restante 30% opina que la enseñanza en ambos idiomas les permite un mejor aprendizaje. Ninguno de los padres o madres de familia cree que sus hijos aprenden mejor en aymara porque tienen por experiencia que sus hijos llegan a sus casas con más conocimientos obtenidos a través del idioma castellano. Aunque con distinto porcentaje, la opinión de madres y padres de familia coincide en que el idioma para el mejor aprendizaje es el castellano, razón por la cual los padres de familia manifiestan su preferencia por la enseñanza en castellano¹ En nuestro criterio el argumento de la minoría es válido (ver anexo B ítem 2).

IDIOMA DE PREFERENCIA DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL COLEGIO

Según los padres y madres de familia encuestados, se advierte que el 95% de la totalidad de ellos se inclinan porque sus hijos hablen más el castellano en el colegio,

dando a conocer de esta manera su preferencia hacia este idioma que lo consideran ventajoso para el aprendizaje de sus hijos y para la vida futura de los mismos, solo el 5 % (un padre) quiere que sus hijos hablen ambos idiomas en el colegio, ninguno de los padres de familia quiere que sus hijos hablen de manera exclusiva el aymara en el colegio porque sus hijos ya tienen dominio de su idioma y porque tienen en cuenta las limitaciones que tiene este idioma con el material de apoyo.(ver anexo B ítem 3).

IDIOMA DE COMUNICACIÓN CON LOS HIJOS EN EL HOGAR

El 100% de los padres de familia señala que la intercomunicación familiar en el hogar, entre padres e hijos es bilingüe porque hablan aymara y castellano, esto implica que desde los hogares los hijos se encuentran motivados para hablar castellano. Tanto las mujeres como los varones manifiestan en su totalidad que la comunicación dentro del hogar es en ambos idiomas, aunque el aymara no se habla en el aula y en otros lugares públicos y otras circunstancias puede ser una señal de bilingüismo con diglosia. (ver anexo B ítem 4).

UTILIDAD DE LOS IDIOMAS: AYMARA Y CASTELLANO

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos sobre los diversos usos de las lenguas aymara y castellano, en la opinión de los padres de familia se puede apreciar una diversidad de situaciones donde ellos creen conveniente utilizar estos idiomas. Sin embargo, destaca el hecho de que la mayoría de los padres son bilingües y que manifiestan un uso preferente del idioma castellano. No existe opinión alguna sobre el uso aislado del idioma aymara para las situaciones presentadas, más bien existe una cierta tendencia por utilizar una combinación de estos idiomas como caso extremo.

Se advierte además, que para hablar en oficinas, para viajar a otros países y para hablar con las autoridades del país, la totalidad de los padres de familia cree que se debe utilizar el idioma castellano, entendiendo que tanto los funcionarios que trabajan en las oficinas, y las autoridades nacionales hablan el idioma castellano, además de asumir que este idioma es común en otros países.

Por otra parte, se aprecia que para hablar en el pueblo y para conversar con las autoridades comunales la totalidad de los padres de familia piensa que es mejor utilizar ambos idiomas. Nótese que ni en este caso, los padres de familia sugieren la utilización del aymara como idioma único. En otras situaciones, como estudiar en el colegio, en la universidad, obtener una profesión y otras, se prefiere el uso del idioma castellano. (ver anexo B ítem 5)

4.3. EL CASTELLANO EN LA VISIÓN DEL DIRECTOR y PROFESORES DE QURPA

4.3.1. CASTELLANO: UN MEDIO DE COMUNICACIÓN IMPRESCINDIBLE

El castellano, en la visión del director y profesores, es un medio de comunicación imprescindible en todas las instancias y contextos sociales. Sin el castellano no es posible interactuar ni presentar requerimientos ni reclamaciones ante las autoridades, ya que ellos no hablan el aymara. Al no manejar el código lingüístico de este idioma el mensaje resulta distorsionado por la falta de un conocimiento sólido de la gramática y del vocabulario “no entienden lo que queremos expresarles” Teniendo en cuenta que el aymara no es un idioma que está al alcance de ellos nos vemos en la necesidad de comunicarnos en castellano, en consecuencia es una necesidad que nuestros hijos/as aprendan el castellano para lograr objetivos comunicativos. No existe una interpretación correcta en las expresiones comunicativas entre el aymarahablante e hispanohablante lo que hace que se tenga que elegir un solo idioma para la heterocomunicación. Y es obvio que el castellano está al alcance de todos, a pesar de los grados de bilingüismo incipiente. Esto está corroborado con el testimonio que sigue:

Quisiéramos hablar, reclamar en aymara, pero es inútil [porque las autoridades educativas] no hablan aymara, a veces necesitamos hacernos escuchar para decirles a las autoridades todo lo que sentimos porque en aymara existen palabras hirientes que llegan al corazón, pero no hallamos traducción para decirles y tenemos que repetir las palabras que sabemos en castellano, no es lo mismo porque no entienden lo que realmente queremos, ese es una gran razón para hablar castellano ya que ellos no hablan aymara, en castellano no existen palabras hirientes para decirles lo que se merecen (entrevista a RM y MC, XI-01).

Existe falta de colaboración de las autoridades y falta de tiempo para el aprendizaje en ambas lenguas, ya que el Ministerio de Educación no nos manda los materiales educativos disponibles a tiempo, ante la presión de los padres de familia y del avance cultural en general se prioriza sólo el aprendizaje del castellano. Hace falta un vocabulario de castellano avanzado, para facilitar la comunicación y el aprendizaje de los educandos.

Además, los docentes que en su generalidad son de procedencia aymara reconocen sus limitaciones en cuanto al manejo del idioma castellano, lo cual es otro motivo más para priorizar el aprendizaje de esta lengua por ser instrumento de comunicación en todas las situaciones como lo expresa el siguiente testimonio: “...pero a nosotros mismos nos falla, yo por ejemplo hablo castellano pero no bien siempre...” (*Qurpa, RM y MC, XI-01*).

4.3.2. USO DEL CASTELLANO POR LOS DOCENTES EN EL PROCESO EDUCATIVO

Los docentes en el proceso educativo utilizan el castellano en un 70% y el aymara el 30%, esto de acuerdo con los padres de familia, pero el aymara se usa como apoyo en las explicaciones en la clase, no se utiliza en el sentido de la educación bilingüe, así lo demuestra el siguiente relato:

Yo no quería saber nada del aymara, todo salía en contra, yo no veía ventajas con aymara en la enseñanza. Los padres de familia peor, no querían aymara porque sus hijos confundían los dos idiomas y no hablaban bien el castellano tampoco. Pero ahora he cedido, hemos hablado con los padres de familia para hablar los dos idiomas en el curso, a veces el aymara es ayuda para hacer entender a los niños (entrevista a RM y MC, XI-01).

EL IDIOMA EN LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

IDIOMA QUE HABLAN LOS ALUMNOS

Los resultados obtenidos de las encuestas administradas a los docentes del Núcleo de Qurpa acerca del idioma que hablan sus alumnos, evidencian que son bilingües y hablan tanto el aymara como el castellano. Sin embargo debido a los múltiples usos y ventajas del idioma castellano que señalan los docentes, éstos se inclinan porque sus alumnos hablen más el castellano. Aunque el 100% de la muestra de los profesores de ambos sexos señalan que hablan en aymara y castellano (ver anexo B ítem 1).

IDIOMA DE ENSEÑANZA

Los resultados de la encuesta muestran que el 50% de los profesores del Núcleo de Qurpa enseñan sólo en idioma castellano, mientras que el otro 50% de los maestros de un total de 10 indican que enseñan en ambos idiomas, aymara y castellano, sin embargo ellos aclaran que usan el aymara como una ayuda para la explicación a los alumnos que tienen dificultad con el castellano. Por lo que se ve, existe una fuerte tendencia a la castellanización por parte de los profesores en el proceso de aprendizaje atendiendo a los requerimientos que hacen los padres de familia y los mismos alumnos, dejando de lado los preceptos de la Reforma Educativa (ver anexo B ítem 2).

IDIOMA QUE SE HABLA MÁS EN EL CURSO

Los anteriores datos permiten afirmar que el 100% de los profesores encuestados entre hombres y mujeres del Núcleo de Qurpa hablan el idioma castellano en el curso, lo cual confirma la tendencia de los maestros por su preferencia por el uso de este idioma. Esta práctica educativa en los establecimientos del programa de transformación contradice la puesta en marcha de la Ley de la Reforma Educativa, ya que la misma señala que la enseñanza tiene que ser en lengua materna y con el aprendizaje del castellano como segunda lengua (ver anexo B ítem 3).

PREFERENCIA DE LOS ALUMNOS POR EL CASTELLANO

El 100% de las profesoras señalan que los alumnos tienen interés por el castellano durante el aprendizaje, mientras que el 80% de los profesores afirma que los alumnos muestran interés por el castellano en su aprendizaje y sólo el restante 20% expresa que sus alumnos muestran interés en ambas lenguas. Dicho en otros términos, del total de la muestra de los profesores, el 90% señala que sus alumnos prefieren aprender en castellano. Este porcentaje es una clara evidencia por la preferencia del castellano en el aprendizaje de los alumnos (ver anexo B ítem 4).

OPINIÓN DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA PREFERENCIA DE LOS PADRES DE FAMILIA POR EL IDIOMA DE EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

El 100% de los docentes expresa que la totalidad de los padres de familia exigen una educación monolingüe español para sus hijos. Estos resultados confirman las afirmaciones anteriores en el sentido de que el castellano presenta ventajas frente a la lengua originaria en las diversas relaciones sociales que mantienen y podrán mantener

posteriormente los alumnos, siendo el aymara una lengua limitante para la comunicación e interrelación de los estudiantes, sobre todo cuando ingresen al ámbito urbano, que es donde generalmente la población estudiantil del área rural desea establecerse una vez culminado sus estudios, ya que es allí donde están la mayoría de los centros superiores, además de las oportunidades de trabajo, aunque las posibilidades educativas a nivel superior no siempre son factibles (ver anexo B ítem 5).

BIBLIOGRAFÍA DISPONIBLE PARA ESTUDIAR

El 100% de los profesores de ambos sexos afirman que los alumnos sólo pueden encontrar bibliografía en castellano para sus estudios, ninguno dijo que los alumnos pueden encontrar bibliografía en ambos idiomas. Nuestros entrevistados señalaron que no existe bibliografía de estudio en aymara en las diferentes áreas de conocimiento. Los pocos materiales disponibles en lengua materna no abarcan los diferentes campos de los programas educativos y por lo tanto dificultan el aprendizaje en lengua materna, y no permiten lograr las aspiraciones educativas de los alumnos (ver anexo B ítem 6).

IDIOMA DE MAYOR PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS

El 90 % del total de los docentes (90% de mujeres y 100% de varones) expresan que la mayoría de los estudiantes participan en las clases en ambos idiomas, este es un aspecto que merece desatacarse, ya que contrariamente a los resultados mostrados anteriormente se advierte que existe en algún momento participación de los estudiantes usando el idioma castellano y el aymara. Lo cual denota que los alumnos entienden el castellano pero que necesitan práctica para mejorar su destreza oral. Este hecho debe ser fortalecido por los maestros con dinámicas que permitan un mayor equilibrio en el uso

de ambos idiomas, además debe ser apoyado con la gestión de material pedagógico que respalde el uso del idioma ancestral (ver anexo B ítem 7).

IDIOMA DE SOCIALIZACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LOS FESTEJOS

De acuerdo con la percepción de los maestros de ambos sexos, se aprecia que la totalidad de los alumnos en ocasión de los festejos del Colegio comparten en ambos idiomas (castellano y aymara), de lo que se desprende que los estudiantes pueden comunicarse en aymara en ocasiones que no exijan formalidad. También se nota que en estas situaciones hablan el castellano porque no tienen presión de que alguien les censure, lo que les importa es la comunicación, y no es requisito tener dominio y seguridad. Es necesario que en el proceso educativo se utilicen nuevas técnicas de enseñanza para constituirse en verdaderos escenarios de participación e intercambio de ideas, bajo la conducción de un maestro que no inspire autoritarismo, sino que pueda crear las condiciones más favorables para que los estudiantes puedan expresarse con confianza (ver anexo B ítem 8).

IDIOMA NECESARIO PARA PROFESIONALIZARSE

En criterio de los maestros del Núcleo de Qurpa, el idioma que les ayudará a obtener una profesión a los estudiantes es el castellano. Esta apreciación viene de la totalidad de los docentes encuestados de ambos sexos, quienes tienen conocimiento de que en los centros superiores de estudios, la enseñanza y formación profesional se desarrolla en idioma castellano, ya que la mayoría de estos centros se encuentran en las ciudades, además de que, es imposible encontrar en el medio, material bibliográfico escrito en idiomas originarios sobre ciencia, tecnología, y otros, que puedan facilitar una óptima formación profesional de los estudiantes. De ahí, que los maestros opinan que el idioma castellano facilita la profesionalización de los estudiantes (ver anexo B ítem 9).

IDIOMA PARA EL MEJOR RENDIMIENTO ESCOLAR

Con relación al rendimiento escolar de los estudiantes, solo uno de los profesores varones afirma que el rendimiento escolar es mejor en ambos idiomas, los restantes nueve maestros de ambos sexos que fueron encuestados sostienen que se observa un mayor rendimiento en idioma castellano en función de los resultados que se obtienen en el aprendizaje lo que implica que existe una mayor y mejor comprensión de los estudiantes en este idioma. Otro factor que los maestros probablemente consideran como una ventaja en la educación de los alumnos del núcleo es que ellos ya llegan a las aulas motivados por la preferencia que tienen hacia el castellano, (ver anexo B ítem 10).

BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DISPONIBLE

Otro de los factores determinantes para optimizar el proceso educativo con mayor participación de los educandos es el castellano. La bibliografía pedagógica para la capacitación docente y la relacionada con el desarrollo curricular viene en español y en otros idiomas extranjeros, además de tener un costo tan elevado que impide la innovación permanente, y no existe ningún material bibliográfico en idiomas originarios (ver anexo B ítem 11).

IDIOMA MÁS IMPORTANTE EN LA EDUCACIÓN

Según los resultados de nuestra encuesta, se observa que la mayoría de los docentes tienen conciencia lingüística en el proceso educativo en las aulas del Núcleo de Qurpa. El 80% de los docentes de ambos sexos consideran que la enseñanza y el aprendizaje deben realizarse en ambos idiomas. Los maestros demuestran cierta conciencia lingüística acerca de las bondades de la educación intercultural y bilingüe, sin embargo, estas ideas sólo quedan en intenciones y deseos, ya que las limitaciones del conocimiento lingüístico del idioma originario y el español como segunda lengua hacen

que se consolide una tendencia hacia el uso del castellano en el proceso docente educativo, a esto se suma la falta de material didáctico y la presión de los padres de familia que aspiran la profesionalización de sus hijos. El 20% de los docentes varones consideran que el idioma más importante es el castellano (ver anexo B ítem 12).

4.4. VARIACIÓN DIALECTAL DEL AYMARA

Los profesores continúan con su punto de vista. En criterio de los docentes, la variación dialectal del aymara constituye un problema de comprensión y de léxico. En la percepción de una de las docentes entrevistadas, “el aymara, en muchas cosas también es diferente, él por ejemplo [dirigiéndose a otro docente, R.M.] dice algo (de un objeto) con un nombre diferente y yo le llamo de otra manera. Pero es difícil unificar el aymara” (Qurpa, MC, XI-01). Refiriéndose a las variaciones regionales del aymara que no se reflejan en los módulos del aymara y por esta razón no se utilizan en la práctica educativa.

Las opiniones de los profesores con relación a la variación dialectal del aymara, concuerdan en alguna medida, con las investigaciones de Dick E. Ibarra Graso, quien afirma que los hablantes del idioma aymara no pueden haber formado ni forman parte de una misma raza porque las investigaciones al respecto muestran diferencias físicas y variedad en las formas y medidas de los cráneos antiguos y actuales entre los hablantes del idioma aymara. Al respecto, Posnasky (1912) dice que los pueblos que llegaron a habitar a la región andina donde se encontraban los Urus utilizaron primero el quechua y luego fueron aymarizados por razones obvias. Estas afirmaciones son una explicación para poder entender la diversidad dialectal del aymara que en cada región es diferente. Claro está que este punto de vista es discutible.

Es importante además hacer notar que el comportamiento social de los aymara hablantes de una región a otra es diferente. Esta incomprensión acerca de las variaciones dialectales de los docentes hace que ellos prefieran el manejo de un código uniforme

como es el castellano porque les resulta más cómodo para desempeñar sus funciones. (ver anexo A).

4.5. PREFERENCIA DE LOS ALUMNOS POR EL CASTELLANO

De acuerdo a la información recabada de los estudiantes del cuarto curso de secundaria que egresaron en las gestiones 2001 y 2002, se observa que ellos son bilingües porque utilizan tanto el idioma castellano como el aymara, existiendo un predominio del castellano sobre la lengua originaria en las diversas situaciones planteadas.

Así por ejemplo, con los profesores y con los amigos hay preferencia por el idioma castellano. En las ferias y en las fiestas también hay predominancia del castellano. Mientras que en otras situaciones tales como en la casa (con los padres) hablan más el idioma aymara según afirman los alumnos. Sin embargo, es interesante como los padres de familia dijeron que en su casa hablan con sus hijos en aymara y en castellano, esto confirma la preferencia de los padres de familia por el castellano, actitud que recuerda los sufrimientos históricos del pasado y su lucha por la escuela.

De estos resultados se deduce que todos los alumnos son bilingües con una clara preferencia por el uso del castellano. Los estudiantes prefieren hablar el idioma hegemónico porque consideran que es más beneficioso para ingresar a otros ámbitos educativos y laborales. El hecho de hablar aymara en los contextos familiares nos hacen deducir que ellos no rechazan la lengua originaria. (ver anexo B ítem 1).

IDIOMA EN QUE ESCUCHAN LA RADIO

De acuerdo con los resultados se aprecia que la generalidad de los estudiantes manifiesta escuchar la radio en ambos idiomas (castellano y aymara). En los estudiantes

que egresaron el 2001 existe una tendencia a escuchar estaciones radiales que emiten programación solamente en idioma castellano. Estos resultados confirman una manifiesta preferencia de los estudiantes por este idioma, probablemente para las prácticas comunicativas en castellano, además, para poder entender adecuadamente las explicaciones del profesor (ver anexo B ítem 2).

IDIOMA DEL DOCENTE EN LAS CLASES

Los bachilleres de la gestión 2002, a diferencia de sus compañeros que egresaron un año antes prefieren una educación de carácter bilingüe, esto significa en ambos idiomas, en tanto que aun es considerable el 45% de estudiantes de ambos sexos que prefieren una educación exclusivamente en castellano. Estos datos confirman la definida preferencia de los estudiantes por estudiar y formarse considerando como lengua principal el castellano, aún cuando un importante grupo de estudiantes cree que la educación bilingüe puede ser de su agrado. (ver anexo B ítem 3)

IDIOMA PARA ENCONTRAR MAYOR INFORMACIÓN PARA LOS ESTUDIOS

En relación con el idioma en que los estudiantes encuentran más libros para complementar sus estudios, la mayoría de ellos los encuentran de manera exclusiva en castellano, mientras que entre los estudiantes bachilleres del 2001 en un porcentaje reducido manifiestan que se puede encontrar textos en ambos idiomas.

Según estos resultados, se advierte que existe poca bibliografía en aymara y también poca bibliografía disponible en castellano, lo que dificulta el proceso de enseñanza – aprendizaje y las aspiraciones educativas de los alumnos (ver anexo B ítem 4).

PREFERENCIA POR EL IDIOMA EN LAS RADIO EMISORAS LOCALES

Los estudiantes encuestados de ambas promociones manifiestan que tienen preferencia por ambos idiomas, castellano y aymara. Una importante proporción de estudiantes señalan que el idioma radial facilita su aprendizaje. Consultados respecto del idioma en que preferentemente les gustaría que transmitieran las radios locales de Qurpa, los estudiantes señalan que estas emisoras deberían emitir su programación en ambos idiomas, para que las personas mayores que en su mayoría se comunican en el idioma originario no se sientan marginadas. Un considerable porcentaje de egresados del 2001 y 2002, indican que sería mejor que las transmisiones sean de manera exclusiva en castellano ya que esto les permitiría un mejor aprendizaje y práctica de este idioma.

Los resultados confirman que los alumnos tienen clara preferencia por el idioma castellano sin rechazar el aymara. El castellano es preferido no sólo como lengua instrumental en el proceso enseñanza – aprendizaje, sino en las diversas situaciones donde les corresponda desenvolverse, atribuyéndole al castellano muchas ventajas sobre el aymara. (ver anexo B ítem 5).

IDIOMA DE MEJOR RENDIMIENTO ESCOLAR

Los estudiantes de ambos sexos egresados el 2001 en un 73% manifiestan que el idioma para el mejor rendimiento escolar es el castellano, para el 24% la enseñanza en ambos idiomas es beneficiosa y sólo el 3% de los bachilleres de esta gestión de sexo masculino manifestaron que el idioma aymara es el mejor.

En relación a los bachilleres de la gestión 2002, el 60% indica que la utilización de ambos idiomas mejora el rendimiento escolar, sin dejar de lado que es considerable el 40% que indica que el idioma castellano mejora su rendimiento.

Si bien el castellano aún toma delantera en la opinión de los estudiantes, no se debe dejar de lado que existe un profundo sentimiento de revalorizar el idioma materno, y que el mismo a medida que pasa el tiempo va adquiriendo mayor importancia.(ver anexo B ítem 6)

IDIOMA ÚTIL EN EL TRANCURSO DE LOS ESTUDIOS

La percepción de los estudiantes en relación con los beneficios que les pudo haber traído tanto la lengua aymara como el castellano durante los años cursados en el marco de la Reforma Educativa, se advierte una mayoritaria inclinación por el idioma castellano como el de mayor utilidad en sus estudios. En segundo lugar y lejos del primer grupo de opinión se encuentra la apreciación de que ambos idiomas les fue de utilidad para el aprendizaje; finalmente, se observa una reducida proporción de estudiantes que señalan que el idioma aymara fue de mayor utilidad (ver anexo B ítem 7).

RESULTADOS DE LAS PREFERENCIAS POR EL CASTELLANO

CUADRO No 8

Preferencias	Sí		No		Indiferente		Total	
Variables	F	%	f	%	f	%	F	%
Preferencia por el castellano	24	100	0	0	0	0	24	100
Uso del castellano en la clase	24	100	0	0	0	0	24	100
Lengua de comunicación en instituciones públicas	23	96	1	4	0	0	24	100
Lengua de interacción comunicacional con sus pares	19	79	5	21	0	0	24	100
Total		94		6				100

El total de los alumnos encuestados afirma tener preferencia por el castellano por razones de estudio y comunicación en otros contextos sociales. Lo cual es ratificado cuando los mismos afirman que quieren que los profesores les expliquen la clase en

castellano. El 96 % del total de los alumnos dice que el castellano es importante como lengua de comunicación en instituciones públicas y solo el 4% dice que se comunica en aymara. En cuanto a la comunicación entre sus compañeros, el 79% de los alumnos hablan en castellano. El 21% dice que se comunica en aymara con sus compañeros, de esto se deduce que no tienen mucha seguridad al hablar castellano porque anteriormente ellos también afirmaron que tienen preferencia por el castellano.

CUADRO 9

Valoración del castellano		
Variables	f	%
Ayuda a la comunidad	2	2,9
Aspiraciones profesionales	11	16,0
Limitaciones	24	35,0
Satisfacción personal	14	20,2
Elevación del autoestima	11	16,0
Liderazgo político, sindical y otros	2	2,9
Comunicación en instituciones públicas	5	7,0
	69	100,0

El 3% de los alumnos dicen que si hablarían el idioma castellano podrían ayudar a su comunidad por las facilidades que éste les brinda. El 16 % del total de los alumnos utiliza el castellano para lograr sus aspiraciones profesionales. El 35 % de los alumnos afirman que se sienten limitados por no poder hablar castellano. El 20 % de los alumnos siente satisfacción personal al hablar castellano porque éste les ayuda a lograr sus objetivos. El 16% de los alumnos piensan que el castellano les ayudará a elevar su autoestima. El 3% de los alumnos consideran al castellano importante para liderizar grupos sindicales, políticos y otros. Finalmente el 7 % consideran al castellano importante como medio de comunicación en instituciones públicas.

CUADRO 10

LECTURA DE COMPRESIÓN DE LOS ESTUDIANTES

		Lectura de comprensión en castellano					
Variable	Mal	%	Regular	%	Bueno	%	
1	2	8,0	2	8,0	20	83,0	
2	1	4,0	0	0,0	23	96,0	
3	0	0,0	0	0,0	24	100,0	
Total	3	4,0	2	3,0		93,0	

Los alumnos encuestados hicieron una lectura de comprensión del castellano y los resultados fueron los siguientes: El 83% de los alumnos reconoció el papel de los personajes con facilidad. El 96% entendió perfectamente el argumento. El 100% de los alumnos captó perfectamente el mensaje de la lectura y fueron capaces de dar su opinión acerca de la lectura mediante ejemplos.

CAPÍTULO V

5. LA CARA OCULTA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

5.1. CONCLUSIONES

En el núcleo de Qurpa al igual que en los otros núcleos educativos donde está vigente la propuesta de la reforma educativa, se desconoce lo que verdaderamente significa la educación intercultural bilingüe, “es invisible”, porque no se la conoce ni se la practica, o sea que nos encontramos frente a la “cara oculta”. Lo que si es visible, es la práctica de la educación tradicional y conservadora de sus actores. Este tipo de educación se contrapone a los postulados de la educación intercultural bilingüe, y a las estrategias metodológicas de aprendizaje y enseñanza de la primera y segunda lengua que propone la Reforma Educativa. A continuación discutimos este enfoque crítico e innovador de la EIB para posibilitar la reflexión de los involucrados.

Las afirmaciones precedentes nos motivan a poner en evidencia lo que significa la interculturalidad, cara desconocida de la propuesta reformadora, para que los protagonistas y los beneficiarios de la educación puedan conocer las bondades de la EIB. Consideramos que no está por demás recordar algunas nociones conceptuales sobre la interculturalidad Entendemos entonces que la interculturalidad tiene que ser un diálogo equilibrado entre culturas, de esto se desprende que para que se dé una efectiva interrelación cultural se debe, como condición previa y permanente, devolver su dignidad a la cultura andina, reconociendo la validez de sus aportes en el campo del conocimiento y de las prácticas en general; igualmente se tiene que sistematizar dichos aportes e incorporarlos a la escuela y a la vida social. Esto significa deshechar prejuicios y cambiar actitudes, logrando una disposición para una interacción de igualdad, que sea diferente de la posición integracionista. En síntesis se trata de apoyar para que en un

futuro próximo exista un verdadero diálogo intercultural entre nuestras diversas etnias y nacionalidades en lugar de la situación actual de dominación, dependencia, agresión y de sumisión.

La EIB tiene que mostrar su verdadera cara para hacer notar su preocupación por preparar a los educandos para vivir en un mundo signado por la velocidad de sus cambios en el que al educador no le es posible visualizar cuál va a ser la circunstancia concreta en la cual le tocará vivir al niño que educa, el educador por ahora se encuentra en un camino de incertidumbre, por no poder encaminar al educando para poder convivir en cualquier situación sociocultural, donde lo más importante son las posibilidades y los conocimientos que le permitan resolver exitosamente la situación concreta de lo que le toque vivir.

La educación intercultural bilingüe tiene un reenfoque epistemológico que se aviene mucho con la idea de construir realidades que resultan de un particular tipo de relaciones sociales que se orientan hacia la articulación simbólica entre dos culturas o mundos de vida diferentes. En este sentido, la interculturalidad tiene que responder a la diversidad cultural, social y lingüística de la “sociedad boliviana” y la Participación Popular tiene que responder a la heterogeneidad de las necesidades de aprendizaje¹. Estos son dos principios rectores según la Reforma Educativa que tienen un enfoque curricular flexible y abierto a la diversidad cultural. En este marco, el currículum “identifica un tronco común de vigencia nacional” de acuerdo a las particularidades culturales y lingüísticas orientadas a la universalidad de los conocimientos. La reforma también propone otra modalidad denominada currículum de

1 Según el documento de la Reforma Educativa “El concepto de satisfacción de necesidades básicas se inserta en un esquema sistémico que permite abordar los problemas educativos. Las necesidades básicas de aprendizaje constituyen aprendizajes posibilitadores y generadores de adquisición de competencias, desempeños, dominios, capacidades y conocimientos así como el desarrollo de actitudes y la internalización de valores para que los sujetos se encuentren en condiciones de movilizarse para satisfacer sus necesidades humanas que redunden en el mejoramiento de su calidad de vida y de la sociedad en su conjunto” ETARE: Dinamización Curricular, lineamientos para una Política Curricular, Cuadernos de la Reforma, ETARE, Bolivia, 1993.

la rama complementaria diversificada, como su nombre lo indica esta rama complementa con las necesidades de aprendizaje de los diversos contextos ecoregionales, culturales y productivos.

Ahora sí mostrando la cara oculta de la EIB, que es el lado desconocido por los actores y beneficiarios de la educación, podemos decir que la rama diversificada complementaria del currículum da todas las posibilidades de abordaje de las formas de vida, la concepción del mundo, la relación con el medio natural y social, la identidad propia, la relación con lo sobrenatural, los saberes sobre salud, las prácticas culturales, los valores, de cada grupo etnocultural, etc., esto sí constituye la riqueza curricular inédita en la historia de la educación boliviana. Con ello, la Reforma posibilita cierta libertad y autonomía en el desenvolvimiento de los docentes para “la contextualización de los aprendizajes” y “la adecuación de éstos a las necesidades, intereses y problemas de la comunidad local” (citado en programa de estudios de la Reforma Educativa sólo citado, no informado menos puesto en práctica). En base a esta propuesta de la EIB se tiene que potenciar el desarrollo cognoscitivo de los educandos a partir de lo que conocen y lo que les es familiar y significativo, esto es lo interesante del enfoque intercultural en el proceso educativo. A pesar de estas intenciones pedagógicas innovadoras la EIB sigue siendo la cara oculta ante los ojos de los involucrados en el proceso educativo, desde el 7 de julio de 1994, fecha en la que se promulgó la reforma educativa boliviana.

Otra parte de la cara oculta de la EIB es el multilingüismo y la pluriculturalidad del país que demanda el desarrollo de competencias lingüísticas comunicativas en todos los contextos sociales.

Y, otra parte también oculta de la EIB es el desconocimiento de la flexibilidad curricular que establece ciclos de aprendizajes desgraduados y grupos de nivel con disposiciones análogas de aprendizaje de los alumnos por parte de los actores educativos. Dicho en otros términos, no se organizan ni clasifican las destrezas,

habilidades y actitudes del trabajo de los educandos, cuando en realidad estos grupos deberían asegurar la continuidad del aprendizaje, evitando la repetición y la monotonía de la permanencia del educando durante un año más en el mismo grado.

Estas partes de la cara oculta de la EIB que acabamos de exponer por su importancia nos llevaron a realizar nuestro estudio, el cual nos permitió probar nuestra hipótesis de trabajo de la siguiente manera: *Las experiencias históricas conflictivas y la marginación socioeducativa son factores que condicionan las preferencias de los actores sociales en cualquier contexto sociocultural.*

Los aspectos sociohistóricos abordados en nuestro trabajo nos llevan a señalar que el comportamiento de los padres de familia y docentes son los resultados de la consecuencia de la conquista, de la colonia y de la república, de las cuales se generaron las siguientes actitudes de los padres de familia:

La xenofobia que consiste en la exacerbación del racismo caracterizada por el temor a lo diferente y a la exclusión del otro.

El eurocentrismo y el anglocentrismo que sólo le dan valor y prestigio a aquello que viene o proviene de Europa, en nuestros tiempos el prestigio también proviene de los Estados Unidos. El arte, la cultura, el pensamiento, la creación, sólo adquieren valor real cuando algún centro europeo o *anglosajón* le da su aprobación.

La represión es otra actitud que consiste en imponer sus puntos de vista a otros, habitualmente se utiliza la persuasión, el engaño y la simulación como procedimientos, pero esto sólo cuando ven posibilidades de lograr sus propósitos y para dar la sensación de proceder democrático. La represión se da en diferentes niveles, ya sean familiares, escolares, etc. pero lo más característico en nuestro medio ha sido y sigue siendo la represión policíaca y militar a las demandas de los pueblos originarios y la clase

desposeída, son ejemplos indiscutibles los hechos sangrientos del conocido febrero negro y de septiembre y octubre del 2003.

Otra actitud es el etnocentrismo que se centra en prejuicios respecto del grupo étnico propio o a la propia cultura, e incluye una fuerte tendencia a valorar y etiquetar a otros en función de los valores del propio grupo, en lugar de concederle el derecho que tienen a ser únicamente ellos mismos o a tener sus propios valores éticos o culturales. Esta actitud es un rasgo peligroso, porque es la que más fácilmente lleva a la violencia entre individuos, entre grupos étnicos, culturales o raciales, o entre naciones enteras y por lo tanto es la responsable directa de los demenciales conflictos bélicos que suelen azotar a la humanidad señalamos que el etnocentrismo civilizado es el más dañino para la convivencia entre los seres humanos.

El etnocentrismo es una enfermedad de la cultura occidental que preconiza el sometimiento. En nuestro país y en otros, los gobernantes autoritarios recurren con mucha frecuencia al pretexto del interés de las mayorías bajo el eufemismo de “interés nacional” para justificar algunas políticas que lesionan los intereses de los pueblos originarios. Una muestra de esta política es que estos grupos sociales tropiezan con toda clase de dificultades en todas partes.

La prepotencia es el rasgo más grosero del autoritarismo, se basa en una autodecepción de superioridad que le hace reclamar para sí mismo todos los privilegios y condena a los demás a sufrir estoicamente las consecuencias, no toma en cuenta que en el mundo existen otras personas o grupos sociales.

Los autoritarios centran su pensamiento en el dinero y en el poder, son individuos compulsivos, se consideran como los únicos meritorios, conceden valor al oro, al dólar o cualquier otra cosa y a una especie de idolatría a personajes históricos. El culto al poder se amplía también a los dirigentes políticos elegidos. Los autoritarios exigen a los

ciudadanos respeto al poder de quienes desempeñan un cargo como son el presidente, el prefecto, alcalde, etc. Y se diviniza a los policías y a los militares porque encarnan el poder de las armas y de las municiones, en última instancia: la seguridad pero también la muerte.

La discriminación prejuzgada negativa se denomina estereotipo. Esta aplicación mecánica de estereotipos es lo que constituye un prejuicio, su práctica fue y es muy común en nuestro medio.

Como consecuencia de estas actitudes el conocimiento cognoscitivo de los padres de familia se manifiesta como preferencia por la castellanización de sus hijos en el núcleo de Qurpa, y es que saben que al tener competencia en el idioma castellano sus hijos podrán obtener una profesión, tendrán acceso a las nuevas tecnologías, también podrán estudiar otros idiomas a través del castellano para lograr grados más altos de profesionalización según sus requerimientos. Las actitudes que se manifiestan en las preferencias de los padres de familia tienen dos líneas, La primera es lo tradicional que viene de la clase dominante, esto influye en las actitudes negativas de los pueblos oprimidos. La segunda es que se dejan influenciar por los postulados de la clase dominante y siguen los dictados de estos.

- Otros factores que inciden en que los padres de familia prefieran la castellanización de sus hijos son los conflictos históricos que motivaron el rechazo del aymara y la aceptación del castellano como lengua instrumental en el proceso educativo.
- Las aspiraciones profesionales de los alumnos de la primera y segunda promoción de la experiencia de la educación intercultural bilingüe MEC-UNICEF en Qurpa, son la de continuar estudios superiores para obtener un grado académico que les permita mejorar sus condiciones de vida, pero no saben exactamente a que instituciones deben acudir.

- Algo más que agregar es que los padres de familia conocen su pasado histórico mejor que los docentes y alumnos de acuerdo a los resultados obtenidos en las entrevistas.

5.2. RECOMENDACIONES

- En vista de que en Qurpa la experiencia de la Educación Intercultural Bilingüe MEC-UNICEF y de la reforma educativa causaron un impacto negativo, se recomienda hacer un estudio de investigación en los otros núcleos de la región quechua, guaraní y aymara que fueron sometidos a las mismas experiencias para conocer el impacto que dejó en los núcleos de Turco y de Orinoca (cuenca del lago Poopó, Oruro), en La Paz el núcleo de Surikiña (región del lago) y el núcleo de Ancoraimas, y naturalmente en los núcleos que fueron sometidos a esta misma experiencia en la región guaraní y quechua, es recomendable comparar esas experiencias con las de Qurpa y que fueron superpuestas por la reforma educativa el año 1995.
- Otro tema de investigación recomendable es el estudio del grado de bilingüismo de los educandos de los núcleos arriba mencionados además del bilingüismo y metodología de los docentes para ofrecer alternativas de estrategias metodológicas en la segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA

ALBÓ, Xavier y CHOQUE, Roberto

1997 *Jesús de Machaca orígenes y evolución de la organización tradicional, la lucha por la escuela*. Vol.3. La Paz: Ed. CIPCA.

AMADIO, Massimo y LÓPEZ, Luis Enrique

1993 *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*. La Paz: Ed. CIPCA/UNICEF.

AMADIO, Máximo

1995 *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*. Documento de trabajo, Ginebra: BIE/UNICEF.

ANDER-EGG, Ezequiel

1992 *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Edit. Humanidades.

ANSIÓN, Juan

1989 *La escuela en la comunidad campesina*, Proyecto Escuela y Comunidad Campesina. Lima: Coed. M. de A., M. de E., FAO y COTESU.

ÁVILA ACOSTA, Roberto

1997 *Introducción a la Metodología de la Investigación*. La Tesis Profesional. Lima: Estudios y Ediciones R. A.

CAÑULEF, Eliseo

s/a *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas.

CENTRO de Investigaciones Lingüísticas

2002 *Rumiñahui*. Lima: Ricardo J. Nardi.

CLAURE, Karen

1989 *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*, La Paz: Hisbol.

1992 "A synthesis of research on academic achievement in a second language". En: *Bilingual Research Journal*, Washington D.C. vol. 16, 1&2,

CEE. Comisión Episcopal de Educación

1999 *Qurpa, Machaca Revista semestral* 41 – 42. Qurpa: ed. CETHA.

CEE. Comisión Episcopal de Educación. CETHA "Tupak Katari"

1998 *Revista Machaq Amuyt'awi*. Qurpa, Machaca, Edición especial en homenaje al 20 aniversario de gestación y funcionamiento del Centro de Educación Técnica Humanística Agropecuaria.

COMISIÓN MUNDIAL DE CULTURA Y DESARROLLO DE LA UNESCO

1997 *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: Fundación Santa María–UNESCO

CSUTCB Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia

1991 *Hacia una educación intercultural bilingüe*. La Paz: Ed. Jayma.

COSTA ARDÚZ, Rolando

1996 *Monografía de la Provincia Ingavi*. La Paz: Prefectura del Departamento.

CUMMINS, Jim

1986 «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». En: *Review of Educational Research*, nº 49, pp. 222-260, 1979. «*Bilingualism and Minority Children. Language and Literacy Series*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1981. «Language proficiency, bilingualism and academic achievement». En: J. Cummins *Bilingualism and Special Education: Issues and Assessment and Pedagogy*, San Diego, California, College-Hill, 1984. «Empowering minority students: a framework for intervention». En: *Harvard Educational Review*, vol. 56/1, pp.18-34.

CUNNINGHAM, M.

1996 "Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina". En: *II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe*. Sta. Cruz de la Sierra, Bolivia.

DÍAZ-Couder, Ernesto

1998 "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17, pp. 11-30.

DUTCHER, Nadine

- 1994 *The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience.* Pacific Islands Discussion. Paper Series, Number 1. East Asia and Pacific Region, Country Department III, Washington, D.C., The World Bank.

ESCRIBENS, Augusto

- 1972 "Monolingüismo y bilingüismo: Lengua vernácula y castellano con especial referencia al área andina" En *Primer seminario nacional de educación bilingüe del Ministerio de Educación.* Lima: Ministerio de Educación.

ETARE

- 1993 *Dinamización Curricular: Lineamientos para una Política Curricular. Cuadernos de la Reforma.* La Paz: MEC.

ETARE

- 1993 *Reforma Educativa.* La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación.

GARCÍA, Juan José, Amparo ORREGO y Godofredo TAIPE

- 1997 *Antropología: Proceso, mercado y perspectivas.* Lima: Centro de Apoyo Rural.

GIGANTE, Elba, LEWIN, Pedro, y VARESE, Stefano

- 1986 "Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada". Documento de trabajo. En: *Taller regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna.* Buenos Aires: UNESCO.

GIMÉNEZ, Gilberto

- 1994 *Modernización e identidades sociales.* Coord. G. Giménez y R. Pozas. México: Coed. UNAM, IIS, IFAL.

GODENZZI, Juan Carlos

- 1994 "Hacia una educación bilingüe intercultural en el sur andino peruano: actividades y proyecciones del Centro Bartolomé de las Casas". En: *Víctor Hugo Tórrez (Ed.), Interculturalidad y educación bilingüe. Encuentros y desafíos.* Quito: COMUNIDEC, Fundación Interamericana, pp. 157-173.

- GODENZZI, Juan Carlos (Ed.)
- 1994 *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- GONZÁLEZ, María Luisa
- 1994 How Many Indigenous People?. En: Psacharopoulos, G. y Patrinos H.A. (eds.) *Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis*. World Bank Regional and Sectorial Studies, Washington, D.C., The World Bank, pp. 21-39, 1994.
- GOTTRET, Gustavo y otros
- 1993 *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*. Evaluación longitudinal. La Paz: UNICEF, Mimeo.
- HARRÉ, Rom y LAMB Roger
- 1992 *Diccionario de Psicología Social y de la Personalidad*. Madrid.
- HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros
- 1998 *Metodología de la Investigación*. México: McGraw - Hill.
- HORNBERGER y LÓPEZ, Luis Enrique
- 1997 “Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia”. En: *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education*. Ed. Cenoz y genesee Clevendon, Multilingual Matters, pp. 206-42.
- INEI
- 1994 *Censos nacionales 1993, IX de población y IV de vivienda. Departamento de Huancavelica. Perfil Demográfico*, Colección Análisis Censal N1 19, Lima, Perú.
- JUNG, Ingrid. (eds.)
- 1989 *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. Lima-Puno: ed. PEEB-P/UNA-P.
- KRECH, David Richard S. Crutchfield, Egerton L. Ballachey
- 1972 *Psicología Social*. Madrid- España. Ed. Biblioteca nueva. Almagro.

LÓPEZ, Luis Enrique y JUNG, Ingrid

1998 *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Madrid, Ed. Morata, PROEIB Andes.

LÓPEZ, Luis Enrique

1998 *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17, pp. 51-90. Madrid.

LOVISOLO, Hugo

1987 *La producción de conocimientos en el medio campesino*. Santiago- Chile. Ed. Tapia, PIE.

LÓPEZ, Luis Enrique

1999 *Nuevo Sentido para el Sistema Educativo*. Nunavut- Canada: Ed. PROEIB- ANDES- UNESCO.

MAYER, Enrique

1987 *“Los alcances de una política de una educación bicultural y bilingüe”*. En: *M. Amadio, S. Varece y C. Picón (comp.), Educación y pueblos indígenas en centro América. Un balance crítico*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC, pp. 27-37.

MONTALUISA, Luis

1988 *Educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo*, Santiago- Chile: Coed. UNESCO, OREALC.

MORRIS, Charles

1992 *Psicología. Un Nuevo Enfoque*. México: Ed. Prentice-Hall 7ª. Edición.

MOSONYI, Esteban y RENGIFO, Francisco

1986 “Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural”. vol. I, pp. 209-230. México.

MOYA, Ruth

1998 *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17, pp. 105-187.

OIJENS

1989 *Pueblos Indios, Estados y Educación*. Lima- Perú. Ed. Luis López y Ruth Moya. Coed. PEB-Puno, P-EBI-MEC-GTZ, P-ERA.

OPAN-OPERAÇÃO ANCHIETA

1989 *A conquista da escrita. Encontros de educação indígena*, São Paulo, Iluminuras.

OEI Organización de Estados Iberoamericanos

1998 “Educación Bilingüe Intercultural” En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 13. Madrid: OEI, 1996. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17. *Educación, Lenguas, Culturas*, Madrid: OEI.

PAREDES M. Rigoberto

1955 *Tiahuanacu y la Provincia de Ingavi, Jesús de Machaca*. La Paz: Ediciones Isla

PATRINOS, Henry y PSACHAROPOULOS, George

1994 *Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala*. World Bank Working Papers, Washington, D.C.: The World Bank.

PÉREZ, Elizardo: *Warisata*

1963 *La escuela ayllu*, La Paz: Editorial Burillo.

PIÑACUÉ, Jesús Enrique

1997 “Editorial”. En: *C’ayuce. Revista de Etnoeducación. Publicación trilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca*. CRIC. Programa de Educación Bilingüe, nº 1, pag. 12. Colombia: Ed. C’ayuce.

POSNASKY Arthur

1912 *Tihuanacu e islas del sol y de la luna. Titiqaqa y Koaty*. La Paz – Bolivia: imprenta y Litografía Boliviana.

POZZI-ESCOT, Inés. Zúñiga y otros

1990 *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: Ed. FOMCIENCIAS.

PSACHAROPOULOS, George y Patrinos, Henry

1995 *Reducing poverty in Latin America among indigenous people: An enhanced Role for Education*. World Bank Working Papers. Washington D.C.: The World Bank, 1994. *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*, Washington, The World Bank.

RODRÍGUEZ Aroldo

1977 *Cambio de actitud. Concepto de actitud Componentes de las actitudes. Actitud y conducta. Actitudes y otros procesos psicológicos. Formación de las actitudes.* 1ra. Edición en español. México: Editorial Trillas S.A.

RODRÍGUEZ, Francisco y otros

1994 *Introducción a la Metodología de las Ciencias Sociales.* La Habana: Editora Política.

Rodríguez Gómez, Gregorio, et.al.

1996 “tradición y enfoques en la investigación cualitativa”. En: Rodríguez et. al. *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ed. Aljibe.

TAIPE CAMPOS, Néstor Godofredo

1995 *Cultura y educación en los Andes: Bases para la educación bilingüe intercultural.* Lima, Perú. Ed. U.P. INÉD.

THOA

1988 *EL indio Santos Marka T'ula. Cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la República.* La Paz– Bolivia: Ediciones del taller de historia oral Andina.

TICONA Esteban y CHOQUE, Roberto

1996 *La masacre de Jesús de Machaca. La sublevación, represión y masacre* vol. 2. La Paz: editorial CIPCA.

UNICEF/TACRO

1992 *Educación y población indígena en América Latina,* Ms., Santa Fe de Bogotá.

VERGARA, A. y VALDIVIA G.

1982 *Lengua y Sociedad: Lecturas.* Ayacucho: UNSCH.

VERGARA, A.

1982 *Situación y actitudes en Lengua y Sociedad.* Ayacucho: UNSCH.

ZORRILLA, Santiago y TORRES X., Miguel

1998 *Guía Para Elaborar Tesis.* México: Fuentes Impresores.

ZÚÑIGA, Madeleine, Pozzi-Escot, Inés y López, Luis Enrique (eds.)

1990 *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*, Lima: Fomciencias.

ZÚÑIGA, Madeleine

1988 *Educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo*, Santiago: Ed. UNESCO.

ANEXOS

ANEXO A

Prof. Roberto Mena y Mercedes Callisaya

MS. ¿Para qué piensas que es importante el castellano?

RM. Quisiéramos hablar, reclamar en aymara, pero es inútil [porque las autoridades educativas] no hablan aymara, a veces necesitamos hacernos escuchar para decirles a las autoridades todo lo que sentimos porque en aymara existen palabras hirientes que llegan al corazón, pero no hallamos traducción para decirles y tenemos que repetir las palabras que sabemos en castellano, no es lo mismo porque no entienden lo que realmente queremos, ese es una gran razón para hablar castellano ya que ellos no hablan aymara, en castellano no existen palabras hirientes para decirles lo que se merecen.

MS. ¿Con tus alumnos, y en el núcleo cuánto por ciento de castellano y aymara hablas?

RM. 70 % castellano, 30 % aymara en todo.

MS. ¿Y tú Mercedes?

MC. Yo no quería saber nada del aymara, todo salía en contra, yo veía ventajas con aymara en la enseñanza. Los padres de familia peor, no querían aymara porque sus hijos confundían los dos idiomas y no hablaban bien el castellano tampoco. Pero ahora he cedido, hemos hablado con los padres de familia para hablar los dos idiomas en el curso, a veces es ayuda el aymara para hacer entender a los niños.

MS. En inglés hago lo mismo, llamamos enseñar inglés a través del castellano pero con bastante práctica del inglés.

MC. Los padres [de familia] creen que es discriminación no pasar clases en castellano, es mejor desde los primeros cursos.

MS. Se podría hacer igual que en inglés, dividir por niveles, ejemplo: básico, intermedio, avanzado, donde los niños podrían aprender bastante vocabulario y todas las destrezas que necesiten. ¿Qué te parece?

RM. Claro, así tendría que ser.

MC. Ojalá fuera así, pero a nosotros mismos nos falla, yo por ejemplo hablo castellano pero no bien no bien siempre y el aymara en muchas cosas también diferente, él [Roberto] dice algo con un nombre diferente y yo le llamo de otra manera. Pero es difícil unificar el aymara.

QANTUYU

Pte J. E. Queremos que nuestros hijos aprendan castellano para viajar y seguir estudiando, sino im...posible. Nosotros queremos poner profesores con estudios especializados. No hemos tenido reuniones con los padres de familia, ni con los profesores al respecto, falta comunicación, hay pocos alumnos, pero si se les enseñaría bien, los padres y los alumnos se interesarían más.

ANEXO B

ENCUESTA DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA DEL COLEGIO TÉCNICO HUMANÍSTICO “FRAY GABRIEL MARIA LANDINI”

1	¿En qué idioma les enseñan a tus hijos en el colegio?	Aymara	Castellano	Ambos
2	¿En qué idioma aprenden mejor?			
3	¿Cuál idioma te gustaría que hablen tus hijos en el colegio?			
4	En tu casa, ¿qué idioma hablas con tus hijos?			
5	Desde tu punto de vista para qué sirven estos idiomas?			
	Para hablar en las oficinas			
	Para ir a la ciudad			
	Para viajar a otros países			
	Para aprender en el colegio			
	Para estudiar en la universidad			
	Para obtener una profesión			
	Para hablar en el pueblo			
	Para hablar con las autoridades del país			
	Para hablar con las autoridades del pueblo			

**ENTREVISTA ESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DEL COLEGIO
TÉCNICO HUMANÍSTICO “FRAY GABRIEL MARIA LANDINI”**

1	¿Qué idiomas hablan tus alumnos?	Aymara	Castellano	Ambos
2	¿En qué idioma enseñas?			
3	¿Cuál idioma hablas más en el curso?			
4	En qué idioma tienen interés los alumnos durante su aprendizaje?			
5	Los padres de familia en que idioma prefieren que sus hijos sean educados?			
6	Los alumnos en qué idioma pueden encontrar más bibliografía para sus estudios?			
7	Durante las clases, en qué idioma participan más los alumnos?			
8	En los festejos del colegio en qué idioma comparten los alumnos?			
9	Para lograr una profesión, ¿qué idiomas necesitan hablar los alumnos?			
10	¿En qué idioma es mejor el rendimiento escolar?			
11	¿En qué idioma encuentras material de investigación para capacitarte como docente?			
12	¿Qué idioma considera más importante en la educación actual del núcleo de Qurpa?			

**ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE LA PROMOCIÓN 2000 Y 2001
DEL COLEGIO TÉCNICO HUMANÍSTICO**

“FRAY GABRIEL MARIA LANDINI”

¡Hola! Estamos trabajando en un estudio que nos servirá para hacer conocer la opinión que tienen en el núcleo de Qurpa acerca del aprendizaje del castellano, con tu ayuda podremos dar a conocer a la gente los intereses que tienen en tu comunidad.

1	Marca el idioma que hablas en los siguientes lugares	Aymara	Castellano	Ambos
	Con tus amigos			
	Con tus profesores			
	Con tu papá y mamá			
	En la feria			
	En las fiestas			
2	¿En qué idioma escuchas la radio?			
3	¿En qué idioma te gusta que te expliquen las lecciones los profesores? ¿Por qué?			
4	¿En qué idioma prefieres leer los libros? ¿Por qué?			
5	¿Qué idioma crees que es el que más te conviene aprender según tus intereses?			
6	¿En qué idioma te gustaría que transmitieran las radios en Qurpa? ¿Por qué?			
7	¿Durante el tiempo de tus estudios, cuál idioma ha sido más útil para ti? ¿Por qué?			