

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE LITERATURA

P. E. T. A. E.

[Signature]
Rafael Villacón
Tái K(

[Signature]
marazole Salinas
23s 244 t.P.

[Signature]
Rafael Paredes

anava).
ARIC
P s
PROBADA CON
MIXTA
5/ 5 0
ACION

8
0
09
Reg. K

MEMORIA ACADÉMICO LABORAL PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIATURA EN LA CARRERA DE LITERATURA

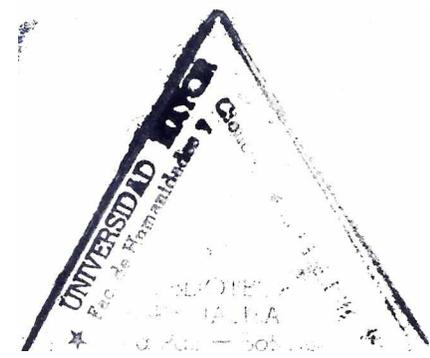
TEMA: LA FORMULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE COMO
POLÍTICA PÚBLICA

POSTULANTE: VÍCTOR HUGO CÁRDENAS CONDE

TUTOR: LIC. RAÚL PAREDES

LA PAZ - BOLIVIA

2000



2
0

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

CARRERA DE LITERATURA

P. E. T. A. E.

La formulación de la educación bilingüe como política
pública

(Memoria Profesional)

Postulante: Víctor Hugo Cárdenas Conde

Tutor: Lic. Raúl Paredes

La Paz - Bolivia

2000

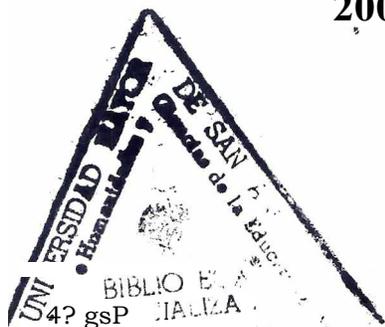


TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|---|----|
| I. DATOS GENERALES | |
| II. JUSTIFICACIÓN | |
| A. MOTIVACIÓN DE PARTIDA | 2 |
| B. DEFINICIÓN DE MEMORIA PROFESIONAL | 2 |
| C. OBJETO DE LA MEMORIA PROFESIONAL | 3 |
| D. PERIODO DEL OBJETO DESCRITO | 5 |
| E. ANTECEDENTES HISTÓRICOS | 5 |
| F. CONTEXTO MUNDIAL Y REGIONAL | 10 |
| III. INTRODUCCIÓN | 12 |
| A. RESUMEN | 12 |
| B. DESCRIPCIÓN LABORAL DESEMPEÑADA | 12 |
| C. CONTENIDO | 16 |
| 1. CONCEPTOS BÁSICOS | 16 |
| 2. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA | 17 |
| 3. LA INCUBACIÓN COMO TEMA SOCIAL | 23 |
| 4. LA CONVERSIÓN EN TEMA PÚBLICO | 30 |
| a. El apoyo internacional a la educación bilingüe | 30 |
| b. El SENALEP y la educación bilingüe | 30 |
| c. La lucha por los alfabetos oficiales | 31 |
| d. Otras acciones públicas y privadas | 32 |
| e. El nuevo marco legal de la educación bilingüe | 33 |
| f. El nuevo marco institucional | 35 |
| 5. EL ANÁLISIS PROSPECTIVO | 36 |
| 6. LAS ALTERNATIVAS | 37 |
| 7. LA DECISIÓN Y LA FORMULACIÓN DEL TEMA | 38 |
| 8. LA IMPLEMENTACIÓN | 42 |
| 9. LOS RESULTADOS | 44 |
| 10. LA EVALUACIÓN | 47 |
| IV. ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO LABORAL | 49 |
| V. CONCLUSIONES | 52 |
| VI. BIBLIOGRAFÍA | 55 |

LA FORMULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE COMO POLÍTICA PÚBLICA

I. DATOS GENERALES

| | |
|---------------------|--|
| Universidad: | Universidad Mayor de San Andrés |
| Plan: | P.E.T.A.E. |
| Facultad: | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación |
| Carrera: | Literatura |
| Postulante: | Víctor Hugo Cárdenas Conde |
| Tutor: | Lic. Raúl Paredes |
| Gestión: | 2000 |

II. JUSTIFICACIÓN

En este capítulo resumo las principales razones que justifican el sentido y contenido de esta Memoria Profesional. El conjunto de los argumentos está agrupado en las siguientes partes: las motivaciones de partida, la definición y el objeto de la memoria profesional, el período del objeto descrito, los antecedentes históricos de la educación bilingüe y el contexto regional y mundial de la concepción sobre las lenguas, su relación con los procesos educativos y con las políticas de transformación formuladas en políticas públicas y normas regionales e internacionales.

A. MOTIVACIÓN DE PARTIDA

Esta Memoria Profesional ha sido elaborada para cumplir uno de los requisitos del Plan Excepcional de Titulación para Antiguos Egresados (P.E.T.A.E.), dispuesto por el Honorable Consejo Universitario mediante la Resolución No. 051/99, del 24 de marzo de 1999. Sin lugar a dudas, esta decisión ha permitido una modalidad de titulación a quienes por diversas razones tuvimos dificultades para cumplir con el requisito final para la certificación de nuestra formación universitaria.

Conforme a lo dispuesto en los documentos informativos, esta Memoria Profesional resume nuestro aporte profesional y técnico en torno a un problema concreto, apoyado en la formación académica adquirida en nuestro paso por la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), de forma particular en la Carrera de Literatura, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Por tanto, en términos generales, es una descripción resumida de nuestro aporte profesional y no un trabajo de investigación relacionado con la formulación de una hipótesis, la identificación de variables y la búsqueda de los argumentos, pruebas o demostraciones de su validez y consistencia. Es, pues, un relato ordenado y sistemático del aporte profesional relacionado con el área de formación en el nivel superior universitario.

B. DEFINICIÓN DE MEMORIA PROFESIONAL

El concepto de Memoria Profesional está contenido en la definición formulada en el documento guía donde se lee que

consiste en un documento técnico-científico [que] sintetiza su experiencia profesional. y al mismo tiempo, la plasma, por una parte, en una descripción y análisis formal y útil: acerca de un problema concreto que hubiese podido solventar mediante sus conocimientos académicos y, por otra, en una visión crítico-constructiva de su formación académica en contraste con las exigencias del ejercicio profesional (UMSA 1999a:1).

Los elementos centrales de esta definición se refieren a los siguientes aspectos principales:

- ___ documento técnico-científico
- ___ síntesis de experiencia profesional
- ___ descripción y análisis formal de la experiencia profesional
- ___ referencia a un problema concreto
- ___ contribución de los conocimientos académicos
- ___ visión crítico-constructiva de la formación académica
- ___ relación de esta visión con el ejercicio profesional

El objetivo de la Memoria Profesional, expresado en la Guía para la Elaboración de la Memoria Profesional, consiste en

permitir al postulante, sobre la base de su experiencia profesional, desarrolle un documento profesional y metodológico, que refleje las características profesionales adquiridas, su capacidad para solventar y/o solucionar problemas del área y contribuya reflexivamente a la cualificación de los procesos académicos de la Carrera desde la óptica de su experiencia profesional (UMSA 1 999a: 1).

Por otra parte, el documento Guía para el Postulante, amplía la definición del objetivo de la siguiente forma:

Posibilitar la verificación de la idoneidad y solvencia profesional que el Plan asume para alumnos antiguos no graduados de vasta experiencia profesional y obtener de los mismos una retroalimentación práctica que permita una mejora efectiva de los productos académicos de la correspondiente carrera (UMSA 1999:4).

C. OBJETO DE LA MEMORIA PROFESIONAL

Esta Memoria Profesional describe y analiza el siguiente problema concreto:

La formulación de la educación bilingüe como política pública

He contribuido, como veremos en el presente documento, con mi experiencia profesional y los conocimientos adquiridos en la UMSA, al análisis científico de la situación lingüística del país, su relación con el proceso educativo, la construcción de una renovada y consistente visión de la realidad lingüística del país y a la correspondiente formulación de la educación bilingüe como política pública nacional dirigida a la transformación de la educación boliviana, sobre todo de la educación del nivel primario o básico.

Dada la variedad de los asuntos sociales, no todos los problemas sociales se convierten en temas públicos ni integran la agenda pública. Sólo algunos de ellos logran esa calidad y merecen la atención del sistema político, del gobierno y de la propia sociedad. Por ello, los *problemas públicos* son pocos; múltiples los *problemas sociales* y muy escasos los *problemas de una política pública*. Mi trayectoria profesional, resultado de mi formación universitaria, contribuyó a la formulación de la educación bilingüe como una política pública del Estado.

En ese sentido, describo cuáles fueron los planteamientos de los actores sociales y del Estado sobre la transformación educativa, qué grupos o sectores tuvieron la iniciativa, cuándo surgieron esos puntos *de vista*, cómo los formularon a la opinión pública, al sistema político y al Estado. Fu fin, cómo hemos contribuido a la ubicación de la educación bilingüe en la agenda de gobierno si por ella entendemos:

el conjunto de problemas, demandas, cuestiones asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar (Aguilar 1996:29).

Presento, de forma breve, una breve aproximación a la realidad lingüística de Bolivia y al desarrollo de la educación bilingüe como un tema de la agenda pública del Estado boliviano, para aprehender los momentos fundamentales de la evolución de la educación bilingüe en el marco de una visión intercultural, desde sus orígenes hasta su ejecución como una política de Estado.

D. PERÍODO DEL OBJETO DESCRITO

En la segunda mitad de nuestro siglo aparecieron ideas, acciones e iniciativas interesantes sobre nuevos enfoques lingüísticos y educativos en los procesos comunicativos y educativos. Unos en favor de la tradicional castellanización; otros orientados hacia un bilingüismo transicional y, finalmente, otros con un evidente y explícito compromiso de un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo.

Después de las reformas liberales de principios de siglo y la promulgación del Código de la Educación Boliviana, los últimos catorce años conforman el tercer momento de la historia de la educación boliviana de este siglo e incluye la actual reforma educativa que cuenta en la educación bilingüe uno de sus pilares básicos.

Por tanto, nuestra atención se concentra sólo en el lapso de los últimos catorce años (1985 — 1999) de cuatro administraciones gubernamentales: Víctor Paz Estenssoro (1985-1989), Jaime Paz Zamora (1989-1993), Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997) y Hugo Bánzer (1997-1999).

E. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La educación bilingüe tiene antecedentes en el período histórico del colonialismo externo (siglos XV, XVI, XVII y XVIII) y el colonialismo interno (siglos XIX y XX). Durante el período inmediato a la conquista hubo formas de conflicto e interferencia lingüísticos derivados de la imposición de una cultura y lengua diferentes a las lenguas originarias de los pueblos que habitaban estas tierras.

La escasa documentación lingüística impide un mejor conocimiento sincrónico y diacrónico de la realidad lingüística colonial de Bolivia. Existen algunos documentos en quechua; muy pocos en aymara que sean de autoría indígena incuestionable.

Por ejemplo, el cronista indígena Juan Santa Cruz Pachacuti, a pesar de su ascendencia aymara, escribe en el quechua cuzqueño. Felipe Waman Puma de Ayala, indígena quechua, escribe en un aymara complejo para su comprensión y traducción. Sobrevivieron las obras del jesuita Ludovico Bertonio, su diccionario del aymara junto a sus otras seis obras menores, aunque con la óptica y las distorsiones del contexto colonial y religioso.

La época colonial muestra documentos de tipo eclesiástico, como los sermones de Francisco Mercier y Guzmán citado por Paul Rivet en su clásica bibliografía, escritos en lenguas indígenas por no indígenas para fines de evangelización. En la época de la independencia, destaca la traducción de los santos evangelios al aymara realizada por Vicente Pazos Kanki.

Por su parte, la política educativa estaba dirigida sólo a los sectores españoles y criollos. En cambio los pobladores indígenas estaban excluidos de los beneficios de la lengua escrita, en lenguas maternas o en castellano. Una excepción fue el tratamiento especial a algunos hijos de los caciques quienes se beneficiaron de una educación básica y media incluso, en algunos casos, superior.

Esa política castellanizante no cambió hasta la segunda mitad del siglo XX. La creación de la república continuó la discriminación. Los indígenas, excluidos de la cobertura educativa formal, no pudieron desarrollar su lengua escrita, y se desarrollaron formas de glotofagia (Mendoza 1994:35).

Intelectuales como Franz Tamayo y Carlos Felipe Beltrán, excluyeron el uso de las lenguas originarias. La pedagogía nacional tamayana elude las consecuencias de las múltiples interferencias socio-lingüísticas. Prosiguen el mismo camino, las escuelas rurales pioneras de las dos primeras décadas de este siglo, a cargo de misioneros bautistas y metodistas a orillas del Lago Titicaca, en la provincia Omasuyos, y por misioneros adventistas en la provincia Pacajes (La Paz).

La experiencia educativa de Warisata, a pesar de no haber adoptado explícitamente la educación bilingüe, es importante. En primer lugar, destaca la relación de la escuela con la sociedad, en este caso, con la única comunidad originaria superviviente de la región. Se dio presencia a las autoridades originarias en los niveles directivos de la gestión escolar como el parlamento de amautas y, por otra parte, en la incidencia de la definición curricular, tiempos de las actividades escolares y formas de relación de los docentes con estudiantes y comunarios.

En segundo lugar, articularon el proceso educativo al proceso productivo de la comunidad. A diferencia de la escuela oficial, verbalista y memorística, la experiencia de Warisata promovía metodologías activas que unían los procesos de enseñanza y aprendizaje a la agricultura, ganadería y artesanías. Las personalidades de los hermanos Raúl y Elizardo Pérez, por una parte, y, por otra, de Avelino Siñani y sus colaboradores favorecieron una relación complementaria y constructiva.

En tercer lugar, la escuela de Warisata apoya el desarrollo cultural de los pobladores de la región. La escuela no era un enclave de dominación cultural como la escuela oficial sino un mecanismo de promoción de la autoestima de la identidad personal y colectiva, de la identidad étnica y social en el marco de una dinámica y complementaria entre el mundo cultural de los docentes, de ambiente urbano y castellano hablante, y el mundo indígena de matriz aymara y andina.

Finalmente, las autoridades del Estado, a través del Consejo Nacional de Educación, encabezado por Vicente Donoso, desarticularon esta experiencia educativa con la colaboración de los sectores terratenientes de la región y de los intereses conservadores del país. La orientación liberadora y productiva de la escuela había levantado muchos celos en la visión de los representantes de los intereses latifundistas de la región y del propio Estado republicano.

La orientación, los valores y los protagonistas de esta histórica experiencia fueron recuperados, en la década de 1980, por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), cuyo Plan Nacional se llamó justamente Profesor Elizardo Pérez, en homenaje a uno de los protagonistas principales de la experiencia educativa de Warisata.

Posteriormente, mencionamos la campaña del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), desde 1955, para la evangelización de los pueblos indígenas de las zonas bajas. Esta institución difundió la biblia traducida a lenguas indígenas locales, para lo cual realizó descripciones lingüísticas útiles para la edición de múltiples materiales en castellano y lengua indígena. En 1983 trabajaba con 49 escuelas bilingües pertenecientes a 9 grupos lingüísticos de las zonas bajas (Albó 1999:23).

El ILV fomentó un bilingüismo de transición, es decir, el uso de idiomas nativos a fin de facilitar el tránsito acelerado al castellano. Calcaron el alfabeto del castellano para simbolizar las estructuras fonémicas de las lenguas indígenas. Predominó la evangelización antes que la fidelidad a las estructuras fonémicas de las lenguas, la conversión religiosa antes que el desarrollo cultural como hoy busca el enfoque del bilingüismo de mantenimiento y desarrollo.

En la primera mitad de este siglo, destacaron algunos escritores criollos, no indígenas, empeñados en el rescate de algunos materiales en aymara. Por ejemplo, Néstor Peñaranda, traductor del himno nacional y otros textos; Germán Villamor, difusor de algunas canciones en aymara; Rigoberto Paredes, Antonio González Bravo, profesor de la escuela de Warisata, y Luis Soria Lens.

Por las décadas de los 30 y 40 surgió también una nueva cantera tanto para la recopilación como para la creación de nuevos textos literarios —sobre todo canciones— en torno a las primeras escuelas realmente rurales (...) En Puno la revista *Pututo* (desde 1922) y en Cusco la revista *Waman Puma*, iniciada en 1941, reproducía textos en quechua y aymara. En La Paz ocurría algo semejante en la escuela-ayllu de Warisata, fundada en 1931 (...) Así las revistas *Inti Karka*, *tejana Aru* y *Pututu* (...) incluyen varios textos en quechua y aymara, algunos debidos a aymaristas de la talla de Luis Soria Lens y Antonio González Bravo. (Albó y Layme 1992:17)

Después del proceso revolucionario de 1952, el nuevo gobierno encaró la ampliación de la cobertura de la educación formal urbana a través de la elaboración de un importante instrumento legal denominado Código de la Educación Boliviana, promulgado en 1955. Sus planteamientos más importantes fueron:

- El uso de la educación como instrumento privilegiado de la occidentalización del país.
- La utilización del sistema de la educación formal para la construcción de una economía industrial, sustentar la política de sustitución de importaciones y la ampliación del mercado interno.
- La asimilación cultural de los pueblos originarios a las pautas y valores de la cultura occidental, cristiana y castellano hablante, a fin de adaptar el desarrollo nacional a las pautas de los países occidentales dominantes.
- El uso del castellano como idioma exclusivo de comunicación nacional y la exclusión de otros idiomas nacionales diferentes al castellano.
- El uso instrumental de los idiomas nacionales originarios como medios de una inmediata castellanización (MERA 1956:107-114).

A pesar de esas limitaciones cualitativas, el sistema escolar masificó la matrícula escolar, instauró en zonas rurales la educación fundamental (higiene, aritmética y primeras letras) y contribuyó a generar dos tipos de educación: la urbana y la rural, llamada educación fundamental. Se generaron condiciones para una evidente *diglosia*, entendida como el uso oficial de una lengua sobrepuesta a otras lenguas ancladas en el ámbito familiar y coloquial.

Finalmente, en el ámbito privado destacamos el uso de las lenguas aymara y quechua en la red de radios de las Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL). Esta entidad combinó formas de educación formal y alternativa con fines de alfabetización pero, en los hechos, fue contribuyendo al incremento de la conciencia de una educación bilingüe.

F. CONTEXTO MUNDIAL Y REGIONAL

A continuación menciono algunos avances internacionales sobre el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en los cuales he contribuido como consultor y asesor, como Diputado Nacional de Bolivia (1995-1989), como Vicepresidente de la República (1993-1997) y, estos últimos dos años (1997-1999), como Presidente del Consejo Directivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, con sede en la ciudad de La Paz.

A nivel mundial, la Declaración Universal de Derechos Humanos, firmada en San Francisco, en 1948, cuyo segundo artículo reconoce que todo el mundo tiene todos los derechos y todas las libertades sin distinción de raza, color, sexo, lengua o religión, origen nacional o social. Este reconocimiento mundial fue uno de los contenidos de mis artículos periodísticos y de las charlas realizadas en las reuniones con organizaciones sociales indígenas, campesinas, artesanas, gremiales y docentes.

En 1992, las Naciones Unidas difundieron su Resolución No. 47/135 sobre la declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. Además desde hace más de una década, las Naciones Unidas viene trabajando el proyecto de una Declaración internacional de los Derechos de los Pueblos Indígenas que incluye, entre otros, el derecho al uso de su lengua materna y su inclusión en el sistema educativo. Bolivia, mas que minorías, incluye mayorías aún privadas del uso nacional y oficial de sus lenguas.

He expresado mis contribuciones y sugerencias para el tratamiento del contenido de este proyecto, en las reuniones con el Grupo de Trabajo, presidida por la señora Daes. En la práctica, su texto ha inspirado las medidas innovadoras en el período 1993-1997 sobre el nuevo enfoque de las lenguas en Bolivia y la construcción de una nueva democracia.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por el Congreso Nacional de Bolivia, reconoce los derechos sociales, culturales —entre ellos la lengua- y económicos de los pueblos indígenas. He trabajado con los grupos impulsores de la ratificación de dicho convenio en el Congreso Nacional y, aún hoy, colaboro con la OIT en cursos, seminarios y eventos de capacitación.

Como consultor de UNESCO y Miembro del Consejo Ejecutivo con sede en París, durante 1995-1997, he constatado la recomendación sobre el uso de las lenguas vernáculas en la educación bilingüe y la necesidad de implementar nuevas políticas educativas y lingüísticas (UNESCO 1953). Además, debido a mi candidatura en 1995, Bolivia pudo acceder por primera vez a tan alto organismo de fomento de la lengua, cultura, ciencia y educación mundiales.

En 1996, varias instituciones no gubernamentales, firmaron en Barcelona (España) la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos que recomienda:

- a. El derecho de cada comunidad lingüística, grande o pequeña, reconocida oficialmente o no, al uso público y legal de su lengua dentro de su territorio, sin presiones de los poderes políticos o económicos.
- b. El respeto de cada uno al uso de su lengua y cultura, cuando se establece en otro territorio, sin que se atropellen los derechos de la comunidad lingüística en que se han establecido.
- c. El derecho de todos a aprender las lenguas que les parezcan oportunas para su propio desarrollo y comunicación.

A nivel regional, he participado antes, durante y después del ejercicio de la Vicepresidencia de la República, en las consultas y reuniones promovidas por la Organización de Estados Americanos (OEA) en torno al proyecto de Declaración Interamericana de Derechos de los Pueblos Indígenas que incluyen los derechos lingüísticos y la educación bilingüe.

III. INTRODUCCIÓN

A. RESUMEN

La Memoria Profesional sintetiza nuestra experiencia profesional en diversas instituciones y centros laborales en la formulación de la educación bilingüe como política pública en Bolivia. Describe la situación sociolingüística del país, la enseñanza de las lenguas y el lenguaje, mi aporte al proceso de formulación de la educación bilingüe como propuesta técnica, electoral, gubernamental, jurídica y de ejecución. Resume el rol y los planteamientos de los actores sociales, el rol del Estado, mi contribución en la incubación de la educación bilingüe, en su inclusión como tema social y público, en su ampliación a la opinión pública y al sistema político. Se refiere a algunas anotaciones breves y críticas de evaluación de aspectos cualitativos y cuantitativos sobre **la** ejecución, resultados, dificultades y perspectivas de la educación bilingüe. Concluye con algunas reflexiones sobre la formación universitaria adquirida en la UMSA y su utilidad en nuestra vida profesional.

B. DESCRIPCIÓN LABORAL DESEMPEÑADA

Esta Memoria Profesional resume nuestra participación en diversas instituciones y espacios públicos y privados a través de los cuales hemos contribuido con nuestra experiencia profesional en el debate, promoción y adopción social de la pluralidad lingüística y cultural como uno de los elementos centrales de la transformación educativa del país.

En tal sentido, describo, de forma breve, nuestras acciones en diversos espacios privados y públicos, de la sociedad civil y del Estado, instituciones, organizaciones y eventos, presentados anteriormente en mi currículum vitae.

1. Actividades desempeñadas en sectores de la sociedad civil

- Sensibilización de la opinión pública a través de más de tres centenares de artículos semanales de prensa sobre aspectos relacionados con la lengua, educación, cultura y gestión pública, publicados en los periódicos Presencia y La Razón, de circulación nacional e internacional.
- Realización de charlas, conferencias, talleres y diversas reuniones con educadores de base, urbanos y rurales en diversos lugares del país, en coordinación con organizaciones sindicales de base y regionales, organizaciones no gubernamentales y entidades del Estado para sensibilizar, persuadir y difundir las bondades de la educación bilingüe y la necesidad de convertirla en una política pública.
- Participación en los Congresos Pedagógicos, sobre todo los últimos, como parte de las comisiones organizadoras y asesoras, para debatir mis puntos de vista con representantes del magisterio rural y urbano, de otros sectores sociales, del Estado y estudiantes.
- Asesoramiento a organizaciones gremiales como la Federación Departamental de Maestros Rurales de La Paz (FDMRLP), **la** Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), la Confederación Sindical Unica de Artesanos de Bolivia (CSUTAB), el Consejo de Mallkus de Jesús de Machaca, la Federación de Ayllus del Sur de Oruro (FASOR), el Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Kollasuyu (CONAMAK), la Federación de Ayllus y Comunidades Originarias de la provincia Aroma y la Federación de Ayllus del Norte de Potosí.
- Asesoramiento a comisiones educativas de organizaciones sociales como la CSUTCB, federaciones departamentales afiliadas a la CSUTCB, Consejo de Mallkus de Jesús de Machaca, organizaciones de pequeños y medianos empresarios a nivel departamental y nacional y, finalmente, de organizaciones de las iglesias católica y evangélica.

2. Actividades desempeñadas en el sector privado

- Trabajo de consultoría en organizaciones no gubernamentales como el Centro de Investigación y promoción del Campesinado (CIPCA), la Comisión Episcopal de Educación (CEE), Escuelas Fe y Alegría, Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE).
- Apoyo al diseño de propuestas educativas de organizaciones empresariales y cooperativas.
- Cursos y charlas a los comunicadores en lenguas nativas.

Actividades desempeñadas en el sector público

- Participación en el Directorio del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) como delegado del CSUTCB.
- Trabajo de consultoría en temas educativos en instituciones internacionales como UNICEF, UNESCO, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Elaboración del Informe de Desarrollo Humano 1998, a partir de un convenio entre la Vicepresidencia de la República de Bolivia y el PNUD. Participación directa en el Comité Técnico junto a profesionales como Javier Albó, Vivian Arteaga, David Blanco, Carlos Caraffa, Manuel Contreras, Gustavo Fernández y Sonia Montaña.
- Docencia universitaria en la UMSA, en la enseñanza de materias como Educación Bilingüe, Técnicas de Traducción, Lengua Aimara, Culturas Bolivianas y Antropología Educativa, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Trabajo realizado en el Equipo Técnico de la Reforma Educativa (ETARE) en la formulación de la propuesta técnica
- Contribución desde la Vicepresidencia de la República a la adopción de la educación bilingüe y de la reforma educativa como partes de una política social pública de la agenda gubernamental.

4. Actividades desempeñadas como consultor internacional

- Consultoría realizada para la UNESCO, para apoyar la ejecución de programas de educación bilingüe en Perú, Bolivia y Ecuador, junto a destacadas lingüistas como la peruana Madeleine Zúñiga y la ecuatoriana Ruth Moya.
- Consultoría realizada para el IIDH y la traducción al aymara de materiales de difusión de los derechos humanos.
- Consultoría realizada para la UNICEF en los proyectos de la Escuela Multigrado (reorganización curricular) y de Educación Intercultural Bilingüe. He coordinado el trabajo del equipo multidisciplinario de educadores, psicólogos, sociólogos, ecologistas, biólogos, historiadores y lingüistas para reordenar el currículo de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje. Esta última área estaba a mi cargo.
- Elaboración del Informe Educación: la agenda del siglo ^{xxi}. Hacia un desarrollo humano (Gómez 1999), en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), como miembro de la Comisión Internacional, en el grupo de trabajo coordinado por Oscar Arias, Premio Nobel de La Paz.
- Presidencia del Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural y Bilingüe realizado en Santa Cruz (Bolivia).
- Coordinación de trabajos con organismos internacionales como el Banco (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, UNESCO, UNICEF y otras entidades de la cooperación bilateral en apoyo de las transformaciones sociales y la promoción de la equidad social, étnica, lingüística y de género.
- Participación en las reuniones de los equipos sociales del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo sobre iniciativas y sugerencias para fortalecer el énfasis de las políticas sociales en el continente.

C. DESCRIPCIÓN

1. CONCEPTOS BÁSICOS

La pregunta guía es la siguiente: ¿cuáles fueron las características de mi contribución profesional en la evolución de la educación bilingüe como problema y demanda social, como tema público, asunto de interés para la agenda gubernamental, su formulación técnica, electoral y gubernamental hasta convertirse en una política pública social del Estado boliviano?

Por *política pública* entendemos la acción o la serie de acciones asumidas y desarrolladas por un Estado mediante las cuales se desarrollan medidas jurídicas, institucionales y políticas en el campo a fin disminuir las brechas sociales de un país y desarrollar mecanismos que permitan institucionalizar de forma permanente y sostenible la atención pública de dichos asuntos.

Las demandas sociales crecen desde problemas detectados por algunos sectores hasta ampliarse en temas públicos de debate y su formulación como una política pública gubernamental. En este sentido particular, referido a las acciones de un gobierno, una política pública puede ser definida como

el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar (Aguilar 1996:29)

La *educación bilingüe* significa el uso educativo de la lengua materna y de una segunda lengua en los procesos de aprendizaje, comprensión y producción de mensajes orales y escritos de ambas lenguas bajo el enfoque de una metodología de primera y segunda lengua. Significa, pues, el uso de ambos idiomas en las actividades curriculares, en la elaboración de materiales, en el trabajo docente y en los niveles oral y escrito.

En sociedades multilingües, la educación bilingüe e intercultural es

El proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas, como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también las otras manifestaciones de su cultura (Zúñiga 1993:11).

Existen tres formas básicas de bilingüismo, según el grado de desempeño: incipiente (sólo comprensión auditiva), subordinado (una lengua mejor que la otra) y coordinado (igual dominio de dos lenguas). Sin embargo, dentro de estas tres formas principales los investigadores usan frecuentemente varias particularidades de bilingüismo, por ejemplo, natural, aditivo, sustractivo, equilibrado, compuesto, perfecto y otros. A su vez, existen dos modelos de educación bilingüe: de transición al castellano y de mantenimiento y desarrollo.

A fin de ordenar los momentos y los elementos de la descripción, aplicamos conceptos de gestión pública, de análisis de políticas públicas y de la formación de la agenda de los poderes públicos cuya síntesis es la siguiente:

Diagnóstico del Problema = Prospectiva = Alternativas = Decisión
Implementación Resultados Reestructuración del problema
Problema, complementado por Evaluación = Análisis de Rendimiento
Consecuencias = Problema

2. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

Bolivia, desde su fundación en 1825, tardó mucho tiempo en reconocerse como un país multiétnico y pluricultural. La fundación de la república consolidó la transición de un colonialismo externo, sujeto al poder colonial español, a un colonialismo interno que privilegió el dominio de los criollos después de la derrota del proyecto amaru-katarista de fines del siglo XVIII.

El texto constitucional promulgado en 1994, al reconocer la realidad multiétnica y pluricultural del país, repara una centenaria injusticia que excluía a millones de hablantes de lenguas indígenas u originarias diferentes al castellano. Los pueblos originarios tuvieron que esperar más de un siglo y medio para el reconocimiento jurídico de sus lenguas y su inclusión en el proceso educativo aunque falte mucho todavía en su aplicación plena.

Según los datos del Censo de 1992, el 58 % de los habitantes del país conoce alguna lengua originaria, el 46 % además sabe el castellano y el 12 % no lo conoce. El 42 % es monolingüe castellano hablante. Aunque los datos censales tienen cifras subestimadas, demuestran que Bolivia es uno de los países con más hablantes de lenguas originarias junto a México, Guatemala, Paraguay y Perú.

En el caso de Bolivia, dos idiomas son claramente mayoritarios: el aymara y el quechua con más de cuatro millones de hablantes. Alrededor de una treintena de lenguas son habladas por otra treintena de pueblos originarios e indígenas que, en total, no pasan del dos por ciento de la población total nacional. Los datos censales de 1976 y 1992 muestran el siguiente cuadro:

| Evolución lingüística en Bolivia según los Censos de 1976 y 1992 | | |
|--|--------|--------|
| | 1976 | 1992 |
| Saben castellano | 78.8% | 87.4% |
| Saben quechua | 39.7 % | 34.3 % |
| Saben aimara | 28.8 % | 23.0 |
| Saben otras lenguas indígenas | 1.1 % | 1.6 % |
| Sólo saben castellano | 36.3% | 41.7% |
| Sólo saben lengua indígena | 20.4% | 11.5 % |
| Sólo saben lengua indígena y castellano | 42.5% | 45.7% |

(Fuente: Albó 1999:19)

Estos datos demuestran la creciente realidad bilingüe del país aún desconocida por el sistema formal de la educación boliviana. En el lapso intercensal de 16 años, se constata un ligero aumento de la población hablante del castellano y una paulatina disminución de los hablantes de lenguas indígenas y la rápida reducción de la población monolingüe.

Estas cifras podrían mejorar en favor de los datos de lenguas indígenas si se superaran las omisiones censales, el bajo prestigio del reconocimiento de ser hablante de lengua indígena, la inclusión de otras preguntas sobre la lealtad lingüística en la niñez, el aumento de la edad de los encuestados (0 a 6 años) en el censo de 1976 y una mejor formación de los encuestadores:

A pesar de conformar una realidad demográfica minoritaria, no más de 200.000 habitantes, los pueblos del chaco y los llanos amazónicos reflejan una realidad plural muy particular para el conocimiento de la situación lingüística de las zonas bajas. Apoyados en el Censo Indígena de Tierras Bajas, realizado en 1993 y sólo en las áreas rurales, podemos ver el siguiente cuadro:

| <i>Grupo</i> | <i>Se consideran miembros</i> | <i>Hablan la lengua</i> | |
|--------------|-------------------------------|-------------------------|-----------|
| | | <i>No</i> | <i>Sí</i> |
| Chiquitano | 46.330 | 23.443 | 11.957 |
| Mojeño | 16.474 | 8.103 | 4.306 |
| Movima | 6.439 | 3.725 | 1.096 |
| Tacana | 5.058 | 2.406 | 1.399 |
| Itonama | 5.077 | 3.777 | 122 |

(Fuente: Albó 1999:22)

Esta realidad plural no se manifiesta sólo en los poblados de las zonas agrarias sino también en las principales ciudades del país. Así queda desmentida la tradicional percepción de que la pluralidad lingüística es un fenómeno exclusivamente rural.

A modo de ejemplo, en las capitales andinas la mayoría de la población es aymara o quechua. Según Albó (1999:41), si tomamos sólo las poblaciones mayores a 100.000 habitantes, en base al censo de 1992, podríamos tener el siguiente cuadro que refleja la importancia de la presencia plurilingüe en las zonas urbanas:

| Lenguas habladas en las principales ciudades, según el Censo de 1992 | | | | |
|--|------------------------|----|----|-------------------------------------|
| | Miles de Habitantes | | % | % de barrios con mayoría Q y/o A |
| El Alto | 405.5 | 60 | 8 | 81 |
| La Paz | 713.4 | 40 | 10 | 28 |
| Oruro | 183.4 | 22 | 40 | 55 |
| Cochabamba | 407.8 | 9 | 50 | 67 |
| Sucre | 131.8 | 2 | 60 | 77 |
| Potosí | 112.1 | 2 | 69 | 96 |

(Fuente: Albó 1999:42)

Añadimos un comentario ilustrativo sobre estos datos:

En todas estas ciudades la inmensa mayoría sabe castellano, una lengua allí indispensable para vivir, pero no desaparecen las lenguas originarias(...) alimentadas por nuevas oleadas migratorias. Sin embargo, hay un permanente e intenso drenaje hacia la lengua y cultura urbana-castellana en las nuevas generaciones, pues en la ciudad (...) las lenguas y culturas originarias son objeto de constantes discriminaciones (Albó 1999:42).

Durante muchos años, las políticas educativas de castellanización, contrarias a la verdadera concepción de la educación y pedagogía contemporáneas, produjeron problemas en el aprendizaje, pérdida de la identidad étnica, incremento de migraciones a la ciudad, conflictos de inseguridad personal y familiar.

El sistema educativo mostraba evidencias contundentes de su fracaso aunque la percepción de esos indicadores quedaba exilada en la percepción rutinaria de la dejadez y de una aparente normalidad. Los actores sociales y políticos estaban más preocupados por la transición de la dictadura a la vida democrática y a la solución de sus problemas de subsistencia diaria.

Las escasas publicaciones oficiales y otras privadas mostraban una tasa de analfabetismo del 40 % (absoluta y funcional), la alta tasa de aplazo y abandono, sobre todo niñas y el desconocimiento del número exacto de profesores, escuelas y estudiantes. Para la década del 90, ETARE (1993), Subirats (1991) y Ruiz-Mier y Giussani (1997:125) resumen algunos indicadores.

| | |
|---------------------------------|--|
| Tasa promedio de escolaridad: | 5.8 años |
| Tasa de analfabetismo: | 20 % de población mayor a 15 años [69 % en 1950 según el Censo de 1950. El analfabetismo funcional es de alrededor de otro 20 % según ETARE (1993:4)] (50 % de mujeres en área rural) |
| Matrícula escolar: | Primaria 84 % y secundaria 32 % |
| Tasa de finalización: | De 100 niños de primaria, 28 terminan los ocho años y 14, secundaria. (En el área rural, 7 y 2, respectivamente). Según ETARE (1993:6) sólo el 43 % de los niños de área urbana prosigue después del quinto grado. |
| Escuelas primarias incompletas: | 55 % de escuelas rurales con sólo tres grados. |
| Relación maestro/alumno: | 1/18 en promedio nacional pero hay exceso de docentes en el área urbana y escasés de ellos en el área rural. |
| Infraestructura escolar: | 85 % de inmuebles con deficiencias de construcción y mobiliario precario. |
| Financiamiento por estudiante: | 570 dólares por universitario vs. 70, por escolar de básico |

Según las cifras oficiales (ETARE 1993: 4-7), en la mayoría de las escuelas el nivel de aprendizaje era muy bajo, con altas tasas de retiro y abandono, repitencia y abandono escolar (en el área rural sólo el 1.4 % terminan secundaria y sólo el 0.7 % de las mujeres). Por lo general, en las zonas rurales era común el retiro de los estudiantes del tercer grado del nivel primario. El panorama era peor para las niñas quienes eran minusvaloradas en su asistencia a las clases.

La alta tasa de repitencia, aplazos y abandonos generaba frustración en los afectados y en sus familias. Cundía una baja autoestima en la **auto percepción de los** estudiantes que debían aprender en una lengua desconocida. Esa minusvaloración era reforzada, desde la sociedad, por la dinámica de la asimetría social, étnica y cultural construida a lo largo de cinco siglos de historia colonial.

Además, junto a la baja autoestima, se enraizaba un sentimiento de vergüenza hacia las lenguas propias. El castellano era la lengua oficial de facto y de prestigio; las lenguas maternas apenas servían para la comunicación familiar e íntima pero no para las comunicaciones oficiales a nivel local, regional o nacional, conformándose una realidad diglósica. De esta manera, se reforzaba la necesidad del abandono del uso de las lenguas maternas para el aprendizaje obligado del castellano.

Sin embargo, al no existir una metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua, su aprendizaje era un proceso lento y complicado, guiado sólo por la intuición y las escasas oportunidades de uso **convivencial cotidiano**. La feria, la fiesta, la misa católica o un viaje a la ciudad conformaban las escasas situaciones de comunicación en castellano. Por tanto, se daban pésimos procesos y niveles de deficiente aprendizaje del castellano aunque, por otra parte, se lo asumía como el instrumento de ascenso y prestigio social mientras que los idiomas originarios significaban postergación, discriminación y pobreza. Este sentimiento se consolidaba con una escuela como espacio de transmisión de valores urbanos y occidentales y estigmatización de la lengua y cultura propias.

Estos factores conformaban el cuadro de estímulos favorables a la migración de las comunidades a las ciudades. La escuela y el colegio, el cuartel, las prácticas de las iglesias católica y evangélica, **el retorno de los migrantes a las ciudades** estimulaban la imagen de la ciudad como la meta de realización de la juventud. Y el principal medio era el conocimiento del castellano.

3. LA INCUBACIÓN COMO TEMA SOCIAL

La educación bilingüe fue incubándose por varios factores: crisis escolar, algunas innovaciones educativas, creciente resurgimiento de las organizaciones indígenas. Dentro del ámbito público y privado, durante la década de los '60, surgieron algunas iniciativas, donde, directa o indirectamente, he participado en la campaña por instaurar la educación bilingüe como una política pública:

He sido colaborador participante activo de las actividades programadas sobre la promoción de la educación bilingüe y de las publicaciones del Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL) creado en 1965 y dependiente del Instituto Boliviano de Cultura (IBC).

Fui docente de lengua aymara en la Carrera de Lingüística e Idiomas, de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UMSA) desde los primeros años de la creación de la carrera y miembro del Tribunal de Recepción de Exámenes de los postulantes a las cátedras.

He participaco en el Primer Seminario Nacional sobre Lenguas Nativas (Cochabamba, 1971), auspiciado por el Centro Pedagógico y Cultural Portales.

He participado junto a destacadas personalidades en los Congresos de Lenguas Nacionales auspiciadas por la misma institución en la ciudad de Cochabamba (1973, 1974 y 1976).

Un investigador, desde un punto de vista ideológico, señala que dos factores incidieron en la incubación de un nuevo enfoque sobre la visión y el uso de la lengua materna y su relación con el castellano:

Dos son los factores que contribuyen al cambio ideológico de la integración al de articulación:

1. Los levantamientos sistemáticos de diagnósticos educativos y las críticas al sistema educativo, cultural y económico-social.
2. Las reivindicaciones planteadas por los pueblos indígenas y otros sectores, en el campo lingüístico-cultural y de desarrollo (Rea Campos 1994:24).

Desde los años 70, como parte de los críticos al sistema educativo tradicional, he contribuido con múltiples artículos de prensa, conferencias, participación en talleres y seminarios, a la generación de las primeras ideas sobre la educación bilingüe y una visión renovada sobre el uso de las lenguas maternas y segundas lenguas. Rea Campos tiene razón cuando particulariza el rol de ciertas organizaciones como la CSUTCB en la generación de ideas renovadas. He sido parte del núcleo central que elaboró esos planteamientos convocado por su Comité Ejecutivo.

A partir de los años 70, las fuerzas sindicales del país, la CSUTCB entre las más importantes, generan un movimiento que lleva al reconocimiento del plurilingüismo y multiculturalismo de Bolivia (Rea Campos 1994:24).

En la década de 1970 surgieron algunas innovaciones como la experiencia del Proyecto Educativo Rural I (PER I) en el área quechua, el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA), en el área aymara, el experimento del Colegio Juan XXIII y las escuelas de Fe y Alegría.

El Proyecto Educativo Rural I (PER I), producto de un convenio entre el Ministerio de Educación y USAID, adoptó el enfoque de educación bilingüe de transición al castellano. Inició sus trabajos en 1976 y el subcomponente de educación bilingüe, se desarrolló durante 1978 a 1980, en la región quechua de Cochabamba.

La hipótesis de trabajo del PER I consistía en que un currículo, métodos y materiales adecuados junto a un adecuado entrenamiento lograrán acelerar la castellanización en los tres primeros grados de escuelas rurales y seccionales de Cochabamba. Con tal propósito se produjeron varias cartillas y gráficos murales, cuadernos de ejercicios de lecto-escritura, textos y libros de lectura, texto de estudios sociales y diccionario quechua-castellano. La experiencia se redujo a seis escuelas aunque la planificación preveía trabajar con doscientas. Al cabo de los tres años de trabajo se demostró que los escolares aún no estaban preparados para la transición.

Por su parte, en el área aymara, el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA), producto del convenio entre el Ministerio de Educación y el Banco Mundial, adoptó el mismo modelo de educación bilingüe de transición. El área de trabajo estuvo conformado por quince escuelas distribuidas en cuatro provincias del departamento de La Paz. Su objetivo principal era experimentar la enseñanza bilingüe en los tres primeros grados de todas las escuelas de enseñanza básica del proyecto, apoyada por programas radiales y programas móviles de acción. Produjeron textos de iniciación, en lengua aymara, textos para segundo y tercer grados en castellano, tres cuadernillos de lenguaje y tres cuadernillos de estudios sociales. La principal dificultad fue la resistencia de las autoridades educativas locales y regionales a la aplicación de la educación bilingüe.

Después, el modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo apareció en algunas experiencias donde fui actor, asesor y consultor. La Comisión Episcopal de Educación, a través del Proyecto Texto Rural Bilingüe (P-TRB), la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) reclamaron el reconocimiento a una educación en lengua propia e incorporaron la alfabetización bilingüe en la concepción del SENALEP.

El Proyecto Texto Rural Bilingüe (P-TRB), en 1981, desarrolló su trabajo bajo el enfoque de educación bilingüe de mantenimiento. Trabajó con escolares de los primeros cinco grados del ciclo básico de escuelas de nueve comunidades aymaras de las provincias Ingavi, Aroma, Loayza y Pacajes, del Departamento de La Paz. Su objetivo consistía en la elaboración de textos bilingües para las materias instrumentales del nivel básico e intermedio y también para las materias técnicas. Se propuso favorecer el mantenimiento, desarrollo y enriquecimiento del idioma materno a nivel oral y escrito y, por otra parte, asegurar que los niños aprendan a leer y escribir el idioma oficial.

Los desafíos generados por estos trabajos obligaron a la Comisión Episcopal de Educación a desarrollar su Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe para revalorizar las culturas nativas y revitalizar las lenguas vernáculas desde la escuela mediante la introducción de metodologías y materiales didácticos adecuados a la idiosincracia, necesidades, intereses y aspiraciones de la población rural, de acuerdo al desarrollo de las ciencias pedagógicas (Rea Campos 1994:96).

La CSUTCB me nombró su representante en el Directorio del SENALEP para ayudar en la conformación del nuevo organismo y promover la educación bilingüe. El Directorio estaba integrado por representantes de diversos organismos sociales como la COB y el magisterio sindicalizado. En el desempeño de mis funciones tuve una relación estrecha y fructífera con Jorge Rivera, Director del SENALEP.

Algunos profesionales y técnicos de la educación y dirigentes gremiales empezaban a expresar ideas fragmentarias pero muy constructivas sobre el cambio de la educación boliviana con la inclusión del modelo de educación bilingüe, aditiva y coordinada. Existen documentos de la CSUTCB (1989), CIDOB (1988), COB (1989), CONMERB (1984), Proyecto de la Escuela Multigrado (Subirats y otros 1991), CTEUB (1991), artículos de prensa de educadores y pedagogos y otras publicaciones (Sarmiento 1992, ETARE 1993, 1993a, 1993b y 1994, Subirats 1991 y Sarmiento y otros 1992). En la década de 1990 he publicado varios artículos periodísticos para difundir las ideas centrales de la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo.

Varias ideas difundidas en los medios de comunicación escritos fueron sistematizados cuando he coordinado la difícil pero fructífera elaboración de la propuesta educativa de la CSUTCB, en consulta con el equipo de trabajo de los dirigentes y la invitación de su Secretario Ejecutivo, señor Mario Flores. He contribuido a sistematizar la evolución del proceso de generación de ideas educativas en esta organización, de sus organizaciones afiliadas y, en consulta con los principales directivos, hemos redactado el documento propuesta.

El documento de la CSUTCB, titulado Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe (en algunas ediciones como Nuestra propuesta educativa), tiene como principal objetivo la elaboración de un planteamiento educativo elaborado desde las bases rurales e indígenas para construir una mejor educación y de mayor calidad que beneficie a ese sector social y sus hijos e hijas, en fin, una educación que nazca de sus culturas, lengua e historia. Contiene algunas ideas críticas como las siguientes:

Las altas tasas de falta de cobertura, de repitencia y de deserción escolar.

El fracaso de la escuela rural como la principal causa del analfabetismo.

La carencia de escuelas con grados escolares completos.

- La escasa relación de ubicación de escuelas con las peculiaridades demográficas de las poblaciones originarias y rurales.

En cuanto a la lengua, de forma particular, se anotan varios puntos, entre ellos los siguientes:

- El desconocimiento de la naturaleza multiétnica y pluricultural del país.
El uso de la lengua materna en sus hogares y el castellano en la escuela.
- La baja autoestima del maestro de su identidad étnica y lingüística.
El bajo nivel de aprendizaje por el conflicto lingüístico de los idiomas usados por los docentes y los estudiantes.
- El uso del castellano para transmitir e inculcar exclusivamente los valores urbanos y occidentales en desmedro de los valores de las culturas originarias de los estudiantes.
- La ausencia de políticas públicas que estimulen el aprendizaje y el uso de los idiomas nacionales indígenas en la formación de los docentes.
- En enfoque urbanista y occidentalista de la formación docente en las actuales normales rurales y urbanas del país.
- El alejamiento del currículo escolar de la pertinencia y relevancia cultural

Sobre los métodos de enseñanza, el documento de la CSUTCB anota algunas ideas fundamentales:

El calendario escolar y los horarios están desconectados de la vida productiva y social de las comunidades rurales.

El interés unilateral del magisterio de cumplir con los programas de estudio sin preocuparse por el nivel ni la calidad del aprendizaje.

La exclusión de las autoridades de las comunidades para la toma de decisiones sobre la gestión escolar.

Formula algunos planteamientos que configuran el perfil de una propuesta educativa viable si se quiere cambiar la rutina de la tradicional situación educativa:

El mejoramiento de la cobertura escolar en todas las comunidades, con la dotación de escuelas con el ciclo básico completo.

Un sistema de becas o internados para los escolares que vivan a distancias considerables de los centros educativos.

Una reforma del calendario y horario escolares adaptados al ciclo agropecuario de las diferentes regiones.

La transformación educativa articulada sobre concepciones sustentadas en la promoción de la educación intercultural y bilingüe y nuevos textos escolares y materiales educativos según las lenguas, culturas, historias y regiones.

La reubicación de los docentes según las lenguas habladas por los maestros, escolares y las comunidades a fin de facilitar los procesos de comunicación.

La reorganización de la educación básica y media para que gradúen a los escolares en diversos oficios y trabajos según sus edades y capacidades.

Además, he participado en varias reuniones, cursos, seminarios y talleres locales y regionales que culminaron en la elaboración de la propuesta educativa del CIDOB contenida posteriormente en su Ley Indígena, presentada años después a la consideración del Congreso Nacional.

En 1987, debido a una acción del pueblo guaraní con el apoyo de organizaciones no gubernamentales y de UNICEF, fue creado en la región chaqueña el centro Teko Guaraní para el cambio educativo regional, en el marco de la educación intercultural y bilingüe, en beneficio de la niñez y de los adultos. Esta organización no gubernamental realizó actividades de apoyo a la experiencia educativa del pueblo guaraní, encabezado por la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG).

En el marco de un convenio del MEC y UNICEF, hemos coordinado el trabajo del equipo multidisciplinario del Programa de la Escuela Multigrado (PEM) que consistió en la re-elaboración curricular de los programas de estudio del nivel primario en las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Naturales y Lenguaje. Además, he realizado la revisión del área de Lenguaje, aunque todavía el enfoque no era bilingüe pero se reconocía su necesidad.

En el marco de un convenio similar, destacamos el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en las áreas guaraní, aymara y quechua que inició su trabajo en 1988 y en cinco años logró desarrollar sus actividades en una treintena de núcleos escolares con 140 escuelas y más o menos 400 maestros, becó a medio centenar de docentes rurales al Curso de Postgrado de Lingüística Andina en Puno (Perú) y publicó decenas de materiales educativos bilingües. He apoyado desde la Vicepresidencia de la República las gestiones correspondientes.

Por otra parte, impulsé una campaña de sensibilización mediante artículos de prensa sobre temas educativos publicados en el periódico Presencia. Así, en 1991, he publicado, entre muchos otros, artículos como los siguientes: "¿Educación rural o educación fundamental campesina?" (julio). "Avelino Siñani y Elizardo Pérez, un tinku histórico" (julio). "Hacia una educación intercultural y bilingüe" (agosto). "¿La Educación Intercultural Bilingüe es una educación especial?" (noviembre). "A propósito de la educación intercultural bilingüe" (diciembre).

El siguiente año, 1992, aparecieron otros más. "Construcción curricular y selección cultural. Un currículo innovador" (enero). "Un currículo intercultural y bilingüe". "Una propuesta de organización curricular". "¿Educación en idiomas nacionales?" (febrero). "Escuela, ¿cantera de analfabetismo?" (septiembre). "¿Alfabeto propio y alfabeto ajeno?". Finalmente, en 1997, después de un periodo de interrupción por el ejercicio de la Vicepresidencia de la República, reanudamos las publicaciones. Mencionamos dos artículos de ese año: "Seminario sí pero en idiomas nativos". "Lenguas nacionales y lenguas extranjeras" (noviembre).

4. LA CONVERSIÓN EN TEMA PÚBLICO

a. El apoyo internacional a la educación bilingüe

En el plano nacional, repercutieron favorablemente eventos como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Thailandia, Jomtien, 1990), la publicación de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en 1992, de su Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva y los cambios del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo. Después de la recuperación de la estabilidad macroeconómica, la reducción del gasto público y el cambio flotante, Bolivia había iniciado algunas acciones sobre la reforma educativa. En este ambiente, la cooperación internacional tanto bilateral como multilateral, dio señales inequívocas de apoyo al desarrollo de una reforma educativa.

b. El SENALEP y la educación bilingüe como tema público

En el mes de marzo de 1983 fue creado el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) mediante el decreto Supremo No. 19481 con el fin de atender las necesidades educativas del país, sobre todo en el área rural y las áreas urbano-marginales a partir de sus peculiaridades culturales y etnolingüísticas.

La CSUTCB fue una de las organizaciones directamente involucradas en la organización y conformación del SENALEP. Fui delegado ante el SENALEP y en tal calidad fui miembro de su Directorio. Esta institución tenía una visión educativa parecida a la de la CSUTCB: educación y alfabetización en la propia lengua, aprendizaje del castellano como segunda lengua y desarrollo de los procesos educativos relacionados a los procesos productivos y culturales.

c. La lucha por los alfabetos oficiales del **aymara**, quechua y guaraní

El SENALEP desarrolló la promoción de alfabetos oficiales y únicos para utilizarlos en sus actividades y publicaciones. Después, en 1984, mediante el Decreto Supremo No. 20227, se declaró oficial el alfabeto único para la escritura de los idiomas aymara y quechua. En la década de 1980 y 1990, los otros idiomas de los pueblos indígenas del llano, chaco y amazonía sistematizaron sus alfabetos.

Fui miembro del equipo que sostuvo varias reuniones a fin de concertar el contenido del alfabeto unificado y he contribuido a deponer las posiciones radicales e, incluso, personalistas, a fin de dotar al país de un alfabeto que combine criterios lingüísticos, educativos y políticos. Con ese propósito y como miembro del Directorio del SENALEP, he contribuido a la promoción y realización de varias reuniones para intercambiar criterios y puntos de vista.

Años después, en 1987, el pueblo guaraní logró mediante permanentes e insistentes exigencias el reconocimiento del guaraní como idioma nacional mediante un instrumento legal menor a un decreto supremo. La Resolución Suprema No. 02419 del 7 de octubre de 1987 dispone, de forma textual, los, siguientes puntos:

Artículo 1º: Reconocer a la lengua tupi-guaraní-boliviana como idioma nacional junto al castellano. aymara y quechua.

Artículo 2º: Reconocer y aprobar como instrumento oficial el alfabeto unificado del idioma tupi-guaraní-boliviano (...) e implantar su utilización obligatoria en la producción de todo material escrito.

d. Otras acciones públicas y privadas

A pesar de que durante el gobierno de Víctor Paz predominó la preocupación por la estabilidad macroeconómica y el freno de la hiperinflación, el Ministerio de Educación y Cultura publicó el Libro Blanco (MEC 1987) donde buscó erradicar el analfabetismo, la plena asistencia de nivel primario y elevación de calidad de educación y, el Libro Rosado (MEC 1988, elaborado en junio de 1986), donde, además de la cobertura plena, la mejor calidad y la erradicación del analfabetismo se buscó la descentralización del sistema educativo, la regionalización curricular y la participación. Ambos plantean un modelo de educación bilingüe de transición reducido a los tres primeros años del nivel primario.

El Decreto 22407, de la gestión de Jaime Paz (1989-1993), sugiere la construcción de una nueva política educativa. Luego, la Estrategia Social Boliviana (1991) expresa invertir en capital humano, priorizar educación (cobertura del 80 % en el año 2000), salud y saneamiento básico. En este lapso se formaron la Unidad de Análisis de Políticas Sociales (UDAPSO) y el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE).

Un hecho significativo fue la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe por medio del Decreto Supremo No. 23036, en enero de 1992, disposición legal que facilitaría la creación posterior de una Dirección General de Educación Bilingüe, aunque de efímera existencia debido a que la Educación Intercultural Bilingüe aún no era una política de Estado, ni siquiera gubernamental.

El Congreso Nacional de Educación (1992), el Programa de la Escuela Multigrado (PEM), el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), los Yachay Wasi de la Acción Rural de Fe y Alegría, las escuelas del Centro de Desarrollo Andino (CENDA) en Cochabamba, el Programa de Aprendizaje por Radio Interactiva (PARI) y las experiencias del CEBIAE consolidaron la importancia de la educación bilingüe. Hemos participado en la mayoría de estas iniciativas (Mendoza 1994).

Sin embargo, después de que los gobiernos de Paz Estenssoro y Paz Zamora eludieran encarar la reforma educativa, el impulso definitivo para la conversión de la educación bilingüe como un tema público de la agenda gubernamental, fue dado por la gestión gubernamental de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997).

e. **El nuevo marco legal de la educación bilingüe**

La nueva percepción de la pluralidad cultural y lingüística de Bolivia fue incluida en la reforma constitucional (1993 y 1994). Fui parte activa de las reuniones preparatorias, de concertación y, desde la presidencia del Congreso Nacional, he contribuido a la consagración de la multiétnicidad y el plurilingüismo como principios del Estado y nación bolivianos (Vacaflor 1992).

Art. 1ro: Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural

Art. 171. numeral 1: Se reconocen, respetan y protegen en el marco de la ley. los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional. especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, su identidad, valores, lenguas. costumbres e instituciones (Bolivia 1995).

De forma complementaria, el uso de las lenguas bajo el enfoque de la educación bilingüe fue consagrado en los textos legales de la Ley de Reforma Educativa, la Ley de Participación Popular, la Ley de Descentralización Administrativa, al igual que otras leyes favorables como la Ley Forestal y la Ley del Servicio Nacional de Reforma Agraria, comúnmente llamada ley INRA.

La Ley de Reforma Educativa, No. 1565, del 7 de julio de 1994 (Bolivia 1994), asume el carácter intercultural y bilingüe de la educación nacional, asume la heterogeneidad sociocultural del país (artículo 1 ro, numeral 14), dispone la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) aymara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico para velar el cumplimiento de acciones en la interculturalidad y bilingüismo (artículo 6, numeral 4) y, finalmente, señala dos modalidades de lengua: monolingüe y bilingüe (artículo 10, numeral 2).

La Ley de Participación Popular, No.1551, del 20 de abril de 1994 (Bolivia 1994a), mejora las condiciones legales de los pueblos originarios al reconocerles sus personalidades jurídicas, el derecho al ejercicio de sus formas de representación y decisión, el derecho a priorizar sus necesidades y el tipo de inversión.

He promulgado la Ley de Descentralización Administrativa, No. 1654, del 28 de julio de 1995 (Bolivia 1995a), que encomienda a las prefecturas la coordinación de la gestión educativa de los gobiernos locales o municipios y la generación del currículo regionalizado o diversificado que prevee la ley de reforma educativa.

La Ley Forestal, No. 1700, del 12 de julio de 1996, garantiza a los pueblos originarios, sobre todo de las zonas bajas, la exclusividad del aprovechamiento de la riqueza forestal ubicada en sus tierras comunitarias de origen.

He promulgado la Ley del Servicio Nacional de Reforma Agraria, No. 1715, del 18 de octubre de 1996, comúnmente llamada ley INRA, que garantiza el sustento material del desarrollo lingüístico de los hablantes indígenas al reconocer las tierras comunitarias de origen y la vigencia de los usos y costumbres tradicionales, formas alternativas de solución de conflictos y sus mecanismos de toma de decisiones.

El nuevo Código de Procedimiento Penal ha incorporado el valor legal del tratamiento, procesamiento y toma de decisiones a cargo de la justicia comunitaria. En 1997, la Vicepresidencia de la República y el Ministerio de Justicia dejaron al nuevo gobierno los anteproyectos de textos legales que reconocen plenamente el derecho de los pueblos indígenas en el marco de la Constitución Política del Estado.

Durante el ejercicio de la Vicepresidencia de la República habíamos iniciado la publicación de textos legales en idiomas originarios. Publicamos la versión aymara de la Constitución Política del Estado titulada Bolivia Utt'asi Tayka Kamachi, traducción del lingüista aymara Vitaliano Huanca (Bolivia 1995).

f. El nuevo marco institucional

Bolivia, a diferencia de Ecuador, ha optado la incorporación de la educación bilingüe en la concepción general de la política pública. A diferencia de Ecuador, donde existe una Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) paralela a la otra Dirección Nacional de Educación en castellano, Bolivia puso a la educación bilingüe e intercultural como uno de los ejes de la reforma educativa. El otro eje fue la participación popular.

He participado en la reorganización del Poder Ejecutivo que encargó al Ministerio de Educación y Cultura la responsabilidad de la conducción (de la educación bilingüe incorporada en el proceso de la reforma educativa. Yo soy corresponsable de la creación de la Secretaría Nacional de Asuntos Etnicos, de Género y Generacionales (SNAEGG) como el organismo público encargado de promover, hacer seguimiento y generar normas para la concreción de la transversalidad de la dimensión indígena en las políticas públicas, es decir, la dimensión lingüística y étnica asumidas como política de Estado, no sólo de una repartición estatal. De esa forma, Bolivia había superado el reduccionismo de la política integracionista del Instituto Indigenista Boliviano. El SNAEGG formaba parte del Ministerio de Desarrollo Humano, a su vez, organismo encargado de promover políticas sociales y culturales, articulando las dimensiones de educación, salud, vivienda, asuntos étnicos y otros afines.

Por su parte, en el marco de la descentralización administrativa, las Prefecturas Departamentales tenían un nuevo rol de coordinar el desarrollo regional y municipal, asumiendo competencias nuevas en educación y salud. Los municipios, por disposición de la ley de participación popular, asumieron la responsabilidad del mantenimiento de la infraestructura de educación, cultura y deporte.

En el nuevo escenario territorializado, surgía un nuevo rol para las organizaciones no gubernamentales como apoyos del desarrollo local y municipal. Podían ahora contribuir con su capacidad técnica al fortalecimiento institucional y profesional de los nacientes gobiernos locales y estimular, por ejemplo, la promoción de la educación bilingüe, a pesar del contexto adverso.

EL ANÁLISIS PROSPECTIVO

En la etapa del análisis prospectivo se consideraron los elementos de la mejor opción, el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, aditivo y coordinado. Aquí se resume el sentido esencial de la concepción de educación bilingüe elegida y su relación con la concepción intercultural de la educación y la reforma educativa. Sobre todo, analizamos el alcance del bilingüismo y la interculturalidad como uno de los ejes de la transformación educativa del país.

La propuesta original de reforma educativa diseña los siguientes objetivos del sistema educactivo: plena cobertura escolar, calidad educativa (relevancia social, pertinencia cultural y lingüística), equidad (en acceso, género, áreas urbana y rural y entre lenguas nacionales) y, finalmente, eficiencia en el uso de recursos (humanos, materiales y financieros).

Luego, establece *políticas* con dos ejes vertebradores: interculturalidad y bilingüismo (eje curricular) y participación social (eje institucional), *estrategias* (atacar causas, globalidad y gradualidad, establecer prioridades, compensar desigualdades) e *instrumentos* (programas de transformación y de mejoramiento). La educación bilingüe e intercultural como eje vertebrador significa que, además de la enseñanza de las lenguas 1 y 2, debe condicionar la elaboración de los materiales educativos, la formación docente, la ubicación de los sitios de trabajo docente y las relaciones de las escuelas con las comunidades.

El Programa de Transformación incluye la *nueva estructura* (educación inicial, primaria, secundaria y superior, otras modalidades), la estrategia de *implementación* (nuevo currículo, materiales educativos, demostración curricular, capacitación docente, supervisión escolar), la *transformación institucional* del sistema administrativo, estructura de participación social, fortalecimiento institucional y fortalecimiento del MEC, la *infraestructura y equipamiento* escolar y finalmente, la *medición de la calidad* de la educación.

A su vez el Programa de Mejoramiento propone el *equipamiento* de escuelas, de núcleos, materiales educativos, la *capacitación de maestros*, guías didácticas, revista pedagógica, titularización de docentes rurales interinos, bachilleres pedagógicos, la *infraestructura* y el apoyo al PEM y al PEIB. Las etapas y metas son las siguientes: primera etapa (1994-2000), segunda etapa (2001-2007) y la tercera etapa (2008-2013).

LAS ALTERNATIVAS

El contenido y alcance de la propuesta de educación bilingüe promovida por el gobierno en su *Propuesta Técnica* (ETARE 1993 y 1994), la *Educación Intercultural Bilingüe* (ETARE 1993a) y la *Dinamización Curricular* (ETARE 1993b) tenía mayores precisiones que los documentos de la COB (1989), CTEUB (1991) y CONMERB (1984) quienes planteaban ideas parecidas. El equipo del Ministerio de Educación y Cultura dice que

existe consenso en (...) ejes centrales del curriculum la interculturalidad y el bilingüismo (...), responder a la pluriculturalidad del país (...) Asimismo, los más importantes gremios y organizaciones del país (COB, CSUTCB, CTEUB, CIDOB, APG, entre otros) abogan por la universalización de la educación intercultural bilingüe (ETARE 1993b:7).

La concepción lingüística de la COB (1989), la CTEUB (1991), CONMERB (1984) sólo planteaban algunas frases generales de coincidencia que ratificaban las ideas contenidas en la *Propuesta Técnica* (ETARE 1993). En ningún momento se elaboraron propuestas más técnicas y alternativas.

Así, por ejemplo, la Central Obrera Boliviana, en su Proyecto Educativo Popular, plantea que la educación intercultural bilingüe

está destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas (...) Se adopta como modelo de tratamiento (...) el del mantenimiento total y desarrollo permanente de las lenguas y culturas nativas, junto con el aprendizaje y el desarrollo de las lenguas de comunicación nacional y la cultura universal (...) La educación intercultural bilingüe se define como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica (COB 1984:67-68).

Por su parte, el magisterio urbano señala en términos generales:

La educación plurinacional, adopta para todos los bolivianos, sin discriminación alguna, y con carácter obligatorio, el currículum intercultural bilingüe que corresponda a cada una de las regiones (CTEUB 1991:29).

Como se constató, había coincidencia en el enfoque general pero ninguna de las propuestas mencionadas llega a plantear propuesta de carácter técnico que permita resolver la operación, ejecución y materialización de los planteamientos generales.

Por eso, en el equipo técnico dijimos que no obstante dicho consenso general

no existe consenso respecto a cómo el sistema educativo debería responder a la pluriculturalidad y multietnicidad del país, que todos reconocen y aceptan, ni tampoco sobre cómo debería reflejarse tal heterogeneidad en el currículum (ETARE 1993b:7).

LA DECISIÓN Y LA FORMULACIÓN DEL TEMA

En esta parte describimos nuestra participación en la elaboración de la educación bilingüe como parte de una propuesta de contenido técnico, electoral y gubernamental así como de sus concreciones jurídicas en leyes y decretos para la posterior elaboración del Programa de Ejecución de la Reforma Educativa (ETARE 1993, 1993a, 1993b, 1994).

La decisión se refiere a qué quiero hacer y qué orden de prioridades marco tengo dada la disponibilidad de recursos en la adopción de una determinación que involucre al decisor en una acción del tema público. Por éso, se dice que:

el proceso de elaboración de la agenda es el momento en que el gobierno decide, si decidirá o no sobre un determinado asunto, en el que delibera y decide intervenir o bien (...) aplaza su intervención. Se trata de la decisión que compromete o no a actuar al gobierno y, en consecuencia, a poner o no en marcha toda su maquinaria de información, análisis, concertación, legislación, movilización, operación (Aguilar 1996:27-28).

En los modelos de decisión se acostumbra tomar en cuenta la participación de los actores y las oportunidades de elección (Elder y Cobb 1996:82) En el caso boliviano, la oportunidad política fue asumida en la gestión del 93 al 97, a diferencia de la desaprovechada en los periodos 85-89 por la prioridad de la estabilidad macroeconómica y en el período 89-93 por timidez política.

La elaboración de la *Propuesta técnica*, en 1992, a cargo del ETARE, organismo del cual fui parte, ha sido el primer paso de la formulación de la reforma educativa. Recoge experiencias anteriores de la sociedad civil, de las organizaciones gremiales y de anteriores gobiernos. La Coordinadora del ETARE señala que

El documento *Dinamización Curricular* fue elaborado en el ETARE () por Luis Enrique López (lingüista), Rodrigo Vera (sicólogo) y Jhene Stover (pedagoga), con el apoyo de Teresa del Granado (maestra), Gustavo Gottret (sicólogo) y Víctor Hugo Cárdenas (pedagogo) y fue enriquecido con los aportes (...) análisis y discusión con los ex-ministros de educación César Chávez Taborga y Enrique Ipiña Melgar, así como con los especialistas Lucía D'Émilio, Luis Adolfo Stubrin y Rosa María Torres (ETARE 1993b:ii).

El documento *Dinamización Curricular* sintetiza la concreción de mis aportes sobre la educación bilingüe y otros temas. Menciono rápidamente algunas ideas contenidas en dicho trabajo:

crítica a la exclusión de las lenguas maternas y la castellanización
desconocimiento de la naturaleza multiétnica y pluricultural del país
escasa pertinencia lingüística y cultural del currículo tradicional y separación
entre escuela y comunidad

- recuperación de oralidad de lenguas ágrafas y desarrollo de la lengua escrita
- inclusión del plurilingüismo en la formación del maestro
- adopción del modelo del bilingüismo aditivo y coordinado en el marco de una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo
- diferenciación de L1 y L2, o sea, lengua materna y segunda lengua

La *Propuesta electoral* denominada Plan de Todos (MNR-MRTKL 1992) fue el segundo paso para incorporarlo en un paquete de reformas estructurales de segunda generación. La ejecución de la educación bilingüe es uno de los acuerdos entre los líderes del MNR y el MRTKL. Incluye también la educación primaria como prioridad del cambio, plena cobertura, fomentar la creatividad de la niñez, uniformar los sistemas educativos urbano y rural, elevar la calidad de la formación docente, promover la participación social y asignar mayores recursos al sector.

El tercer paso fue la *Propuesta gubernamental* elaborada desde agosto de 1993 por los miembros de la coalición política. El documento base fue la propuesta técnica del ETARE, concertado con el CONED, la propuesta electoral de 1992-93 y algunas sugerencias de los libros Blanco y Rosado. Tuve, junto a otros colegas, intensas discusiones con miembros del Poder Ejecutivo y Legislativo, sobre todo con algunos miembros del partido gobernante, para superar recelos y desconfianzas sobre la educación bilingüe. En cambio, el presidente Sánchez de Lozada tuvo una actitud comprensible y positiva.

En esta fase hubo reuniones con otros actores en el seno del Consejo Nacional de Educación (CNE), magisterio, iglesia católica, universidades y otras organizaciones sindicales, aunque con discrepancias en temas administrativos, salariales y del escalafón. Sin embargo, la educación bilingüe fue uno de los temas de consenso. t¹¹ el estudioso advirtió las discrepancias por la compleja relación entre el Estado y los procesos de producción y reproducción social y la propia heterogeneidad de los objetivos, sujetos, instituciones y programas (Restrepo 1998).

Luego se elaboró la *Propuesta Jurídica* concretada en la Ley No. 1565, promulgada el 7 de julio de 1994 y los cinco decretos posteriores en febrero de 1995 que consagran las lenguas maternas y el castellano como segunda lengua.

La Ley de Reforma Educativa (Bolivia 1994), entre sus objetivos, asume el carácter intercultural y bilingüe de la educación nacional, asume la heterogeneidad sociocultural del país y la unidad nacional en la diversidad (artículo 1 ro, numeral 14). Por otra parte, dispone la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios aymara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico quienes velarán el cumplimiento de acciones en la interculturalidad y bilingüismo (artículo 6, numeral 4). Finalmente, señala dos modalidades de lengua: monolingüe, aprendizaje en lengua castellana con iniciación en alguna lengua vernácula, y bilingüe, aprendizaje en lengua vernácula como primera lengua y en castellano como segunda lengua (artículo 10, numeral 2).

A partir de esas disposiciones legales fueron elaborados la *Propuesta del Programa de Ejecución* de la Reforma Educativa y el *Programa de ejecución* (ETARE 1993, 1993a, 1993b. 1994). De esta forma, había culminado el proceso de formulación de la educación bilingüe como una política social pública, incorporada en el desarrollo de la reforma educativa. Conviene aclarar que la formulación de una política pública no garantiza, necesariamente, la aplicación de la misma. En otros términos, una política pública podría anclarse en su formulación técnica y jurídica si careciera de la voluntad gubernamental que sistematice, formule y ejecute un problema social convertido en política pública. El problema se torna más complejo cuando el programa de ejecución de la educación bilingüe, como en el caso de Bolivia, no había resuelto limitaciones de definición curricular, relevamiento de los contenidos de la interculturalidad, opciones de variantes dialectológicas y tipos de bilingüismo.

8. LA IMPLEMENTACIÓN

La descripción de esta fase utiliza conceptos de la ejecución de las políticas públicas, útiles para identificar la ejecución de una nueva modalidad educativa y lingüística y, a su vez, explicita la frecuente distancia entre las políticas, por un lado, y, por otro, la ejecución y resultados (Van Meter y van Horn 1996:97-98).

Describimos los trámites y pasos jurídicos en los ámbitos de la concertación, en los poderes del Estado, sus éxitos, dificultades, problemas y resultados. Rein y Rabinovitz (1996:149) destacan tres imperativos para los actores: el *imperativo legal*, el *imperativo racional burocrático* y el *imperativo consensual*. Los tres imperativos pueden tener conflictos y subordinaciones e imposiciones en una relación que, bien llevada, ofrece buenos resultados.

El *imperativo legal* significa cumplir con la exigencia legislativa, negociación, compromiso y adaptación, observar quiénes dominan la formulación del texto legal y los trámites legislativos, identificar los puntos de conflicto y el grado de apoyo de los legisladores. En el Poder Ejecutivo hubo dos equipos de trabajo para la redacción del texto legal: uno, de naturaleza política, del cual fui parte, encabezado por el Presidente de la República e integrado por el Vicepresidente, los ministros y secretarios nacionales del área social; otro equipo, de naturaleza técnica, integrada por los técnicos del MEC.

Una vez enviado al Poder Legislativo, el trámite prosiguió en tres ámbitos: las autoridades del Congreso Nacional, la Comisión de Asuntos Sociales y Educativos de cada Cámara y luego en las reuniones plenarias. La oficina de la Presidencia del Congreso Nacional fue escenario de varias reuniones de perfeccionamiento del texto legal y la armonización de su tratamiento en las dos cámaras legislativas. En esas reuniones he contribuido a combinar los puntos de vista y las perspectivas del Poder Ejecutivo con los del Poder Legislativo, de los sectores sociales y gremiales, de la iglesia católica y de las universidades.

El *imperativo racional-burocrático* consiste en realizar lo que sea defendible en términos racionales, observar la coherencia entre los principios y la viabilidad de una ley en su factibilidad administrativa. En términos generales, se enfrentaron el punto de vista del gobierno preocupado por incluir cambios efectivos y viables en la situación educativa; y, por otra, los puntos de vista del gremialismo magisteril y del rechazo de los representantes del sistema universitario a la inclusión de cualquier referencia a la reforma de la educación superior, la condicionalidad de la entrega de recursos financieros y la acreditación. Es paradójico que cinco años después se comprendan los principales argumentos de la acreditación y se den los primeros pasos mediante evaluaciones de pares académicos de algunas carreras de las universidades públicas.

El *imperativo consensual* consiste en facilitar el acuerdo entre las partes contendientes interesadas en el resultado y con posibilidades de ejercer influencia, así como tomar en cuenta a grupos afectados por la legislación. En el ámbito del Poder Ejecutivo se desarrollaron varias reuniones en el seno del Consejo Nacional de Educación. Luego, en el Poder Legislativo, mi presidencia en el Congreso Nacional, junto a las autoridades de ambas cámaras, coordinó la discusión y concertación de la propuesta fundamental y sus observaciones entre las fuerzas parlamentarias y representantes de la sociedad civil.

La actuación de las bancadas mayoritarias fue disímil. Por ejemplo, los parlamentarios que fueron rectores, decanos o docentes universitarios eran muy sensibles a las posiciones de la universidad. Los líderes del magisterio urbano y rural, junto a los diputados que fueron ex dirigentes sindicales, prosiguieron su oposición gremial al contenido del proyecto legal, sobre todo a la modificación del escalafón, los bonos, el control social y las escuelas normales como únicos centros de formación docente.

La dimensión global de la reforma educativa requería una transformación profunda de los actores involucrados. Significó un cambio radical de la centenaria concepción de la administración educativa, el trabajo docente y curricular y la organización pedagógica. Esa magnitud del cambio impulsó a las autoridades gubernamentales proseguir con la ejecución del programa a pesar de la oposición y cuestionamiento de algunos sectores como el liderazgo del magisterio y las universidades que actuaron como "stay holders" (defensores de la situación imperante) en el curso inicial de la implementación.

Sin embargo, en el caso boliviano, las resistencias fueron diluyéndose con el paso del tiempo y fue imponiéndose el convencimiento progresivo de la inconsistencia de los argumentos de rechazo.

9. LOS RESULTADOS

En esta parte, reviso los resultados, los productos y la evaluación de la implementación de la política pública desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa en base a los documentos oficiales del Estado y de organismos internacionales de cooperación.

De alguna forma, el Diálogo Nacional realizado en octubre de 1997 significó un consenso nacional sobre el rumbo de la educación intercultural bilingüe. Los asistentes no tuvieron expresiones adversas al enfoque de la EIB y plantearon algunas sugerencias para profundizar el rumbo. Así, por ejemplo, se sugirió, entre otros, los siguientes dos puntos:

Promover el desarrollo con identidad de las poblaciones indígenas y originarias para coadyuvar a incrementar su calidad de vida, progreso económico, participación política y afirmación cultural (...) No existe equidad sin respeto genuino de la diversidad. Para que ese respeto se exprese en la práctica social e institucional cotidiana, la adopción de políticas de Estado en culturas y comunicación social constituye un elemento indispensable para el diseño de estrategias nacionales de cara al siglo XXI.

Los resultados, dificultades y problemas muestran la transición de la pretensión de un cambio radical hacia esfuerzos de un cambio incrementalista, entendido *como cambio político que ocurre a pasos pequeños*" (Lindblom 1996:229) aunque, por cierto, en la dirección correcta. Los avances de la educación bilingüe fueron modestos en su concepción operativa, a pesar de los esfuerzos realizados por el equipo técnico y operativo sin el apoyo de los conductores políticos y administrativos del MEC, desde 1997, víctimas y cómplices del partidismo.

A nivel jurídico, en el marco de una Bolivia multiétnica y pluricultural, los resultados configuran un nuevo escenario legal: nueva Constitución Política, la Ley de Reforma Educativa y sus cinco decretos, la Ley de Participación Popular, la Ley de Descentralización Administrativa, sus reglamentos y otras disposiciones complementarias (Bolivia 1994, 1994a, 1995a).

La reforma institucional tuvo avances en la recuperación de la autoridad del gobierno central sobre la dirección del sector, antes subordinada a los organismos sindicales del magisterio. El registro docente inició la conformación de una base de datos para cuantificar el número de maestros y se avanzó en la unificación de los subsistemas urbano y rural. La incorporación de la Unidad Nacional de Apoyo y Seguimiento (UNAS) y la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos (UNSTP) en el esquema administrativo del MEC fue un proceso lento y conflictivo.

A nivel curricular, fueron elaborados los textos o módulos de los cuatro grados del nivel primario en castellano, aymara, quechua y guaraní. Hubo serios retrasos en los módulos de castellano como segunda lengua al igual que en la formación docente. Después de cursos y eventos de capacitación fragmentarios y con poca coordinación, este año (1999) se firmaron contratos con algunas universidades públicas y privadas para administrar las escuelas normales. El equipamiento de las escuelas comenzó con la entrega en todo el país de pequeñas bibliotecas con libros de apoyo al trabajo docente y a la utilización de los módulos escolares.

La ejecución financiera muestra signos de evidente ineficiencia. En estos cinco años se gastaron menos del 50 % del presupuesto programado. Según Manuel Contreras (1998:323-4), en el período comprendido entre febrero de 1994 y agosto de 1995, se desembolsaron \$us 3.8 millones (14.4 %) de \$us 27 millones programados; en el período de septiembre de 1995 a julio de 1996, se desembolsaron \$us. 18.5 millones (77 % de lo programado).

Ahora bien, en el lapso de tres años y medio (agosto de 1994 a 1997) se desembolsaron \$us 34.6 millones de los \$us 200 millones comprometidos (Contreras 1998:330), es decir, se gastó sólo el 17 % de los recursos después de media vida del programa. Del total de recursos gastados, alrededor del 67 % fue destinado a la transformación curricular, o sea, a aspectos diferentes al administrativo.

A pesar de gestiones particulares, fue imposible la obtención de una información desagregada de la ejecución financiera para la educación bilingüe, elaboración de materiales de primera y segunda lengua, castellano como segunda lengua y formación de técnicos bilingües. Las causas, al parecer, están más relacionadas con dificultades de carácter técnico en la capacidad operativa y de concreción.

La difusión del sentido y el contenido de la reforma educativa tuvo un desarrollo débil y complicado. No se difundió material en idiomas indígenas. El progresivo apoyo logrado en el primer semestre (agosto-diciembre de 1993), de un 17 % de actitud favorable de la opinión pública hasta un 55 %, es una disposición social pero no el convencimiento de las metas y el proceso. En la Vicepresidencia de la República he promovido alrededor de tres centenares de eventos de divulgación y comunicación, reuniones y mesas redondas en el lapso 93-97 (Vicepresidencia de la República 1997) que desaparecieron en la actual gestión gubernamental.

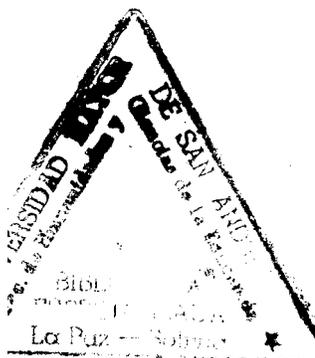
10. LA EVALUACIÓN

La evaluación es la confrontación de lo deseado con lo propuesto, de los resultados logrados con los esperados, el análisis de los resultados específicos a fin de constatar la calidad y cantidad del rendimiento. La reforma educativa ha previsto mecanismos de monitoreo y seguimiento pero por las dificultades de su diseño y programación no incluyó mecanismos de evaluación, externos a los ejecutores y con procedimientos objetivos.

He recibido consultas de las *misiones externas de evaluación* sobre la marcha de la educación bilingüe y otros aspectos de la reforma educativa, antes y después del ejercicio de la Vicepresidencia de la República. Los informes de estas misiones y algunas investigaciones iniciales (Talavera 1999 y Barral 1996) proveen algunas pistas.

El mejoramiento de la *cobertura* es difícil de ser detectado por el escaso tiempo de ejecución (Ruiz-Mier y Giussani 1997:141). Para la medición del *aprendizaje*, apenas contamos con positivas apreciaciones de ciertas modificaciones de conducta observadas por las misiones internacionales, las primeras mediciones del SIMECAL con resultados positivos y un estudio reducido de tres escuelas de la ciudad de La Paz, en 1997 y 1998 (Talavera y otros 1999).

Los *materiales educativos* (módulos, guías de aprendizaje) en lenguas originarias, según una comunicación personal del lingüista aymara Juan de Dios Yapita, fueron elaborados con algunas dificultades técnicas, sobre todo lingüísticas y de concepción estratégica a nivel cultural y político. La distribución de los materiales en idiomas originarios no fue acompañada del material en castellano como segunda lengua, lo cual fue entendido por los padres y madres de familia como preferencia del monolingüismo y no del bilingüismo.



La *participación popular* ha enraizado en los niveles de la sociedad local, barrios y comunidades pero sus relaciones con el desarrollo de la reforma educativa son muy débiles: pocas juntas escolares formadas y ausencia de juntas de núcleo y distritales. Los *Consejos Educativos* Aymara, Quechua y Amazónico carecen de apoyo y tienen un funcionamiento irregular. Todavía no se logró aprovechar mecanismos institucionales de la participación popular, como las comisiones educativas del Consejo de Mallkus de Jesús de Machaca, de la Federación de Ayllus del Sur de Oruro (FASOR), del Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Kollasuyu (CONAMAK) y de la Federación de Ayllus del Norte de Potosí.

Se constatan ligeros avances en la *conciencia social* de la importancia de la educación bilingüe aunque insuficiente para superar la realidad de diglosia. El debilitamiento de la educación bilingüe en la actual gestión gubernamental puede afectar en la percepción favorable de los hablantes de las lenguas indígenas. Menciono como ejemplo, la hostilidad del actual ministro de educación al fortalecimiento de la educación bilingüe (Cárdenas 1999).

El millar de *asesores pedagógicos* comenzó el apoyo pedagógico a directores de núcleo y profesores, en un marco complejo y a veces conflictivo debido al alto sueldo y el escaso tiempo de su capacitación, menos de seis meses. Se aplicó el criterio de la lengua hablada por los asesores aunque todavía no se aprovecha la sabiduría local, las sugerencias de los docentes y las experiencias innovadoras. La escuela y el núcleo todavía no son los centros del proceso de transformación.

La *formación docente*, percibida como crucial (Aguirre 1993 y Davini 1997), no se sobrepuso al recelo del magisterio por la defensa de conquistas laborales y salariales que, suponen los maestros, serían afectadas negativamente. Es posible que la reciente administración universitaria de las normales pueda revertir el retraso ya que la educación bilingüe estará en el currículo de formación.

En cuanto a la *reforma institucional* es destacable el esfuerzo de continuidad del equipo técnico en el periodo 1992-1997, proceso debilitado con la partidización de la administración educativa desde 1997. La actual gestión gubernamental ha tratado de centralizar los recursos de participación popular y educación. Prosiguieron las actitudes de una gestión autoritaria y provocadora de parte de las principales autoridades del MEC.

Los *municipios* aún no asumen plena responsabilidad en la administración de la infraestructura escolar, menos en la educación bilingüe. Existe desconexión entre los niveles central y departamental (MEC, Viceministerios de Educación y Participación Popular, prefecturas y subprefecturas) y los municipios. (Ruiz-Mier y Giussani 1997:135).

El apoyo técnico y financiero de la *cooperación internacional* fue significativo. Las entidades multilaterales y bilaterales apoyan el programa a pesar de la baja capacidad de ejecución presupuestaria y otras dificultades detectadas por las misiones extranjeras de seguimiento.

IV. ANALISIS DEL DESEMPEÑO LABORAL Y LA FORMACIÓN

En esta parte desarrollamos algunos criterios relacionados solicitados por la Guía para la Elaboración de la memoria Profesional. La formación universitaria provee al estudiante una base para la prosecución del ejercicio de una profesión y la aplicación a nuevas situaciones. En este sentido, mi trabajo en los diferentes escenarios de la construcción de la educación bilingüe como política pública fue muy provechoso para aprender, en la teoría y la práctica, los principios, metodologías, modalidades y características del análisis, sistematización y formulación de políticas públicas en el campo de las lenguas y el lenguaje.

Las diferentes situaciones del trabajo profesional, como consultor nacional y extranjero, contribuyeron, sin lugar a dudas, a adquirir mayor experiencia en mi capacidad de resolución de conflictos, organización y programación de actividades, planificación del tiempo, conocimiento de idiomas extranjeros, conducción de grupos, resolución de controversias personales y profesionales y armonización de puntos de vista de diferentes perspectivas profesionales.

Desde el punto de vista ético, el principal desafío fue mi responsabilidad intelectual, profesional y moral sobre la necesaria superación de una realidad diglósica que debía ser transformada con la mayor urgencia. Mis conocimientos adquiridos en la UMSA y la inversión nacional realizada en mi formación me obligaban a agradecer al pueblo boliviano mediante mi contribución lingüística y educativa. Mi origen social y étnico así como el haber sido víctima de la política del bilingüismo de transición al castellano, en desmedro de mi lengua materna, habían motivado mis opciones.

En relación a los recursos que la universidad me otorgó para dar respuesta a los requerimientos profesionales, reconozco que sin la formación recibida en mis años universitarios no hubiese desempeñado de forma exitosa mis tareas profesionales ni habría contribuido a ubicar la educación bilingüe en el debate público, en la agenda social y pública y, finalmente, convertirla en política pública.

A nivel teórico, la UMSA me ha provisto de conocimientos básicos y necesarios en lenguaje, lingüística, socio-lingüística, antropología social y cultural, gramática, dialectología, educación bilingüe, técnicas de traducción y otros. Sin embargo, la formación a nivel práctico fue escasa, debido al diseño de la estructura curricular y el enfoque metodológico antes que a la voluntad del cuerpo docente. En mi trabajo se requería conocimientos, destrezas y habilidades en el campo de la investigación, de la descripción lingüística, del análisis y de la organización de las actividades. También extrañé el enfoque interdisciplinario en la investigación lingüística.

A partir de mi formación universitaria y profesional, considero que los elementos de la formación provista por la UMSA son relevantes pero no suficientes, son pertinentes pero requieren mayor actualización y mayor relación con otras carreras afines, como educación, antropología, sociología, historia, incluso otras de las ciencias sociales y humanas. Creo que la adecuada comprensión de los desafíos contemporáneos requiere un enfoque y un trabajo interdisciplinario.

El perfil profesional desarrollado en la carrera de literatura estaba orientado sobre todo a la información y conocimiento de obras literarias antes que a fomentar la creatividad artística y la investigación lingüística y literaria. Considero adecuado aquel enfoque pero debería equilibrarse de forma complementaria con esta última. Además, las dimensiones creativa e investigativa deberían complementarse con metodologías colectivas de talleres y trabajos conjuntos bajo el enfoque creativo, educativo, psicológico y antropológico.

El mundo contemporáneo caracterizado por la mundialización y globalización crecientes, por una parte, construyó un escenario difícil y homogéneo para el desarrollo de las humanidades y las ciencias sociales, del arte, la literatura y la lingüística. Sin embargo, es perceptible el creciente fortalecimiento de la heterogeneidad social, étnica, cultural y lingüística como la otra cara del mismo proceso mundial.

Ahí la interculturalidad asoma como el paradigma contemporáneo. La relación constructiva y enriquecedora de las culturas surge como una posible alternativa, no sólo cultural sino de una civilización de convivencia pacífica, humana y ecológica. Un autor contemporáneo lo anota con bastante pertinencia:

una de las ironías de la convergencia de grandes institucionales transnacionales desde la conclusión de la guerra fría es que los pueblos de todo el mundo parecieran estar tomando mayor conciencia de las diferencias culturales que las separan (...) Esas diferencias pueden generar conflictos pero también enriquecimientos positivos lejos de la suma cero de las relaciones de la conquista colonial y del colonialismo interno aún superviviente en Bolivia. Varios intelectuales sólo percibieron la dimensión conflictiva, no la dimensión enriquecedora y positiva (Fukuyama 1996:23).

Francis Fukuyama, de forma coincidente con la visión estratégica de la educación bilingüe y de la reforma educativa, añade que

Más allá de si la confrontación de las culturas conduce a conflictos o a la adecuación y el progreso, es de importancia vital desarrollar, aquí y ahora, una comprensión más profunda de qué es lo que diferencia a ciertas culturas de otras y qué las hace más funcionales, dado que todos los temas relacionados con la competencia internacional, tanto política como económica, serán expresados en términos culturales (Fukuyama 1996:24).

Las lenguas, su relación con el arte, la cultura y la ciencia, el lenguaje poético en sus diversas formas, la lengua y la comunicación, la lengua y las diferencias culturales y la educación bilingüe serán temas esenciales. La economía capitalista y la democracia liberal, a pesar de su expansión global, tienen limitaciones para satisfacer las permanentes necesidades y preocupaciones humanas.

La universidad boliviana, si se moderniza en función de los desafíos contemporáneos, aportará en la formación de ciudadanos aptos para asumir los desafíos de un mundo cada vez más complejo donde el conocimiento, el dominio de la lengua materna y de segundas lenguas serán más importantes que antes. Por eso, celebramos las recientes acciones en algunas facultades en favor de la evaluación por pares y la acreditación. También hemos contribuido, mediante artículos de prensa, instrumentos legales y conferencias, al debate para que las universidades desarrollen mecanismos de autoevaluación, evaluación por pares y acreditación.

V. CONCLUSIONES

Después de la descripción realizada, aquí destacamos las principales conclusiones sobre la contribución al proceso de formulación de la educación bilingüe como una política pública inscrita en la reforma educativa:

- He contribuido al proceso de renovación de la concepción lingüística y educativa del país en diversos escenarios: sociedad civil, organizaciones no gubernamentales e instituciones públicas, a nivel nacional e internacional.
- He contribuido a definir los conceptos básicos de la lectura de la realidad socio-lingüística del país, sus causas y consecuencias, así como su relación con la transformación educativa.
- He demostrado, por diversos medios, la pertinencia política, educativa, pedagógica y cultural de una adecuada relación entre la lengua y la educación y, en consecuencia, a la normalización de las lenguas nacionales.
- He participado en un movimiento pionero afiliado al modelo de una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, orientado a la formación de personas con un bilingüismo aditivo y coordinado.
- He contribuido a la construcción conceptual y a la formulación de la educación bilingüe como política pública, desde su incubación como problema social y convertirlo en un tema público atractivo para su inclusión en la agenda gubernamental, a través del trabajo intelectual y participativo en escenarios públicos, sociales y privados, nacionales e internacionales.

- He sido parte activa del equipo que ha diseñado los instrumentos jurídicos e institucionales de la educación bilingüe, dentro de la reforma educativa.
- He aportado a la recuperación de la naturaleza pública del servicio educativo público y, dentro de ese proceso, de la educación bilingüe como parte del cambio educativo.
- He contribuido a articular la visión de la educación bilingüe y la reforma educativa, con una gestión estatal que contribuya a la construcción de un país multiétnico y pluricultural. Es decir, la combinación de un proyecto lingüístico (educación bilingüe), un proyecto educativo y cultural (educación intercultural y bilingüe) y un proyecto nacional (democracia multiétnica).
- He aportado con mi formación profesional para crear una nueva normatividad, nacional e internacional, y una nueva institucionalidad favorable a la promoción de la educación bilingüe.

- He resumido los escenarios de estos aportes tanto a nivel nacional como internacional, en los ámbitos privados como públicos.
- He destacado la necesidad de desarrollar acciones en la promoción de la interculturalidad de la sociedad nacional para crear un ambiente favorable a la educación bilingüe.
- He reconocido las dificultades de programación a nivel operativo de la educación bilingüe debido a cambios partidistas, sobre todo, desde agosto de 1997, y disminución de soporte político de niveles superiores en favor de la educación bilingüe.
- He subrayado la ruptura interna del MEC en torno a corrientes contradictorias sobre la educación bilingüe y su progresivo debilitamiento, sobre todo en la actual administración gubernamental.
- He expresado, finalmente, la importancia radical de la inclusión exitosa de la educación bilingüe en la transformación educativa como uno de los elementos centrales para juzgar sus resultados y la valoración definitiva.

VI. BIBLIOGRAFÍA

A. FUENTES PRIMARIAS

1. Bolivia. 1994. Ley de Reforma Educativa. La Paz: Gaceta Oficial del Estado.
2. Bolivia. 1994a. Ley de Participación Popular. La Paz: Gaceta Oficial del Estado.
3. Bolivia. 1995. Constitución Política del Estado. La Paz: Gaceta Oficial del Estado. Hay una versión aymara traducida por Vitaliano Huanca. 1997. Bolivia Utt'asi Tayka Kamachi. La Paz: Vicepresidencia de la República.
4. Bolivia. 1995a. Ley de Descentralización Administrativa. La Paz: Gaceta Oficial del Estado.
5. CIDOB 1988. Ley Indígena (mimeo)
6. COB (Central Obrera Boliviana). 1989. Proyecto Educativo Popular. La Paz: COB.
7. CONMERB (Confederación de Maestros de la Educación Rural de Bolivia). 1984. La educación rural en Bolivia. La Paz.
8. CSUTCB. 1989. Hacia una educación intercultural bilingüe. La Paz: JAYMA. (Hay otra edición titulada Nuestra propuesta educativa). La Paz: CSUTCB.
9. CTEUB (Confederación de Trabajadores de Educación urbana de Bolivia). 1991. Construyendo una educación contestataria. Documento aprobado en el Congreso Nacional Sectorial de Educación. La Paz: CTEUB.
10. ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa). 1993. Reforma Educativa. Propuesta. La Paz: ETARE.
11. ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa). 1993a. La educación intercultural bilingüe: de la experimentación a la institucionalización y generalización. La Paz: ETARE-UNICEF.
12. ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa). 1993b. Dinamización curricular. Lineamientos para una política curricular. La Paz: ETARE.
13. ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa). 1994. Reforma Educativa. Propuesta (Edición de divulgación). La Paz: ETARE.
14. Gómez Buendía, Hernando (Director). 1999. Educación. La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. Colombia: PNUD y Tercer Mundo Editores.

15. MDH (Ministerio de Desarrollo Humano). 1994. ABC de la Reforma educativa. La Paz.
16. MEBA (Ministerio de Educación y Bellas Artes). 1956. Código de la Educación Boliviana. La Paz: Burillo.
17. MEC (Ministerio de Educación). 1987. Libro blanco. Reforma de la educación. La Paz: MEC.
18. MEC (Ministerio de Educación). 1988. Libro rosado. Reforma de la educación. La Paz: MEC.
19. MEC (Ministerio de Educación). 1989. Plan de Emergencia hacia una Reforma de la Educación Boliviana. Propuesta del MEC al Gobierno de Unidad Nacional y a la Comunidad Boliviana. La Paz (mimeo).
20. MEC (Ministerio de Educación). 1992. Orientaciones metodológicas para atención de escuela multigrado. La Paz: MEC-UNICEF.
21. MNR-MRTKL. 1992. El Plan de Todos. La Paz.
22. Rea Campos, Oscar. 1994. Educación bilingüe. Curso de capacitación a distancia, en educación intercultural bilingüe. La Paz: CEE.
23. UNESCO. 1953. El uso de las lenguas vernáculas en la educación. París: UNESCO.
24. Vacaflor, Jorge Luis. 1997. Legislación indígena. Compilación 1991-1997. La Paz: Vicepresidencia de la República.
25. Vicepresidencia de la República. 1997. Abriendo surcos. Informe de actividades. Separata de Presencia.

B. FUENTES SECUNDARIAS

1. Aguirre L., Noel. 1993. Taller de formación docente. La Paz: CEBIAE.
2. Albó, Javier. 1995. Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores. 2 volúmenes y un juego de mapas. La Paz: MECD-UNICEF.
3. Albó, Javier. 1999. Iguales aunque diferentes. La Paz: MECD-UNICEF-CIPCA.
4. Albó, Javier y Félix Layme. 1992. Literatura aymara. Antología. I. Prosa. La Paz: CIPCA, HISBOL y JAYMA.

5. Barral Z., Rolando (ed.) 1996. Fundamentos psicológicos y pedagógicos en la reforma educativa. La Paz: UMSA.
6. Cárdenas, Víctor Hugo. 1999. "Educación bilingüe, ¿pérdida de tiempo?". *La Razón*, 24.12.1999.
7. CEBIAE. 1998. Diversidad cultural y procesos educativos. Lineamientos para una educación intercultural en escuelas urbano populares de la región andina de Bolivia. La Paz.
8. CEPAL. 1990. Transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
9. CEPAL. 1992. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
10. Contreras, Manuel. "La reforma educativa". En Juan Carlos Chávez (coord.) 1998. Las reformas estructurales en Bolivia. La Paz: Fundación Milenio, pp.311-334.
11. Davini, María Cristina. 1997. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
12. Fukuyama, Francis. 1996. Confianza. La situación del hombre en el fin de la historia. Buenos Aires: Atlántida.
13. Mendoza, José (Ed.). 1994. La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la reforma educativa. La Paz: UMSA.
14. Muñoz C., Héctor. 1997. De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993. La Paz: UNICEF.
15. Ruiz-Mier, Fernando y Bruno Giussani. 1997. La descentralización de la educación y la salud: un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana. S/L.
16. Sarmiento, Alfredo, Yolanda de los Ríos y Alvaro Toledo. 1992. La administración descentralizada en el sector educativo. La Paz (mimeo).
17. Subirats, José y otros. 1991. Proyecto Escuela Multigrado: evaluación de su desarrollo en áreas rurales de Bolivia. La Paz: UNICEF-CEBIAE.
18. Subirats, José. 1991. Cobertura de los servicios educativos en Bolivia. Década 1980. La Paz: CEBIAE.
19. Talavera S., María Luisa y otros. 1999. Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997 - 1998. La Paz: PIEB/SINERGIA.

20. UMSA 1999. Guía para el postulante (mimeo)
21. UMSA 1999a. Guía y Reglamento para la Elaboración de la Memoria Profesional (mimeo)
22. Zúñiga, Madeleine. 1993. Educación bilingüe. Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe No. 3. La Paz: HISBOL.

C. OTRAS FUENTES

1. Aguilar V., Luis F. (Ed.) 1996. Problemas públicos a escala de gobierno. 2da. Ed. México: Porrúa.
2. Aguilar V., Luis F. (Ed.) 1996a. La implementación de las políticas. 2da. Ed. México: Porrúa.
3. Amadio, Massimo y Luis Enrique López. 1991. La educación bilingüe intercultural en América Latina: una guía bibliográfica. La Paz: MEC-UNICEF.
4. CEBIAE. 1989. Educación intercultural bilingüe en Bolivia 1952 - 1989. Resúmenes analíticos educativos. La Paz.
5. Eyestone, Robert. 1979. From Social Issues to Public Policy. New York: John Wiley.
6. Lindblom, Charles E. 1996. "Todavía tratando de salir del paso". En Aguilar V., Luis F (ed). La hechura de las políticas. México: Porrúa, pp. 227-254.
7. Rein, Martin y Francine F. Rabinovitz. 1996. "La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción". Aguilar V., Luis F. (Ed.) 1996a. La implementación de las políticas. 2da. Ed. México: Porrúa, pp. 147-184
8. Restrepo, Darío I. y otros. S/A. Globalización Estado Nación. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
9. Van Meter, Donald y Carl E. van Horn. 1996. "El Luis 1996a. La implementación de las políticas. México: Porrúa, pp. 97-146.