

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN



PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN No. 60

Matthias Abram, editor

Coedición:

- Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-267 / 2 506-251
Fax: (593-2) 2 506-255 / 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
diagramacion@abyayala.org
www.abyayala.org
Quito-Ecuador

- Centro de Cooperación para el Desarrollo Rural
Universidad de Lleida
España

Diagramación digital:

Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN:

978-9978-22-9783

Impresión:

Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, marzo de 2011

INDICE

Presentación	7
1. La Educación Intercultural Bilingüe desde una mirada transdisciplinar	11
2. Lenguas indígenas en la formación docente	25
3. Reflexiones sobre la educación de los pueblos indígenas de las tierras bajas en Bolivia	71
4. Utta Von Gleich: una trayectoria comprometida y prolífica ..	95
5. Educación intercultural bilingüe: visión de una propuesta y realidad de su práctica en la región andina	101

Presentación

La revista *Pueblos Indígenas y Educación* ha sido fundada en la casa editorial Abya-Yala de Quito en los años ochenta, bajo la dirección del P. Juan Botasso, sdb y curada por José Juncosa, antropólogo.

Abya-Yala para aquellos años, editaba una revista similar dedicada en su temática a aspectos religiosos y espirituales de los pueblos indígenas, retomando mucho de la llamada Teología de la Liberación y del movimiento campesino alrededor de Mons. Proaño, obispo de Riobamba. Aquella revista llevaba por título: *Iglesia, pueblos y culturas*. Existía una tercera: *Hombre y ambiente*, que se ocupaba de analizar las relaciones de los pueblos indígenas con la naturaleza. En definitiva, las tres, de alguna manera, se complementaban.

En 1987 empezó la colaboración entre el proyecto EBI del Ministerio de Educación / Cooperación alemana GTZ con la revista *Pueblos Indígenas y Educación*, fue entonces que quien escribe estas líneas, apoyado por Ruth Moya, entró en la dirección de la misma, al lado de Juan Botasso.

Para este tiempo, recién había sido creada, en el Ministerio de Educación, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y la poderosa Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, tomó como interés suyo la generalización de la EIB en todas las regiones de su influencia.

Desde el levantamiento indígena de 1991 se dio además un cierto interés en la sociedad civil ecuatoriana acerca de los temas de la educación indígena, como también se despertó el interés en otros temas importantes para los pueblos indios: la tierra, el territorio, la participación en la administración pública, etcétera.

El Proyecto EBI había empezado a trabajar en 1985 en 70 escuelas de la Sierra y estaba formando maestros indígenas bilingües de primaria, se producían textos para cada año de la primaria en idiomas kichwa y castellano y publicaba libros para difundirlos entre la población indígena misma y entre la sociedad civil en general, destacando la importancia de la educación bilingüe para todos los niños indígenas. La revista cumplía una función importante en este sentido, además de que tenía un tercer grupo de destinatarios: los maestros rurales, indígenas y mestizos, para los cuales se creó, al final de la sección artículos, una especie de cuaderno o boletín que servía para tejer, alimentar y mantener la red de los actores EBI.

Durante sus muchos años de existencia, la revista *Pueblos Indígenas y Educación* ventiló una multitud de temas alrededor de la educación indígena, relató proyectos y ejemplos exitosos en varios países, informó sobre las políticas públicas en el campo EIB y propuso a la atención de los actores una vasta gama de problemas precisos ligados al trabajo en el aula, consideraciones lingüísticas, políticas educativas y reflexiones acerca de las lenguas habladas en América. Dado el amplio horizonte de los temas, el grupo de los autores no hubiera podido ser más heterogéneo: profesores universitarios, estudiantes presentando sus tesis de grado, operadores públicos discutiendo sus políticas, maestros de aula relatando sus experiencias, académicos comentando los resultados de sus investigaciones. No faltaban declaraciones de las organizaciones de los pueblos indígenas de América y relatos de los Congresos que se referían a la EIB. En los años noventa, con el declinar del compromiso de la Cooperación alemana con la EIB, fue progresivamente difícil llevar y financiar la revista, a pesar de los esfuerzos de Wolfgang Küper y Teresa Valiente que curaron con esmero los últimos números.

Después de una pausa de algunos años se presentó -en 2009- la posibilidad de retomar la revista por el interés específico de la Cooperación Catalana y de la Red en EIB, RINEIB (que se presenta también

en este primer número) y fue posible programar una segunda etapa de la revista, siempre centrada en los intereses de la educación indígena y especialmente en la EIB.

Los escenarios no son los mismos. La EIB se ha hecho política de los Estados y los actores son -si no todos, en su gran mayoría- los mismos profesionales indígenas, muchos salidos de las aulas de las escuelas EIB. El interés en las múltiples facetas de la EIB, en la reforma educativa indudablemente ligada a un nuevo concepto de la educación indígena en América y el esfuerzo novedoso de gobiernos preocupados, finalmente, por el desarrollo de los pueblos indígenas pone el tema de la calidad de la educación y de la interculturalidad de las sociedades del subcontinente en la agenda de la academia, de los medios y de los Ministerios de Educación.

Esta revista quiere ser un observatorio de la EIB en América y nosotros, el comité de redacción, compuesto por Ruth Moya, Asumpta Aeneas, Luis E. López, José Yuni y Matthias Abram, queremos contribuir con reflexiones, investigación y relatos de experiencias relevantes, invitando a los protagonistas a usarla como tribuna para tratar los temas candentes y a los académicos para hacer más luz sobre los problemas no resueltos. Habrá, más adelante, una sección dirigida a los operadores de EIB, una especie de boletín, para mantener la red entre ellos y para transferir experiencias y aciertos (y desaciertos, por supuesto).

Las páginas de la revista están abiertas a los actores de la educación indígena y a todos los que quieren aportar -en último análisis- a fortalecer la vida, sobrevivencia y cultura de los pueblos indígenas de América: para crear mancomunadamente el *sumak kausai* (buen vivir) que ellos y nosotros anhelamos y adoptar un *mushuk yuyai* (nuevo pensamiento) que puede ser el camino para llegar.

Matthias Abram y Juan Botasso

1

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE UNA MIRADA TRANSDISCIPLINAR

Assumpta Aneas Álvarez¹

Introducción

En este artículo se presenta el paradigma emergente, también llamado *de la complejidad*, como un marco orientador para comprender las sociedades pluriculturales. También se propone la transdisciplinariedad como una vía privilegiada para abordar la educación intercultural bilingüe. Los profesores y profesoras de las escuelas rurales de Latinoamérica que buscan nuevas miradas y nuevas alternativas para su quehacer docente encontrarán en la transdisciplinariedad una visión más actual de la realidad (ontología) y de su conocimiento (epistemología); las cuales ofrecen nuevas perspectivas didácticas en pos de una nueva conciencia.

Desde finales del siglo XX ha venido emergiendo un nuevo paradigma en las ciencias sociales que se ha denominado *paradigma de la complejidad*. En las Ciencias de la Educación, este paradigma también se ha denominado *Emergente* o *Ecosistémico*. Dicho modelo puede aportar una nueva mirada a nuestra escuela, que la concebiría como una unidad total, integrada por hechos, situaciones, contextos, personas, valores socioculturales, etcétera. Esta unidad se consideraría como un sistema interactivo y dinámico vinculado a su entorno natural, en el que todos

1 Docente de la Universidad de Barcelona.

y cada uno de sus elementos, que se manifiestan a diversos niveles, interactúan entre sí; según una dinámica propia, una inercia particular que expresa y contempla los diversos niveles y ámbitos de la realidad (física, afectiva, espiritual, cognitiva...).

Desde esta perspectiva, cada elemento del sistema es causa y efecto, producto y fracción de la totalidad, pues cada uno contempla la totalidad en su ser. No hay elementos de primera, ni de segunda, ni de tercera. Todos son importantes y todos son imprescindibles, pues forman parte constitutiva del sistema y sin su presencia el sistema no sería tal. En este paradigma, todas las personas de una comunidad intercultural serían reconocidas y aceptadas, asumiendo contradicciones que son complementarias, conscientes de su presencia en el ecosistema, de su papel y rol, atentos a que cada uno de ellos expresa, ve y manifiesta, desde su propia mirada todas las verdades, todas ellas complementarias. Asumiendo la singularidad y la globalidad, la particularidad, la subjetividad y la multitud de registros y facetas posibles conscientes del lazo común.

El valor del *Paradigma de la Complejidad*

Nuestro mundo reclama la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar, que posibiliten a toda la ciudadanía del planeta alcanzar una vida digna en un entorno sostenible. Ello implica buscar nuevas formas de abordar las relaciones entre las personas y de éstas con la naturaleza. Una búsqueda que comporta importantes retos en el campo económico, campo político, campo ecológico, campo social... Es decir, que implica retos para el pensamiento humano y, consecuentemente, retos sobre cómo afrontar la educación (Bonil *et al.*, 2004).

El *Paradigma de la Complejidad* acepta y reconoce que todo está interconectado y que los conflictos sociales, ecológicos, políticos y económicos no son tan sólo cuestiones locales o parciales de algunas colectividades, sino verdaderos problemas globales. Ante ello, es necesario un

cambio de perspectiva que oriente nuevas maneras de abordar el conocimiento de la realidad y que permita tomar decisiones para construir nuevas formas de afrontar la vida. Los valores dominantes, así como el peso del determinismo y del positivismo se muestran inadecuados para comprender y resolver las nuevas cuestiones que van surgiendo, igualmente como para crear nuevos caminos sobre los cuales se pueda avanzar.

Este paradigma también es denominado *Emergente* (Morin, Ciurana, Motta, 2002) o *Ecosistémico* (Torre y Moraes, 2005) y supone una opción ideológica orientadora de valores, pensamientos y acciones. Es decir, que reúne aportes de campos muy diversos, los cuales configuran una perspectiva ética, de la construcción del conocimiento y de la acción (Pujol, RM., 2002).

Desde la perspectiva ontológica, este paradigma asume que los fenómenos del mundo son complejos. En ellos converge una multitud de elementos, así como múltiples y variadas interacciones de procesos en los que el dinamismo es constante; asumiéndose que nada es predeterminado, que la participación del sujeto es fundamental, que no existe un mundo anterior a la percepción del observador, y que tanto la subjetividad como la objetividad están íntimamente relacionadas. En consecuencia, se otorga más valor a las experiencias, se presta más atención a las relaciones establecidas, a los diálogos y a las emergencias que surgen en los diferentes ambientes que se frecuente o se cree (Moraes, 2005: 206) Así, la realidad no es un simple producto de estructuras o sistemas, sino mucho más; es la construcción que de ella se hace en el día a día. Desde dicha concepción, el modelo de sociedad se construye continuamente con base en la interacción de los individuos que la componen.

Desde la perspectiva ética, tal como lo indica González en su introducción al libro *Pensamiento Complejo* (1997: 11), el *Paradigma de la Complejidad es también* “una ética de la compasión por los que sufren, por los humillados. Es una ética de la comprensión que no impone una visión maniquea del mundo. Es una ética, en el sentido pascaliano, que nos pide exigirnos a nosotros mismos y a ser indulgentes con los otros.

Es una ética, en fin, que nace del enfrentamiento con la dificultad de pensar y de vivir”. En este sentido, para Bonil (Bonil *et al.*, 2004) este paradigma se posiciona a favor de una ética que apuesta por el ambientalismo como forma de diálogo entre naturaleza y sociedad; y por la equidad, como diálogo entre individuos y colectividades que reconozca a la diversidad como un valor. Finalmente, apuesta por un diálogo entre autonomía y dependencia, un diálogo que reivindica la inclusión y comprende la responsabilidad y la solidaridad.

Desde el punto de vista del pensamiento, el *Paradigma Emergente* hace suyo el concepto de sistema complejo adaptativo (Gell-Mann, 1995). La realidad a conocer, ya sea un sistema social o individuo, presenta en sí misma componentes del todo, conscientes o inconscientes, latentes o visibles. Cada elemento del mundo (suceso, individuo, colectivo...) manifiesta de manera propia y singular la globalidad en su singularidad; comprende, aprehende y es comprendida y percibida dialógicamente, integrando paradojas, contradicciones, incertidumbres, creando y recreando su historia desde su historia, su vida desde su crisis y su crisis desde su vida. Viendo y creando desde su realidad, la realidad de todos. En esta propuesta, es necesario asumir que las certezas de unos pueden no serlas para otros; que un mismo fenómeno puede ser vivido, pensado, sentido de diversas maneras, todas válidas, pues, todas forman parte de esa realidad, construyéndolas, tejiendo un tapiz de múltiples hilos, texturas, colores y puntos que no serían lo que son sin el tapiz que los plasma ni éste sería lo que es sin ellos. Todos igual de valiosos, todos igual de complejos en sí mismos.

Desde el punto de vista de la acción, el *Paradigma Complejo* apuesta por defender un modelo de vida que entiende la libertad como responsabilidad. Un modelo de convivencia política orientado a una democracia participativa y que concibe la comunidad como una forma

de proyectarse hacia la planetarización;² caminando hacia una *Planeta-Patria* (Morin, Ciurana y Motta, 2002).

La transdisciplinariedad

Se entiende lo transdisciplinar como “una mirada interactiva y dialógica de la realidad que llega a manifestarse de múltiples formas y niveles en base a la capacidad comprensiva e intencional del observador”³ Según Nicolescu (2000), la transdisciplinariedad hace referencia a lo que simultáneamente *está entre* las disciplinas, *a través de* las diferentes disciplinas y *más allá de* toda disciplina. Conciencia y ética son conceptos nucleares de la visión transdisciplinar, dado que no hay educación sin conciencia ni sin escala de valor (Torre y Sanz, 2007: 17).

Los fundamentos conceptuales de la transdisciplinariedad se fundamentan en la *Teoría de la Complejidad*, el *Principio de Tercero Incluido* (PTI) y el reconocimiento de los diferentes niveles de Realidad (Nicolescu, 2000).

Según Torre y Sanz (2007: 16), la mirada transdisciplinar se expresa en tres vertientes:

- Epistemología y metodología de investigación.
- Acción formativa del profesorado e investigadores.

2 Es necesario clarificar varios términos. Autores como Morín, Motta y otros consideran que el término ‘planetarización’ es más complejo que ‘globalización’, el cual se suele utilizar para describir las dimensiones económicas, tecnológicas e informacionales de la mundialización. La planetarización es un término radicalmente antropológico que expresa la inserción simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta Tierra (Morin et al., 2002). En este sentido, hablar de planetarización comprende de una manera más ecológica el estado de la humanidad en relación a la historia de la vida terrestre.

3 La transdisciplinariedad fue definida en el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad que tuvo lugar del 2 al 7 de noviembre de 1994 en el Convento de Arrábida, Portugal.

- Actitud integradora de saberes que no se circunscriben al conocimiento demostrativo, sino que está abierta a otros aprendizajes que están entre, a través de y más allá de lo disciplinar.

A continuación se destacan aquellos elementos de la “Carta de principios fundamentales de la comunidad de espíritus transdisciplinarios” (1994) que podrían orientar el diseño de la educación intercultural bilingüe desde esa mirada:

- “El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria (artículo 2)”.
Este principio se muestra plenamente coherente con el hecho de que cada cultura comprende unos procesos cognitivos, simbólicos y emocionales propios. Dicho reconocimiento equipara esta realidad cultural y otorga pleno reconocimiento a toda cultura, por minoritaria que sea.
“Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinaria (artículo 2)”.
Esta última opción ilustraría una respuesta etnocentrista, tan presente en los planteamientos educativos normalizados, una lógica eminentemente centrada en los saberes, concepciones y símbolos de la hegemónica cultura occidental, y que, tal y como plantea la Carta, es incompatible con la mirada transdisciplinaria.
- “La transdisciplinaria es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinaria no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden (artículo 3)”.

Aquí se abre la puerta para reconocer y valorar aquellos saberes ancestrales plenos de valor para tantas y tantas comunidades. Además, se legitiman nuevas interpretaciones y significados según el prisma cultural y el sistema de cada comunidad, no como una visión residual, sino como un componente del sistema.

- “La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior (artículo 5)”.

Aquí se da cabida a un maravilloso bagaje que muchas culturas originarias atesoran, las cuales nuevamente son reconocidas desde el sistema.

- “La transdisciplinaria conduce a una actitud abierta hacia los mitos y las religiones y hacia quienes los respetan en un espíritu transdisciplinario (artículo 9)”.

El respeto y reconocimiento a los mitos y religiones parece un elemento fundamental, dada su importancia en el componente cultural de la comunidad. Sin embargo, ello no implica que se deban aceptar algunas prácticas que ahora no tienen sentido alguno y atentan fundamentalmente contra los derechos de la vida, la persona y la naturaleza, además de representar residuos culturales de un sistema social ecologizado.

- “Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos (artículo 11)”.

Este principio parece especialmente relevante para facilitar la

superación de barreras lingüísticas y la creación de nuevos significados, a partir de recursos más intuitivos y cercanos al ser humano, mediante un saber contextualizado.

- “Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras (artículo 14)”. Este rasgo, que requiere del amor según esa concepción de Maturana (1995), es un paso fundamental para la construcción de una ciudadanía planetaria.
- Y, sobre todo, porque “no hay un lugar cultural privilegiado desde donde se pueda juzgar a las otras culturas. El enfoque transdisciplinario es en sí mismo transcultural (artículo 10)”.

Fundamentos para la educación intercultural desde la transdisciplinarietà

¿Cómo se aplica todo esto a la educación, en el aula?

Moraes (2005: 43) nos explica: “Lo que constatamos es que de estas teorías surgen algunos principios y macroconceptos importantes que colaboran para que podamos comprender mejor la complejidad del conocimiento humano y del aprendizaje”. En este sentido, Maturana plantea, desde la biología del conocimiento, tres aspectos que para Quintar (2006: 22) son fundamentales para abordar el aprendizaje:

- a. *La capacidad autopoietica del ser humano*. Es decir, que cada aprendiz posee una dinámica estructural única y irreplicable y constitu-

tiva de su personalidad, de sus modos de ser, de aprender y de su 'sentipensar'.⁴ A partir de esa dinámica estructural, congruente con su trayectoria histórica y cultural, él es capaz de interpretar y conocer la realidad que lo acerca y de realizarse como ser humano. Desde esta concepción es fundamental recordar que cada persona y cada comunidad vive y aprende, según su propia 'inercia' orientada por su propio 'sentido'. Plantear una acción educativa intercultural requiere forzosamente la identificación de dicho 'motor' para erigirlo en 'centro de interés'; adecuando la posterior programación -siempre abierta a los cambios y a la incertidumbre- a esa dinámica propia y particular.

- b. *Las emociones y el papel del lenguaje como base del comportamiento humano y social.* No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. No es la razón lo que nos lleva a la reacción sino la emoción. Para lograr un modelo de vida basado en el 'estar juntos', se ha de recordar que se requiere de una emoción fundadora -el amor- sin la que ese modo de convivencia no sería posible.
- c. *La ética basada en la aceptación del otro como legítimo.* Esta concepción altera, profundamente, la relación ética del ser humano consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y con lo sagrado. Requiere una significativa ampliación del sistema de valores vigentes. Un rescate de la ética de la diversidad y de la solidaridad. Así como la percepción de que el bien común no pertenece solamente a unos pueblos concretos, sino también a toda la humanidad.

Una de las conclusiones más importantes de Maturana (1995) es que "todo lo que les pasa a los seres humanos tiene que ver con ellos y no con otra cosa". Así nos dice:

4 Término propuesto por Moraes y Torre (2002).

“El mundo no es un mundo de cosas externas que uno capta en el acto de observar, sino que es un mundo que surge en la dinámica de nuestro operar como seres humanos [...] y esto no es un entrampamiento [...]. La posibilidad de que una reflexión le permita a uno descubrir que esta situación no es así, que hay un espacio de plasticidad enorme, es también una liberación [...]. Lo único que me permitirá en algún momento del vivir no ser lo que no quiero ser, es el saber que lo puedo ser” (Maturana 1995).

Implicaciones pedagógicas y curriculares

Con base en las propuestas de Moraes (2005: 54-59), es posible señalar las siguientes orientaciones:

- A partir de las teorías de Maturana (1995), se constata que no existe equivalencia entre enseñanza y aprendizaje. Aunque sabíamos que el aprendizaje depende, en buena medida, de las circunstancias de enseñanza, es el propio sujeto quien configura su construcción de conocimiento; de acuerdo a su relación con el entorno y sus estructuras *autopoieticas*.
- Es fundamental generar propuestas educativas que respondan y tengan sentido para el alumnado. Para ello es muy importante conocer al alumnado, su entorno, su sistema y su historia, lo cual implica darle voz para que se exprese. Esa actividad comunicativa, en la que se intercambiará información y emoción entre todos los participantes en la actividad educativa, permitirá el fluir del sistema y complementará la perspectiva dialógica de todos. No se está proponiendo desestimar el currículo oficial prescriptivo, pues los aprendizajes generados en éste serán la fuente de las competencias que permitan el flujo de competencias y faciliten la convivencia, la comprensión mutua y las bases

para una comprensión crítica de la realidad. Se está abogando porque este currículo se adapte y transforme para responder al sentido significativo y vivencial del alumno en comunidad, en su contexto, al tiempo que se reconoce, incorporándolos en el currículo, otro tipo de bagajes y competencias que sean relevantes y pertinentes para el alumno en su entorno, momento y cultura concretos.

- Debe aceptarse la indeterminación, la emergencia de lo inesperado, asumir que no todo es controlable y que, de una misma actividad, cada alumno puede extraer sus propias conclusiones y dotarles de su propio significado. El profesorado debe asumir su nuevo rol, en el que no es transmisor de certidumbres sino un facilitador para que cada quien sea consciente de sí, conozca al otro y llegue a reconocer su perspectiva, desde el respeto, logrando enriquecer su visión al incorporar otras. Y, por supuesto, debe estar abierto a enriquecerse él mismo de esta relación. Al respecto, es importante recordar que esta postura no debe entenderse como que ha de abandonar su rol de líder del grupo. Ha de ejercer dicho rol de liderazgo desde la credibilidad, la confiabilidad y el afecto.
- Es fundamental introducir una variedad de métodos y estrategias didácticas que respondan y otorguen legitimidad a la diversidad; permitiendo diversos tipos de lenguaje que estimulen desafíos y permitan aflorar los diversos niveles de realidad y las diversas percepciones de la misma, para que todos puedan sentirse reconocidos y legitimados; desde la compleja singularidad de cada persona, de cada comunidad. En estas estrategias, el desarrollo de la autonomía intelectual, de la conciencia, de la creatividad y del razonamiento crítico y la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones serán los ejes básicos del quehacer en el aula.

- Corresponsabilidad, cooperación y solidaridad deben ser las actitudes básicas en los escenarios educativos. Gracias a estas actitudes, que favorecen los estados emocionales positivos, se desarrollará el vínculo afectivo (requisito establecido por Maturana, 1995) y se avanzará en la cohesión de la comunidad, entendida como sistema. Por todo ello serán tan importantes las actividades colaborativas, la valoración de propuestas colectivas y la reflexión sobre las cuestiones éticas.
- Gestionar el clima afectivo, el tiempo, el entorno físico y ambiental de la clase, de manera que los flujos de pensamiento, sensación, percepción y acción circulen de manera armónica. Esto no quiere decir que deba huirse del conflicto y del caos, de la controversia; pues forman parte de la realidad. Al contrario, se han de asumir como un componente dialógico de la realidad, cuya gestión deberá ser aprendida por el alumnado bajo la guía de un docente.
- La evaluación debe responder a todo este planteamiento, incorporando nuevos criterios de juicio y enriqueciendo las estrategias para obtener evidencias de los aprendizajes. Durante la evaluación se debe estar abierto a dialogar, adaptar y construir colaborativamente dicho proceso con el propio alumnado, haciéndole partícipe fundamental del mismo. En este sentido, es evidente el cambio de énfasis respecto al evaluador. Si en los paradigmas anteriores el peso fundamental recaía en el docente, en éste, el papel del propio sujeto pasará a ser un aspecto focal, al reflexionar sobre sus logros, procesos y consecuencias, cual *feedback* recursivo, en su ser como persona y como integrante de una comunidad.

Para todo ello, es necesario que el docente comprenda y sienta como 'posible' esta nueva visión de la realidad, del aprendizaje, de su rol y el del alumnado. Si no 'cree' todo esto, difícilmente podrá transmitir autenticidad en este planteamiento.

Bibliografía

ANES, J. *et al.*

1994 *Carta de la Transdisciplinariedad*. [Documento en línea] <<http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>> [Consulta: 20 de septiembre de 2009].

BONIL, J., Calafell, G., Orellana, L., Espinet, M. y Pujol R.M.

2004 “El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad”. En: *Investigar en la Escuela* (53). 83-98.

BONIL, J., Sanmartí, N., Tomás, C. y Pujol, R. M.

2004 “Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas Sociales: El paradigma de la complejidad”. En: *Investigación en la Escuela* (53). AGREGAR LAS PÁGINAS.

GELL-MAN, M.

1995 *El quark y el jaguar, aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets.

GONZÁLES, S.

1997 “América Latina y la complejidad”. En: Sergio González (Comp.) *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. 23-22. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MATURANA, H.

1995 *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

MOARES, M.C.

2005 “Más allá del aprendizaje. Un paradigma para la vida”. En: S. de la Torre y M.C. Moraes. *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. 33-61. Málaga: Ediciones Aljibe.

MORIN, E., E. Ciurana y R. Motta.

2002 *Educación en la Era Planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

NICOLESCU, B.

2000 *O manifesto da transdisciplinariedade*. Brasilia: UNESCO.

QUINTAR, E.

1998 *La enseñanza como puente de vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.

TORRE, S. de la y Sanz y G. Torre

2007 “Declaración de Barcelona: Transdisciplinariedad y Educación”. En S. de la Torre, M. A Pujol y G. Sanz. *Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. 15-26. Madrid: Editorial Universitas.

2

LENGUAS INDÍGENAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Estudiantes PROEIB Andes 6ta promoción e Inge Sichra

Atrás va quedando la formación de profesores para un mundo homogéneo y uniforme y se hace necesario preparar maestros y maestras imbuidos tanto del ideal de igualdad como de equidad, así como del valor que la diversidad en sí misma constituye. (López 2007: 264)

Desde hace doce años y a lo largo de seis promociones se ha desarrollado en el PROEIB Andes¹ la formación profesional indígena a nivel de posgrado para la región latinoamericana en la cual también participan docentes de educación intercultural bilingüe. Una de las propuestas innovadoras en el programa de maestría es el desarrollo de las lenguas indígenas de los estudiantes a través de un proceso que se inicia con la reflexión autobiográfica de la condición bilingüe de cada uno de ellos. En el transcurso de cuatro semestres, las lenguas indígenas son no solamente analizadas como objetos de estudio si no utilizadas en espacios académicos como una práctica de planificación lingüística.

Con el uso oral y escrito de las lenguas en espacios no tradicionales como es el universitario estamos aportando al reto de “formar maestros con identidad, capacitados para inducir relaciones interculturales

1 Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, bajo la tuición de la Cooperación Técnica Alemana hasta septiembre 2007.

adecuadas y proponer cambios y asumir innovaciones pedagógicas que resulten útiles para la vida” (Moya 2007: 250). Uno de los múltiples desafíos en este camino de formación docente es encarar la problemática de las lenguas como vehículo de fortalecimiento de la propia identidad. Los profesionales indígenas que llegan al PROEIB Andes se han formado en un sistema educativo que erige como valor universal incuestionado al castellano y a la cultura occidental dominante. Y si bien ya se ha instalado el discurso del reconocimiento y revalorización de las lenguas indígenas como un fundamento pedagógico y político de la educación, es necesario deconstruir prejuicios y vencer resistencias cultivados desde la niñez durante las etapas más importantes del desarrollo afectivo, cognitivo y social de los estudiantes. Quererse como uno es, querer a su lengua, reconocerse miembro de una cultura indígena histórica y actualmente oprimida, a pesar de los avances de movimientos de reivindicación étnica, es una ardua tarea. La toma de conciencia crítica respecto a las lenguas, su aprendizaje y su uso es una de las competencias que el docente de EIB deberá desarrollar, además del cultivo mismo de su bilingüismo (López 2007: 272-281).

Los escritos en aimara, amuzgo, guaraní, mapudungun, maya, mazahua, quechua, tsotsil, wixárika de estudiantes bolivianos, chilenos, mexicanos presentados a continuación son una selección de trabajos producidos en el área de Lenguaje del 3er semestre de la sexta maestría en EIB bajo la consigna “importancia de la lengua indígena en la formación”. En la concepción de los autores indígenas, la problemática abarca aspectos de desarrollo identitario a lo largo del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas (mazahua, guaraní), valor individual, familiar y comunitario del plurilingüismo (aimara, tsotsil, wixarika), agencia de desarrollo y fortalecimiento de lenguas de parte del hablante (quechua), actitudes lingüísticas de los docentes de EIB (amuzgo), desarrollo de lenguas y su uso escrito en la educación superior (aimara, mapudungun, quechua) y categorías culturales propias (maya). Son escritos que reúnen la exigencia de textos académicos –han sido revisados por expertos o asesores lingüísticos sugeridos por los mismos autores – a la vez

de presentar la perspectiva del profesional indígena que reclama el lugar de enunciación con una profunda sensibilidad, postura cuestionadora, orgullo y confianza en el valor colectivo de su formación individual.

Bibliografía

- LÓPEZ, Luis Enrique, 2007, "Bilingüismo, educación superior y formación docente" en Ricardo Cuenca, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (Comps.) *Nuevos Maestros para América Latina*. Madrid: GTZ, InWEnt, Morata. 259-292.
- MOYA, Ruth, 2007, "Formación de maestros e interculturalidad" en Ricardo Cuenca, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (Comps.) *Nuevos Maestros para América Latina*. Madrid: GTZ, InWEnt, Morata. 229-258.

**Pjenga o ngeje ñe pjenga nge ne jñaá jñatrjo ma ro bšbšgo kja ye
ngunxorš ñe a kjanš kja in mbeñego ñe in m mšbšgo**

*Rosa Dionisio Romualdo
Mazahua, Estado de México, México*

Mi primera lengua es el castellano, pero simultáneamente yo escuchaba y entendía la lengua mazahua que hablaba y habla mi madre. Aprendí castellano porque cuando empecé a hablar, mi papá y dos hermanas mayores, quienes hablaron mazahua como primera lengua, ya habían migrado a la ciudad, donde aprendieron castellano. Mis otros hermanos y hermanas aprendieron como primera lengua el castellano. Yo aprendí a hablar con ellos y de mi mamá escuchaba y entendía en mazahua pero no le contestaba igual. A mis cuatro o cinco años de edad, esporádicamente mencionaba algunas palabras en lengua mazahua, pero a mis familiares les parecía gracioso y se reían de mí.

Durante mi edad escolar, enfrenté diferentes etapas relacionadas con la lengua mazahua y mi mamá. En el preescolar, todos los niños sabíamos hablar castellano pero había quienes sabían mazahua aunque no lo expresaban. En su manera de hablar yo identificaba sus transferencias lingüísticas y me preguntaba ¿por qué? pero nunca se los decía. Cuando estuve en la primaria, nadie hablaba mazahua, ni siquiera las madres de mis compañeros y menos los profesores. Yo no quería que mi mamá fuera a mi escuela porque no sabría comunicarse con mis maestros, yo quería que ella aprendiera a hablar castellano.

Durante mi formación académica en la secundaria, un diez de mayo (día de las madres en México) tuve la oportunidad de entregarle un presente a mi madre, frente a un público. Me sentía orgullosa, pero no terminaban de convencerme de nuestros rasgos particulares de mazahuas. Ella estaba con su vestimenta y sin saber hablar castellano. Para el siguiente nivel académico, me retiré de la comunidad, pero en mis comunicaciones con mi madre ella me seguía hablando en mazahua. Esto no implicó ningún problema porque así nos 'entendíamos', ya

no pensé que ella debería aprender castellano o yo mazahua.

Finalmente, en la etapa de licenciatura en educación, en la normal nadie me preguntó ni yo dije 'soy mazahua'. Fue cuando hubo la posibilidad de adquirir una beca en que me reconocí como tal. Posteriormente, en el semestre seis y siete, trabajé el taller de Asignatura Regional y mazahua I y II, como herramientas complementarias a mi formación docente, no como búsqueda y consolidación de mi identidad y autoestima étnica. Yo no entendía ni reflexionaba mi condición de mazahua, de la relación entre mi madre hablante de mazahua y yo. Pensaba que todo era normal.

Más adelante, en mi trabajo con niños de primaria, no requerí de la lengua originaria porque son monolingües en castellano, a excepción de un tema relacionado con "Lenguas existentes en el mundo". Entonces, les compartí un poema en mazahua y les dije "Yo soy mazahua, mi madre sólo sabe hablar mazahua y de ella he aprendido".

Por último, mi ingreso a la maestría ha representado el giro y una nueva etapa en mi vida. Una reflexión muy profunda y el reencuentro con mis raíces, con la lengua que usa mi madre para comunicarnos y lo que yo he aprendido de ambas. Aprender lo que dicen los autores acerca de las lenguas originarias y el bilingüismo, en mi ser, en mi espiritualidad y en mi condición de profesora. Sin embargo, me queda la gran inquietud, el sentimiento de culpa o la búsqueda de una respuesta, porque siento que mi falta de dominio eficiente de la lengua mazahua ha limitado un mayor acercamiento hacia mi madre y de ella hacia mí. Pero no pierdo la esperanza de reencender la luz de la lengua mazahua que ella misma sembró en mi niñez.

Texto en Mazahua

Ma mi ts'ikego dya mi fechi ro jñago na joo ne jñatrjo. Mbara ja mi kjago ngekua ro ðrð ma mi ñaa in nanago, pe mi ðrðgo. A kjanú mi ñaago kò jango nzii jña ma mi nego ro jñatrjogo, dya mi fechi ro ñago na joo. In kjuarma ñe in kjugo mi trjeñeji ma dya mi panrrgo na joo. Jo

angezeji xi dya mi jñatrjoji na joo. Yo yeje in kjugo k'o na nojo o jñatrjobi ma mi ts'ikebi pe ma o tebi o mebi kja ngunxorš ñe a B'onrro o kjabi go jñangistia, dya kja go jñatrjobi. Yo dyaja ngetrjo jñangistia k'o o ñatroji. In tatago a mi jñatrjome jñangistia, nuk'ú dya mi nee ro jñatrojome, a kjanuo xipijji kja ne ngunxorš.

A kjanu ma ro pesko tsicha tse'e ro kichk'o kja ne ts'igunxorš. Nujnu dyabš jñangistia mi ñagojme, a kjanu kš in xupšntegojme. Mi bšbš k'o dyaja in dyokjojme k'o mi fechi ro ñaaji ne jñatrjo, ngextrjo mi ñaaji jñangistia, po mi mbeñeji dya ro sđđji k'e xopšnte. Ma mi ñaaji in ts'idyojuigo, mi mamaji k'o jango nzii k'o mi jñatrjo. Nuzgo mi mamago fenga mi ñaaji a kjanú. Dya mi xikoji angezeji. Nuzgo mi nego na ponkjš a ngezegi. Mi yejebi, mi kjuarmabi; d'aja ts'ixutr'i ñeje daja ts'itr'i.

A manu ye paa dya mi fechko mi ma nojo in jñatrjo. Nuzgo dya mi panrra kš in jñago mi na joo ñe mi na nojo na punkjš, ñeje nuzgo dya mi kotr'pš nguenrra k'o mi pesi, mi soo ñe in jña nu in nanago. A mi fechko jñanjistiago, mi mbeñego a ma joo a kjanu, ngekua dya mi kjago xi ro fechko na joo ne jñatrjo. Ma mi kjogš ye paa, ñeje ye kjee ro mago kja ngunxorš kš otrš. Nujnú dyakjo mi jñatrjo, a nrrexe mi jñangistiajme, ye ts'itr'i, ye ts'ixutr'i ñe ye xopšnte. Ma mi mamaji yo xopšnte, ro moji in nanagojme kja ne ngunxorš, dya mi nego ro ma in nanago. Mi suugo xitskoji mi nanago dya mi fechi ro ñaa jñangistia. Mi mbeñego k'e xopšnte dya ro đđ in nanago. Xi mi ts'ekjo ro maa in nanago kja ngunxorš, mi ts'ekjo na punkjš, dya mi negó ro maa. Nuzgo mi mbeñego dya ma joo ja mi ñaa, in nanago. Mi mamago pjenga dya mi ñaa jñangistia jango mi ñaa yo dyaja nrrixu. Dya mi mđgđgo ma mi nugok'o. Mi nego in nanago ro jñangistia angeze. Ma ro pendyego kja ngunxorš k'u bšbš a nrrare ro ma xorš yeje. Nujnú xi ngenchjo k'u xorš otrš, dyakjo mi ñaa jñatrjo. Nujnú mi ts'ekjo na punkjš, dya nrra mi ñaago zoma pargo jñangistia. Mi mango in dyokjoxi mi ñaaji na joo. Nudya ri panrra dya ma kjanuk'o, tenxeji mi naño k'o mi ñaagojme. Dya mi panrrago pjenga dya mi neego in jñatrjo, dya mi panrrago pjenga dya mi neego in jñatrjo. Kja in ngunxorš duyak'o mi ñaa ne jñatrjo. Dyakja mi mbeñego na punkjš un ko. Ngentrjo ma daja paa ma in nanago o ma

kja ne ngunxorš. Yo xopšnte o mamaji ro unšji na pjenichu in nana yo tr'ii ñe yo xutr'i yo mi pa'a na joo. In nanago o k'jogš a xoñi, nuzgo ro šnš k'e pjenichu. Ma ro šnš, nrre mi soogo na zoo, nrre dya mi panrrago pjenga kjogš. A kjanu o kjogú yo paa, ro kjuaršgo ne xorš yeje, ma ro p'dyigo me mi neego ro maa kja ngunxorš kò má na nojo.

Dya ro kichigo kja ne nguxorš kja kje'e, o xitsko in nanago ñe in tatago dya mi bšbš ch'opjš, kò ro dyakoji ngekjua ro ma xoršgo. Nuzgo dya mi panrra fe ro kjago, mange dya mi fechko ro ñago, nukò ro kjago ro ma pepjigo a B'onrro. Nujnú a kjanú xi dyaptrjo jñangiaſtia kò mi ñaago. Ma ro soò ro kichi kja ngunxorš kò ma na nojo, a kjanú dyaptrjo jñangiaſtia kò mi ñaagojme. Nujnú dyakja ro nego ro fechigo ne jñatrjo, mi mamago nujne jñaan nge un mi kja dya ro jšme ch'opjš, ngekua dya ro soògo ro kichi kja ngunxorš ka tje'e k'e a bi kjogš. A kjanú ro kjuargo ne ngunxoršnu. Ma ro pedyego mi nee ro mago a xoñi, ngekjua ro kjaago xopšnte o naño pepji, pe mi nee xi ro xoršgo.

A kjanu ro kich'igo kja tangunxorš a Jñiñi. Ro mðgðgo na punkjš, me mi nego ro xorš. Makua dyanrra mi ñaago, mi tš'ejo ko in dyokjo ñe in xopšnte. Dya ro mamago mi jñatrjogo ne dya ongšji, jango ro xikjoloji, nuko dya portakò. Nu kja ngunxorš nu jango ro opjúgo ngekjua ro kjago xopšnte dya jo mi jñagojme ye te'e kò a kjogš tje'e ñe k'o xi ri k'arajme. Dyaxi mi ñajome fe mi ngeje ne jñaan jñatrjo kja ye munrro yo te'e, kja ye ts'itr'i ye kanarji nu jango xi jñatrjoloji. Ro xitskojme ro nee in jñatrjogojme, dya ro tš'e ro ñaan jñatrjo ñe ro fechkojme jñangiaſtia. Ro fechi ro jñatrjojme yo yeje jñaan.

Ma mi pokjojme ne jñii tje'e, kja tsicha ñe ñanto yo munrro zanao jitskojme ma kja ye ts'itr'i yo bšbš kja munrro ye te'e yo jñatrjoloji. O jitskojme jango ro jichijme, jango ro pepjijme ko angezeji. Rim mbeñego dya r ama soò anrrexe kò o xitskojme ñe kò mi bšbš kja xiskuama. Xo ro fechijme pjenga ngeje yo nrrexe naño munrro nte'e ñe pjenga ngeje ye naño jñaan, fenga ngeje ne jñatrjo kja in mšbšji, kja in ñi'iji nuzgojme yo ri jñatrjojme. Kò ne jñaan o kjogš a kjanu. Go jichigojme ma mi kjargojme kja ne tsicha ñe ne ñanto munrro zana, ro jñagojme ne jñatrjo. Mi xitskojme ngekjua ro fechijme ro pepjijme ye ts'itr'i yo xi mi jñatrjoloji.

Dya mi xoršjme fenga mi ngeje ro jñaaji yeje jña, mi bšbš naño yeje jña, pjenga ñe ro ñanajme ne jñatrjo. Ngentrjo ro ñaame ngekjua ro fosšjme ye ts'itr'i ro fechiji yo bšbš kja yo xiskuama. Nuzgo mi pesko ne jñatrjo zoma dyanrra mi fechi ro opjš. Mi bšbš pa'a nuk'ú mi nee ra mđgđgo, pe dya me fechko pjenga ro mamago. Dya nrra mi soo ro ñaago na joo. NuKš Mi bšbš k'o dya mi jyezšro mama mi jñatrjogo.

Ri mbeñe ngenchjo ma ro jiodšgo ro dakšji č'opjš ngekjua ro xoršgo. A kjanu ro mamago kja ne Instituto Nacional Indigenista mi jñatrjogo, a manu dya mi fechko na joo fe mi ngeje kja in mšbš jñatrjo. Xi o ngeje ma ro đrđgo na xutr'i k'o mi dyogo kja ne tangunxorú un jango xorš yo ra kja xopšnte, o xorš na jña kš na zoo kja ne ññatrjo. Nu ma ro mamago pjenga a ngeze mi jñatrjo ñe pjenga nuzgo iyo. Go sđjđ kja mboo in mšbšgo. Mi nee ro guego pe dya mi totrš pjenga, dya mi fechi fe ro kjago. Nu'ma o kjogš ne pa'a, dya kja ro mbeñe na punkjš. Ro kjuarú k'e ro xorš ro kjaa xopšnte. Ro pjurš ro p'pjigo, dya kja xi ro mbeñe ne jñatrjo. Nukš mbeñe ngek'o o sitskojme yo te'e ne Fundación FORD, ma ro mago kja d'aja munrro a B'onrro ne Instituto Nacional Indigenista. Ro mamago ro kich'igo.

A kjanu ma ro p'pji k'o ye ts'itr'i k'o pjšrš kja xorš, un jango dya ñaji jñatrjo. Ri mbeñe, mi xikoji angezeji mi ngezgo jñatrjo. A ngezeji mi mđgđji, mi xizgoji ro ñaa jango nzii jña jñatrjo, a kjanu ro xikoji jango nzii. Mi jichigoji angezeji kja d'aja pa'a, ma mi kjogú ye pa'a a mi jyombeñejme. Mi pepjigojme na punkjš k'o naño yo xiskuama. A ngenchjo d'aja pa'a ma a nrrexe k'o jña k'o búbú kja xoñijomš. Ro ñaajme ñe ro opjume na jña kš na zoo, mi chuu "Nrrixu jñatrjo". Ye ts'itr'i mi mamaji mi ma joo ñe ma zoo. A kjanš mi kjogú ye pa'a, dya kja mi jñatrjojme na yeje. A ngenchjo k'o jango nzii paa ko xi ro pepji, kjanš ro dyodšro ye merio ñe ro maa kja Bolivia.

Ma ro kich'i kja ne tr'gunxorš, ro Xorš na Punjš munrro nte'e ñe Yeje jña o pjšrš naño pa'a kja in mšbšgo. O pjšrš potš in mbeñe ñe in mšbšgo, nudy a ri panrra pjenga ri ngejogo jñatrjo, pjenga ngeje ne jña jñatrjo kja in mšbšgo kja ne xoñijomš. In jñago ñe nrrexe k'o o jichko in nanago k'o mi kjagojme in jomšgojme, kja ne tr'xorš ngeje k'o o xokšzgo

na yeje ne ngoxtr'i ngekjua ra jñanrrago jango ro enje, jango ro nzhodš ñe jango ri nee ra maa. A kjanú ye b'ezo Appel ñe Muysken (1996), Baker, (1997) Crystal (2001), Fishman (1995), Bartome (2003), Lomas (1999), Ninyoles, (1972), Siguán (1986) ñe a nrrenxe yo a ro xoršjme, yo mamaji pjenga ngeje ye jñatrjo, ne jñangistia, pjenga na kjogš nujo, pje ra kjaji ko in jñatrjoji. Un'ma xi sđjđ na pa'a nu ra ñaajo k'o in nanago na joo, ra xipji ri nee na punkjš. Ri fechi pjenga ra kja ma ra nzhogš kja in B'onrro, k'o in dyokjo, ñe k'o in te'e, kja in jomšgo, ko yo ts'itr'i, ko ye jñatrjo, ko a nrrexe k'o zoo k'o xi bšbš kja in munrro in nte'ego. Nudya ri mđgđgo na punkjš, kja mboo in mšbšgo ri opjugo in jñatrjo.

Ñeopeöpe ñee reta ñemboe rupi. Koräi che ñee jare karañee aikua ñemboe rupi?

*Enrique Segundo Cruz
Guaraní, Bolivia*

¿Mbaepa oasa arakae guive Ñande Reko jare Ñande Ñee ndive? ¿Mbaepa oasa öi ñande ñee oyeporu yave irü ñee ndive? Kuae marandu reta jaeko opaete ñee iyokoa jare oipota omomiräta reta vae imbiatiti. Jayave kuae marandu reta gui amboipita ambojäka jare chepia mongetata michimi kuae mabaravikipe. Tenonde amboipi ñemongeta arakaete kuae irü teko reta oike guive Ava³ reta ipitepe vae, ñoräro guireko guaraní reta irü teta reta ndive vae (ani karai reta ndive), keräi ñande reko jare ñande ñee oikove oiko ñoraro yave Kuruyukipe ivi, teko

2 Procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas. Así aprendí mi lengua guaraní y el castellano.

3 Ava literalmente en castellano se traduciría 'quien' nombre con el cual también el hombre guaraní se autodenomina. Avaete kavi che (con orgullo) Yo soy el verdadero u originario guaraní o Cheko che.

jare ñee regua . Irü jaeko mbaeko oasa ani keräi oyeporu ñee Guaraní ñemboe oyeapoa rupi.

Arakaete guive ñandeipi reta jeta mbae mbae oyapo ñee rupi, metëi rami teko guiraja reta tenonde. Jokuae teko rupi omboipi oñeope reta oipotague mbae mbae jeko rupigua. Ñee rupi arakua ombokuakua reta, ombojisi kavi omboasa vaerä imichïa retape, jokoropivi imichïa reta arakua oipisi ikavi rupi oiporu vaerä. Ñee rupi oñemongeta reta opaete jetarä⁴ reta ndive, täta oyeporu opaete rupi kuae ñee: “tëtara” yepetëi mbaeti oyokua reta, erëi kuae ñee oiporuse jare jekuae avei oyeporu oñoeni reta vaerä oyoecha yave.

Erëi ouma oväe irü teko iya reta ikötia iviguasu koti gui yave, kuaepeï youreko vae reta (Guaraní reta) opoko oiporara oipotague teko pichïi kuae irü reta ipia rupi gueru vae, opoko ñomoäta jare ñorarö tuichague ivire, echaa opaete tëtara guarani reta peguarä ivi omeeko tekove, tembiu, moa, arakua, ñee, teko kavi; jaeramiñovi kuae ivi jare ñana rupi ñounoi ivitipo opaete mbaemimba jare ñana iya reta, ivi mbaeti yave tëtara guaranirä yaiko vae mbaeti yaikokavi, jaeramo täta arakae guive ñande ramui reta oeka “TVI MARAËI”, jaeramo Kuruyuki- Voriviape täta oñorarö reta sundaro jare karai reta ndive aguiyema iivi jekuae avei opirö chugui reta vaerä, kuae oasako arasa 1892pe, kuae jeko pegua jeta omano reta Apiahuaki Tüpa ndive, oipotää jeko jare iñee opa okañi ramo, kuae oasa guive ima kiriri rupi youreko. Erëi 1987 rupi ambuegue mburuvicha reta opokoye ombosareko oyemopuäye vaerä ñemboati guasu APG (je Asamblea Del Pueblo Guaraní), jokogui tätague oyepokoye oyepota tataecha jare jokoguive oyepokovi oñeöpe keräi kuae oasa vae gui yaipota yaiko vae , echaäko opaechama tëtara reta okañi tëi, erëi jekuaeko ñemopuäye Ñande Reko⁵ jare Ñande Ñee rupi.

4 Tëtara. Que significa alguien que es considerado parte de la familia (tëta=casa-comunidad, rä=familiar-vecino-amigo). Uso cotidiano en la legua guaraní para referirse a otra persona conocida o no conocida, sin interesar si es parte de la cultura o no, pero que desde el momento en que se entabla un contacto y diálogo ya es tëtara o parte de la familia.

5 Ñande Reko. Nuestro modo de ser.

Jokoguive oyepoko teko jare ñeere oñemae, oñemopüa, oñemomiräta vaerä, kuae oñemae ñemboe rupi oyemboyepotaye (Tataendi). Mburuvicha reta ipau jaeko ñemboe jae mbaepuere, yaja avei vaerä tenonde, jaeramo mburuvicha guasu omanoma vae Mateo Chumira (1992) Kuruyuki pe jei: “*Añave ñorarö yayapotako tupapire jare kuatiapoa rupi*”. Jokoropivi oyemboipi ñemongeta EIBre, echaäko oikemavi ñande reko jare ñande ñee rupi irü teko jare irü ñee reta, jaeramo kuaere oimevi ñemongeta.

Jetama têtara guarani reta mbaererorä öe vae jare oparaviki ñounoi tëta tëta rupi. erëi ¿keräipa oyeporu ñee öi kuae arasa rupi?. Täta ipia titi mburuvicha jare têtara reta, yepetëi jetama mbae ikavigue oyeopiti, erëi jekuaeño oata oñembojisi kavi vaerä, echaäko jekuae avei oyecha okañi teko jare ñee reta, michia vae reta mbaetima oikua mbate ñande reko, ambieque reta mbaetima oikua ñande ñee, mbaetima oporomboete reta, michia tu jare ichi reta mbaetima omongetavi iñeep.

Añave kuae oasa öi vaere jekuae oime ñemongeta. APG⁶ Voriviape Omboyekuavi ñemboere oñangareko, oñeope jare ipoki vaerä, kuae jae “Mboarakua Guasu”, (CEPOG)⁷, jokoropi oyeparaviki öi tëta reta ndive oñemae piauye vaerä ñemboere, jaeramo oyeapo karañeep jee vae Currículo Piaü, oyeope vaerä ñemboe ñande reko rupi, kuae oyeapo vaerä, jeta ati kuaepe mburuvicharä youreko vae reta oyapo opaete tëta iya reta ndive, jokope oñemboati, mburuvicha reta ñemboe regua, mburuvicha reta tëta tëta rupia, oporomboe vae reta, oñemae vaerä kuae ñemboe piaure echaäko tenonde ñemboe oyeapo ou oiko vae, mbaeti jaekavi mbate ñande reko jare ñande ñee peguarä, opa mbegue peguepe omokañi ramo.

Kuae oasa ou ioko yave ¿mbaepa oasa Ñande Ñee guarani ndive? Kuae regua aipota añemongeta che aiporara vae ñee aiporu vae gui, cheru, chesi jare opaete cherëtara reta aa güive chemongeta reta ñee guarani peiño, jokoräi che kuae ñande ñee jare ñande reko rupi apoko

6 APG: Asamblea del Pueblo Guaraní (Bolivia)

7 CEPOG: Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, encargado de diseñar y aplicar políticas educativas del propio Pueblo Guaraní.

akuakua, erëi ouma ovae aja vaerä añemboe ñemboe rendape yave, täta!! yavai cheve, tenonde chereko rupiä jokuae ñemboe oyeapo, echaäko karai oporomboese, jaema irü ñeepe ñemboe oyeapo jare irü teko rupi, täta yavai kuae, ñemboe renda japupe mbaetima chepuere che irü⁸ reta ndive añemongeta che ñeepe, jokoropivi oporomboe vae omaeñoa roñemongeta, jaeramo mbeguemi ani kiringätu rupi roikose. Kuae gui amboipi irü ñee aiporu, (kuae jae karañee), kuae oasa ñemboe renda pe, jaemako japupe röi yave rokiyecha erëi röe ikeipe yave jaema ropoko roñemongeta oreñeepe, erëi irü ñee roiporu raangavi royuvanga yave tape rupi, jokoräi yuvanga jare ñemboe rendape apokovi aikua irü ñee, jokuae oasa che michimi aiko yave che ñee jare irü ñee ndive.

Añave ¿Mbaepa oasa ñemboe guasu rupi kuae che ñee jare irü ñee ndive? Aramoi jetama mbaepuere öi tēi kuae Ñande Reko jare Ñande Ñee oñeopepe kavi vaerä, erëi oñemae kavi jese yave oata guiteri kuae ñande ñee rupietei ñemboe oyereraja vaerä tenonde.

Jbats'i kpop tsotsil ta epal tos k'opetik

*Francisco Shilón Gómez
Tsotsil, Chiapas, México*

Revisión Enrique Pérez López

La lengua tsotsil no solamente es un medio de comunicación, sino que es una forma de ver, pensar, entender y equilibrar el mundo, es la vía para manifestar los pensamientos, sentimientos y sueños. También significa preservación y construcción de la identidad social de los tsotsiles. Para algunos, esta lengua es un dialecto o una lengua de olvido,

8 Che irü me refiero a otros niños hablantes guaraní familiares que pasaban por la misma situación que yo en la escuela con relación a la lengua guaraní por eso digo oporomboe vae omaeñoä roñemongeta= el profesor no nos dejaba hablar en nuestra lengua (En un sentido plural).

porque desconocen que toda lengua tiene un dialecto, una variante de la misma lengua.

Entre la diversidad cultural, el tsotsil florece, con ella se hace fiesta, se hace alegría y vida para todos. Y dentro de la fiesta, los tsotsiles y otros hablantes de lengua indígena adquieren una tercera lengua, otra lengua originaria tal vez, o quizás extranjera, porque la segunda ya la tienen, se llama castellana... ¿Cómo?... ¿esto es comunicación multilingüe? ¿Significa esto el diálogo intercultural?

K'alal te oyun ta tsobajele, k'alal te nakalun bu oy ep ta tos k'op chk'opojike, jech k'ucha'al bu chichanvunaj avie oy chk'opojik ta epal bats'i k'op ti jchi'iltake: oy quechua, aymara, guaraní, mapuche, maya, mazahua, amuzgo, mixe, tsotsil, wixarica xchi'uk kaxlan k'op, jech no'ox xtok k'ucha'al bu xkiltik jun muk'ta tsobajel bu xka'itik ti jeljel tos kejoje, nichimal k'ope xchi'uk ti vob sot ep ta chope, ja' te oy sk'inal ya'el ti jbats'i k'optik une, ja' jech xkiltik, xka'itik ti kuxajtik to ti sbats'i k'op yajval lumetike, mu'yuk cha'ybil, tenbil ta o'ntonal ti sk'opike; ta melele mu'yuk bu ch'aybil ta jolal ti jbats'i k'op tsotsile, ti ta jnae, ti ta jlumale xchi'uk ti jchop jnaklejetik ta yosilal Chiapas naka ta tsotsil chik'opojkutik, j-o'lol no'ox ti bocho sna' xk'opojik ta kaxlan k'ope.

K'u stu un, k'alal mu xka'i ti sk'opik ta jun tsobajele, ta jk'ankutik bak'intik ti ak'o sjelubtasik ta kaxlan k'ope, k'ucha'al jna'kutik, xka'ikutik ti k'usi lajyale, ja' nan jech cha'ik li jkaxlanetik ek une xchi'uk ti bocho mu xa'ik ti bats'i k'ope; te nan skuch svokolik un, ja' ti mu'yuk bu ich'bil ta muk' ti jbats'i k'optik une, tenbil, ch'aybil no'ox ta jolal yu'unik, ko'ol xchi'uk mu'yuk k'usi bal o chilik ¿Bak'in bu xkiltik xka'itik ta jun tsobajel sjelubtasik ta jbats'i k'optik ti k'usi la yal ti jkaxlanetik ek une? Ja' no van chk'opojik ta tsotsil, ta tseltal mi ta yan bats'i k'op k'alal tslikes ti ya'yajike, k'alal ta stojik vokole. Ja' no van vo'otik ti yajval jteklumotik xu' ku'untik sjelubtasel ta cha'tos k'ope, ta bats'i k'op xchi'uk ta kaxlan k'ope.

Va'ay un cha'e yu'un mu to ko'oluk ti ichel ta muk'e, ko'ol xchi'uk namal lumotik ti li' nakalotik ta yosilal Mejikoe, mu jk'an xkojtikin jbatik ya'el, mu'yuk bu ta jchanbe jbatik ti jk'optike k'ucha'al jech xka'ibe jbatik

ti ka'yejtike, jech jtsak jbatik ta muk' ti bu oy ep ta chop tael kuxlejal nakalotike.

Ti bochò chkòpojik ta tsotsile, ta bats'i kòpe, sk'an no'ox ya'el ti lek jna' xijkòpojojike, sk'an no'ox ti mu jkaptik ta kaxlan kòp ti jbats'i kòptike, stak' jsa'tik jt'untik k'uxi ta ael ta bats'i kòp ti k'usi chkaltik ta kaxlan kòpe. Xchi'uk ti bochò jna'tik xa ts'ib ta bats'i kòpe sk'an no'ox lek ya'el jna'tik k'u x-elan stalel ti jbats'i kòptike, oyuk snopbenal ku'untik ta jkòptik ti k'usi ta xkaltike, xka'ibetikuk sjam smelol ti k'u x-elan tael kuxulotike. Ja' yu'un te ta jlaban batel k'uxi ta jtunes ti jbats'i kòp ta chanvune, ti oyuk stuk'il k'ucha'al xkòpoj ti jtot jme'tike, yu'un bak'intik ti jchanvunotike ta xa jchanbetik stalel, snopbenal sjol ti jkaxlanetike, bak'intik mu xa bu ta jnoptik, jlabantik ta bats'i kòp k'alal chijts'ibajotike, te xa k'un'untik chjel batel stalel ti jbats'i kòptik une.

K'alal jna'tik cha'tos kòp xikòpoje oy k'usi cha'tos yalaj, oy k'usi lek xchi'uk oy k'usi chopol chkòt ta pasel, ti k'usi leke ja' k'alal ta jtunestik ti kaxlan kòpe, yu'un buyuk no'ox xanavkutik, beinkutik, xchi'uk ja' jech xkojtikintik k'u s-elan stalel ti jkaxlanetike; jech ek un stak' xkak'tik ta ojtikinel ti sbel jol ko'ontontike, ti k'u x-elan stalel jlumaltike, mu'yuk ta ael mi ta ts'ib mi ta kòp a'yej no'ox. Ti k'usi chopol chkòt ta pasel bak'intike, ja' ti chjel xa batel ti jkòptik une, bak'intik xa oy jkaptik ta kaxlan kòp ti jbats'i kòptike; ti toj jlek ya'ele sk'an no'ox jna'tik lek xijkòpoj ta jutos kòp, mi ta tsosile naka ta tsotsil, mi ta kaxlan kòpe naka ta kaxlan kòp, k'ucha'al jech mu sok xch'ay o batel ti jkòptike.

Chkil no'ox vu'une tsots jtunel yiluk ti jna'tik cha'tos oxtos kòpe, k'ucha'al xka'ibe jba ka'yejtik bu oy ep ta tos kòp chkòpojik ti jnaklejetike, k'ucha'al jech xka'ibetik sjam smelol ti stalel jkuxlejaltike, ti stalel skuxlejal yan jteklume, ja' no'ox sk'an jlabantik, jtuk'ulantik ti jbats'i kòptik une. Vu'une te no'ox ta jtunes ta chanvun ti jbats'i kòpe, ti mu tenbiluk no'ox ta patile; ti j-o'lol jchi'iltake ta van stunesik ti sbats'i kòpik k'ucha'al mu xch'ay xa'ike, k'ucha'al spat yo'ontonik, xlo'ilajik no'ox xchi'uk ti xchi'iltake. Ti stunesel sts'ibal jkòptike oy van ep ta tos stunel, ep ta tos k'usi stak' o pasel meltsanel.

Chkaltik ava'ik xtok k'uxi ta jchankutik batel ti yan bats'i kòp xchi'uk

jchi'iltak ta chanubtasvaneje, jchi'iltak ta chanvune, te chilo'ilaj ta bats'i k'op tselal xchi'uk ti bocho sna' xk'opojik ta tselale, ti stukik ek une te chlo'ilajik ta tsotsil jchi'uk, ti vu'un tsotsil chik'opoje te ta jak'bik ta tselal, ti bocho ch'k'opoj ta tselal ek une te ta sjak'bun ta tsotsil, ja' jech te xka'ikutik mi jech mi mu jechuk ti k'usi ch'kalkutik une, ja' jech komon ta jchankutik ti yox tosal bats'i k'ope, yu'un ti kaxlan k'ope jna'kutik xa, ti ja' xa xcha'tosal jk'opkutik xkaltike, ja' jech te chilo'ilajkutik ta epal chop k'op xchi'uk ti buch'utik tsk'an xchanik yan bats'i k'ope.

Ti jchanubtasvanejetike vokol la chilik bak'intik ti jeltos jna'tik xijk'opoj ta tsotsil jujun lume, vokol la chilik ta chanubtasel ti bocho mu sna'ik tsotsil ta muk'tik lume; ta melele ma'uk to sk'an xkak'tik ta ilel skotol ti k'u x-elan xk'opojik ta tsotsil ti jujun lume, ja' van tsots sk'oplal xchanik ti jchanvunetik bu lumal ch'k'opojik xchi'uk ti jtsotsiletike, mi ja' sk'op jsots'leb, jchamo' mi ta yan slumal jtsotsil; ti k'usi tsots sk'oplale ja' van sk'an sna'ik lek sk'opik ti jchanubtasvanejetike xchi'uk sk'an xojtikinik k'u x-elan xk'opojik ti ta yantik slumal jtsotsile, k'ucha'al ja' jech xak'ik ta ilel, sna'beik lek smelol ti jbats'i k'optike, ti jlel chijk'opojotik ta tsotsile yu'un jech stalel ti bats'i k'ope, ja' slekilal yutsilal stuk.

Tey no'ox xtok ta jkaptik ta kaxlan k'op ti jbats'i k'optike, bak'intike ja' ta skoj ti oy xa k'usi ach' ta xlok'anuk talele, te xa ta xkaltik ta kaxlan k'op ti k'usi mu xkojtikintik ta jk'optike; ti yantike te ta sa'beik sbolesbeik sbi ta bats'i k'op, chak'beik yan sbi ti k'usitikuk ach'ik ta xlok' talel ta kaxlan k'ope; k'u stu un, bak'intike mu xkot ta na'el, ta tunesel ta skotol jnaklometik bocho ch'k'opojik ta tsotsile, mu sna'ik k'uxi ta alel ta bats'i k'op ak'o mi xojtikinik ti k'usi ta stunesik une. ¿An bocho on'oox van ta xalbe k'usi sbi ta bats'i k'op ti k'usi ach' ta xlok'anuk talel une? ¿Mi ja' van ti bocho sna' sts'ibajike, ti bocho sna' xchanubtasvanik ta bats'i k'ope, mi ja' van ti jelubtasej k'opetike, ti jts'ibajometike o mi ja' van ti jnaklejetik ta jujun slumal tsotsile?

Ti bocho sna' xk'opojik, sts'ibajik ta bats'i k'op tsotsile tsots ya'el sk'oplal ta a'yi'el, ja' ti stak' ts'ibaik komel ta vun ti k'usi sna'ik ti me'el moletike, yo' k'ucha'al jech xak'ik ta ilel, ta ojtikinel ta ach' jch'ieletik ti vo'nej a'yejetike, ti k'usi xkotan ta pasele, ti jtalel jkuxlejtike, ti sbijil

sjol yo'onton ti jlumaltike, xchi'uk ja'to jech xkojtkin jbatik bu nakalotik k'alal chijk'opojotik ta bats'i k'ope, bu jlumaltik, bu kosilaltik. Ti jk'optike, ti sts'ibal jk'optike ja' stak' xak' ta ilel ojtikinel xchi'uk xich' ta muk' ti k'u x-elan stalel jkuxlejaltike, yu'un ma'uk no'ox sventa chijk'opoj o ti jbats'i k'optike, yu'un ja' stak' xalbe sjam smelol ti k'u s-elan kuxul chamalotike, ti bats'i k'ope te nitil xchi'uk ti k'u x-elan chkiltik ti osil banomile, ja' jech stak' xkalbe, xka'ibe jbatik ti oy jeltos sbijil sbel jol ko'ontontike, ti oy jeltos k'uxi ta cholel, ta a'ybinel smelol ti ta epal chop talel kuxlejale.

Qhichwa simi jatun llaqta ukhupi kallpacharikuy qallarín

*María del Rosario Saavedra Saravia
Quechua, Cochabamba, Bolivia*

Revisión: Pedro Plaza Martínez

El quechua fue desplazado por el castellano, esto le hizo perder espacio y funcionalidad. Si los hablantes de esta lengua no tomamos conciencia y vivimos otra vez en nuestra lengua, pues no será fácil asegurarle su vitalidad.

Jatunyasqanchikmanjinaqa manaña wasi ukhullapichu qhiparikunchik, tata mamanchikta, awichunchikta, awichanchiktaima wasipi saqirpaspá imata mask'aspachu purinchikpis. Misk'i kawsayninchikta yachaywasiman rina rayku qhichwa siminchikta kastilla simiwan uranchachinchik. Paykunawanqa jallp'ata llank'arik kanchik, wakata michirik kanchik, ayllupi kawsarikuq kanchik, qhichwanchik simipi rimarikuq kanchik, yachaywasimantaqa mana llakirikunachu karqa. Kunanqa ña jatunña kani manaña awichayuq nitaq awichuyuq, ña jatun llaqtapiña puriykachani, ña kay ukhupiña qhichwa simiy yacharichiy qallarini chay ruwasqaypitaq tumpa ch'amparikuni

imaptinchus kay jatun llaqta ukhupiqqa mana qhichwap llaqtanchu, kay ukhupiqqa kastilla simipi llaqtanña tukuy imapis kastilla simipi ruwakun.

Jatun yachaywasikunapi wawa kachkaqtiyjinallataq kastilla simillapi yachachiwanchik manapis qhichwa siminchik kanmanchujina, qunqarichiy munaspa yachachikkunaqa kastilla simipi rimariwanchik, chayllapitaq qillqariy, ñawiriy yachachiwanchik. Kay yachaywasi ukhupiqqa mana qhichwaq ukhunchu anchhaytaq misk'i siminchikmanta t'aqanachiwanchik imaqtinchus jatunyasqanchikmanjinaqa chay ukhullapi sat'irayanchik, wasinchikman chayapuytawanpis manapuni kastilla simimantaqa samarinchikchu. Imaymana kastilla simipi p'anqakunata qhichwap llaqtanman apanchik, wasinchik ukhupiqqa chay jap'irisqalla kanchik chaykunapi t'ukurispalla kanchik, qillqaypis kastilla simillapi ruwakun imaptinchus yachaywasipiqqa chaylla jap'ikun, chaylla yupaychakun. Llaqtanchikpi wasinchikpi qhichwapi rimakunan pachataqa kastilla simiwan qichuchinchik, kay p'anqa llank'aykunata wasinchikman chayachispa, imaqtinchus kaykunaqa qhichwanchikpi t'ukurinanchikta mikhuykakapun. Jinamantataq wasinchik ukhupipis qhichwa siminchikta kastilla simiwan saruchinchik, chayraykutaq kay siminchiktaqa mana wiñarichinchikchu imaptinchus wasinchiqmanta llusqisqachikmantapacha kastilla simipi rimariy, ñawiriy, qillqariy, t'ukuriytaima qallarinchik, chayta ruwaspataq qhichwa siminchikta k'umuykachachinchik, kikin mawk'a p'achanwan purichinchik kay chhika unay mana waqta churanchikchu llakiy, p'inqay, phutiy purichinchik. Kastilla simitataq juktataq juktataq musuqta churaspa wiñay puririchinchik, qhichwanchik ñawpaqintataq uqllayninchikpi manchay munasqata apaykacharinchik, chayta ruwaspataq k'ipawawatajina qhawanchik.

Kay chhika unay ajinata kawsaspa qhichwa siminchikqa mana k'ala purinanraykuqa kastilla simimanta wakin mawk'a p'achanta ukharikuspa, mañarikuspa purin, chayta rikuspataq kastilla simiqa astawan wiñay puriykacharin imaptinchus ñuqanchikwan purinanta yachakun, chay puriypitaq waq musuq p'achata rantipunanchikta yachakun. Mana qhichwa simijinachu wasillapi wayk'uspa, wakata

michispa, tukuy ima ruwaykunata ruwaspa qhipakun. Kunan pachaqa qhichwa siminchikta wasimanta, kanchamanta, llank'ana patamanta kastilla simitawan khustata urqhumuy munarisanchik. Paytaq mana yachakapuy atichkanchu imaqtinchus manaña llaqtan ukhupichu kachkan mana runachu purin, imaptinchus wasanchikpi pakayllata apaykachanchik, mana kastilla simita jinachu uqllayninchikpi wawanchikpi kanmanjinata apaykachanchik.

Ajinata qhichwa simiytaqa kay yachakuni yachaywasi (PROEIB Andes, Programa de Educación Intercultural para los Países Andinos.) ukhupiq a paykachani, kay chhika unay ajinata kawsaspaqa qhichwa waway kasqantaqa qunqarparisqani. Paypi t'ukuriytaqa manaña junt'achu imaqtinchus kastilla simita mana saqirpayta atinichu. Tukuy muyuyniy kastilla simillata yuyarichiwanku manataq qhichwasimiyanta rimariwankuchu. Tumpallata rimarini pisillata rikhuririchini imaptinchus p'achanqa mana tukuyniqman apanaypaqjinañachu. Chantapis kay yachakuni yachaywasi ukhupiq mana ñuqallachu qalluymanta qunqapuni, mana ñuqallachu saqirpani, ajinallataq tukuy iskay chunka suqtantin yachakuqkuna kastilla simillapi rimariyku, ñawiriyku, riqsirichiyku. Ñanqapachalla tumpata qalluykupi rimariyku napaykunallapi: "waliki, jilakanaka kullakanaka..." (PROEIB Andes, aula 2: Heriberto Mancilla 25-03-10); "sumap p'unchaw Tukuy qankunapaq kachín, tumpata kay *Políticas Lingüísticas* nisqamanta riqsirichisqayku..." (PROEIB Andes, aula 2: Gonzalo Coppa Aillón 22-03-10). Kay napaykunata niytawanqa kastilla simita watiqmanta jap'iyku llank'aykunata riqsirichispa, t'ukurispa, ñupaykupurapitaq yachachikwantaq.

Qasillata qalluykupi rimarisaq ñiyku kay kastilla ukhu kallpayuq mana saqiwaykuchu imaptinchus tukuy imapis kastilla simillapi ruwasqa chaytaq mat'ita jap'wayku mana qalluykuman kutirichiykuchu tumpitallata qhichwa rimaqkunalla qutuchakuspa tumpa tumpata mikhuykunamanta, llamk'aykunamanta, rimariyku.

Chay t'ukurinchikjina qallunchikqa tukuyniqman ñuqanchikwan purinan tiyan chay purisqanchikpitaq imaymana musuq p'achakuna rikhurimusqanta churallasun, ajinata ruwaspa mana q'ipa wawanchiktajinachu qhawasun, wawanchikwanjijna kawsasun.

Aymara arumpi jilsuña

*Delia Gutierrez Villca
Aymara, Oruro, Bolivia*

Revisión Franz G. Laime Pérez

En este escrito muestro una parte de mi historia de vida con la lengua aimara, desde cuando me sacaron de mi nido donde tenía abuelos, hermanos, primos, y todo un árbol familiar para llevarme a vivir a un mundo diferente sin familia, sólo nosotros el grupo nuclear.

Escribo también cómo ahora que retorno por decisión propia al mundo de donde salí, influyo en el sentimiento y pensamiento aimara de mi familia.

Nayaxa qamaññata arsusa aka qilqaña qalltirista. Nayaxa Ch'apich'apini ayllu Katanch'uqi khayasa Mohoza La Paz markatatwa. Jichaxa näyaxa Qhuchapampa markana Sacawa tuqina qamasiskta, yatichirisktwa maxt'anakampi tawaqunakampi yatiña utanakana irnaqaskta.

Pä marallanita apsupxitu Ch'apich'apinitxa "janiri aru aymararu phallskipana sarxapma" sasa sapxatayna taykñaruxa ukata jupa mistuñkama awkñaru ulaqitaynaxa, taykña ukhama atamañxitu.

Nayaxa jisk'atpacha aymara ist'asa, musiñara ist'asa chuyma manqhana wali kuisirita, yatiqaña munirita ukata Ch'apiniru jilanakampi sarasa, kullakanakampi anat'tirita t'isknaqqhapxirita, pataru, manqharu, jawiraru qullunakaru iwixa qhippana, lariusisa,

aruskipasisa, anaf'rasisa ukhama qamt'asirita.

Ukapachanxa jani khitisa kuñchhaña jiskiriti aymara aruruxa, janipini ist'kiriti kunsu, ukata mä kutixa Kami tuqunxa mina markana qamasiskipanxa, anaf'tapjiritwa imillanakampi yuqallanakampi ukanxa näya achakuru "uqi" sasa sirita, ukata ist'irinaka larjasipxiriwa, nä jani ancha amuyt'irikayatti, ukata sapxiri jani "uqi" sañakiti ukaxa "plomo" sañawa sasa tuqixiri. Ukata yakha utharakiwa mä apachi warmi "kawkirura" sasa ukhamxa nänakaru sisjapxirichi. Ukanpini chuyma jiw'tayapxitu, ust'ayjapxitu, janimaki wali arsuskati. Ukata armt'añaru saririta, utana janikirakiwa taykaxa arsuriti, tuqirañatakiwa aymarataxa arsuriti, awkñasa janipiniwa arsurikiti, kastilla arutakipiniwa kawkinsa yatiña utansa, q'uchu utansa ist'askirita.

Ukhamasa qhishwa taypina jilsusitatwa, nayaxa jani qhishwakti naya khukhatitatwa sasa amayusirita, chuyma janipiniwa kusisitarikiti, ukata jani arsuriti qhishwxa, jach'ata arsuwiyta irnaqasiña layku kha Walli *altu* sata Qhuchapampa tuqina, ukanxa tunka kimsaqallkuni maraniyaxata.

Ukhamata taqñawa Qhuchapamparu 1993 uka marana mantanxapta, ukanxa "Normal Católica" sata ukaru mantta suma yatiña layku yatiña utanakaru sarañataki. Ukansti janipiniwa jiwasa arunaka ulaqapxiriti. Nä chuyma manqhxaxa thaxtapiniritwa "nayaxa khilitwa? ¿kunsu luraña utji?" sasa, janipiniwa phuqa chuyma kunsu luririkti, nayataki yakhatakxamaki luririta kunasa ukhama amayurita.

Ukata mä jila yatiyitu "San Simunana" uthiwa siwa yatiqañataki jiwasa sasa, ukata PROEIB sata uka tayka yatiña utaru manttxa. Ukanxa tuqirasisa, aruskipasisa aymara aruxa ch'amantayxtwa, ukata sarakipintwa Ch'apich'apini jilanakakaru aymarata arsusiña layku, ukhamata aymara aruxa ch'amantxtayxtwa, aymara aru arsusisapiniwa chuymasa phuqañtañamaxi.

Jicha pachanxa chuyma walikiskiwa arsusxtwa aruñaxa ukatasa un'txtwa taqi achachilanakaru awichanakaru ukhamasa pisipiniskiwa walxa luraña utjaskiwa. Ukata taykñampi tiwunakampisa jilanakampisa aruskipasiraktwa.

Aymara arsusaxa mayninakaxa uñt'axpxitu "jiwasankasktawa" sasa sapxitu, nayrasti "q'arullu" sasa uñch'ukipxiri. Nayraxa suma nänaka qatuqasipxirita "q'ara" sipanxa suma jaqistanwa sasa, jichaxa jani wali uñxti "q'arullu" satapanxa chuyma ust'xitu.

Jani arsupana aymara aruxa jilanaka jayanchapxitu, nänakasa jayaru sarantxapta, jichasti aru munasisaxa jak'achkaptwa ayllu jilanakura, musiñara tuqhuñanakampi aptaña munkatwa, kutintañamunxkaptwa, awkñasa "situ awkixa ukata sarxa Ch'apich'apiniruxa" ukhama amuyaski.

Ukhamakiwa jilatanaka kullakanaka ayamara arumpixa qamatñaxa, aka jaya maranaka Näru amtayitu "arukipiniwa tayka yatichirixa ukapiniwa suma khananchanixa thakixa" nayraqata suma arsusiñaspa taqi chuymampi ukata ullañaspa ukata qhipa qilqañaspa.

Jichaxa Ch'apich'apini jilanakakaru sarkta jupanakampi uñjaña muntwa kunamaspasa aptaña jiwasa qamañsaxa, aymarxama qamaña muntwa kawki chaqansa, ukata munaraktwa jutirinakataki aymara wawanaxama qamañpataki. Kunalaykutixa chuyma p'iqi suma phuqanchatatapiniwa jiwasa qamañsampi ukapiniwa suma sartayistanixa, kikpapuraki arsuñataki khitimpisa, yakha jaya markanakampisa.

Khitinakaru purchini aka lurataxa, jumanaka mä jach'a aruntawi aka Ch'apich'apini tawaquta qatuqasipma, kunamatsa jikisisna ukaxa khitixa aka apanki ukampi thaxtapxitasma khuska lup'iñataki.

Jilatanaka kullakanaka jumampi nayampi ch'amantasiñani aymara markaru aptañataki wiñaya wiñaya qamt'asiñataki. jallalla!

Akaxa taykña awkñampi ukata jilanaka kullakanaka Ch'apich'apini markana yanap'tawipampi luratawa.

Chuu na seinaⁿ naquio ñomndaa naqui w'aa scwuela

Ñomdaa ncue na cwula'ñe nn'aⁿ tsjoⁿ Cantsu, ndaatyuaa Suljaa'
Ts'aⁿ na seiljei:

*Genoveva Santiago Encarnación
Amuzga, México*

Revisión Moisés de Jesús

Las escuelas de educación indígena en México no han cambiado mucho hasta la fecha, se sigue reproduciendo la castellanización mediante el uso de la lengua indígena, esto como referencia a mi propia vivencia. Cuando cursé mis estudios en educación primaria indígena, los maestros me hacían copiar textos en castellano de los libros y leer los mismos, sin dar explicaciones de lo que leía o escribía. De esa forma fui memorizando las palabras en castellano sin comprender sus mensajes.

Mi formación de hace 15 años se replica hoy en día en varias escuelas de educación indígena con niños amuzgos. De acuerdo a una situación concreta cuando impartí un curso sobre la enseñanza de la segunda lengua, una maestra expresó; “el amuzgo es retraso, no deja que los niños aprendan, por eso yo no le voy enseñar a mis sobrinos a hablarlo, sólo el español” (noviembre 2007). Con esta ideología de la profesora, me di cuenta que las cosas siguen igual, la lengua y los conocimientos universales se siguen imponiendo y se sigue relegando la educación amuzga.

Entonces, mi lengua amuzga se ve debilitada en la escuela, porque no se desarrolla plenamente como lengua de enseñanza. La concepción negativa hacia ella hace que la enseñanza y el aprendizaje se reproduzcan exclusivamente en castellano, es decir, los maestros del medio indígena siguen desarrollando el modelo asimilacionistas y de transición.

De acuerdo a mi experiencia como hablante y como docente, veía actitudes de negación hacia el amuzgo por parte de los maestros, ya que no lo hablaban en el salón, algunos lo usaban para dar instrucciones.

Siendo amuzgos, no hablan entre ellos en su lengua. Vivir esta situación provocó en mí rechazo y me dio vergüenza hablar el amuzgo frente a la gente mestiza, porque consideraba malo hablarlo y con ello podían tacharme de india ignorante.

El sentimiento negativo era mi reflejo. Aun así, veo que los niños siguen practicando la lengua indígena dentro y fuera de la escuela. Ellos mantienen la lealtad y la fortaleza de su lengua por la firmeza y los valores que reciben en su casa y en su comunidad.

Quienes han perdido de alguna manera la identidad lingüística son los propios maestros indígenas amuzgos y son ellos quienes deben tomar conciencia y reflexionar sobre su trabajo, en el sentido de aprender a comprender, amar y querer la lengua, la cultura y la cosmovisión de los pueblos amuzgos. La afirmación y la autoestima firme de los alumnos y de los docentes puede dar paso a una enseñanza y al aprendizaje en la lengua y en la cultura amuzga, donde los niños puedan reflexionar desde su visión de mundo en la cual viven y conviven cotidianamente. Otro factor fundamental para llevar a cabo la formación de niños amuzgos es la alfabetización de los profesores en la lengua amuzga.

Ñomdaa naquii nd'aa scwuela ncue cwuila'luee cha' cwue' jom n'oom na matajdei yuu na yuchjoo na titsa'noⁿ naquio n'oom tscoo, manti cwuila'l'uee'ñe maestro n'oom wa na ntsom chuu cwuiluee ljeii na chuu na cjoo 'nnom na nmaⁿmoⁿ, quialjo' ñomndaa matseijom nnaⁿ cha' cwue' jom cwuinaⁿ na cwuilueendyu' na macjeetii cjueenom yuu na l'uee ts'om, ndo' luaa ñetsoo na yuch'uu ncue, cjee leinnom na ñomtscoo ndo' tsuu nòⁿna n'oomna, ee juuna ñoomda matseityuu maestro ncue na matseindaa na nl'nquieⁿtjo yuch'uu na leinaⁿ naya.

Ndo' luaa seinaⁿ ja quiana tjoo scwuela ncue, maestro ntoⁿ seimoⁿ naquio ñomtscoo cha'tso ljeii na chuu nacjo 'nnom, jom ljo' machjoo titseinom ndo' mayuu cheeⁿ na ja machjoo tiljeii ljo' n'oom cwuiluee ljeiiñe na matsom nnom, cwue' lquieⁿ ndyoo too na nts'oo ndyo ljeii na chuu na cjoo tsòⁿ tscaa cahuii naquio ljeii na chuu na cjoo 'nnom, saa machjoo titsann'om ljo' cwuiluee n'oom na ñes'aa na cjoo tsoom.

Matseijom cha' xjeⁿ cwui ts'aⁿ nchjam, cwue' ts'a too ljo' na ntsu', saa tiljeiiⁿ aa yaa a majodyo, luaa s'aa naquiondyo ndo' naquio nc'iaa yuu na machjoo tiliuiya n'oom naⁿ nnaⁿ n'oom.

Je' mat'iaa na tyochuii chuu na seinaⁿ, ee jndye ndyee maestro ñe cwualeityuu na ñomdaa tiyaana', cha' xjeⁿ na macja nc'oⁿ ts'oⁿ na matso cwi meistra ncue: "ñomdaa juu macju'ncjee yochuu ncue, joona tinaⁿ, jo' ja xjoo nmoⁿ ndaa ñetjoo leiñeiⁿ ñomndaa, ñequii cheeⁿ ñomtscoo nmoⁿ ndaanaⁿ" (n'oom na teiñe xuee na wee chii' ncuel'oo), luaa na nmaⁿmoⁿ na j'echeeⁿ mesitro tyot'moⁿna chuu na cajdaa n'oom nnaⁿ ja nnaⁿ ncue, chuu na jdeii na leinaⁿ na leiljeinaⁿ, leinaⁿnaⁿ ndo' leinom na leityuu naquio n'oom.

Ee na cwui yochjoo ncue nmacaⁿ na ntseinaⁿ naquio n'oom na jndye ncwue' ndaa nquiaa ntseinaⁿ naquio ljeii ñomtscoo. Chuu ts'iaⁿ na luaa, ee cha' xjeⁿ na ja seinaⁿ machjoo titsanoⁿ ljeii na t'moⁿ maestro ndo' cwue', tmaⁿ tants'oo ndyoo chuu niom ljeii, ndo' tats'aa jdeii na ljoo xqueⁿ, ee quiajo' ndaa na nts'a ljeii na xjeⁿ we we chii' cwui luui, ndo' ndaa cwuinoⁿ cwicheeⁿ scwuela.

Cwui cheeⁿ nnom cantja na cwuila'naⁿ yoch'u na luee chuu jdyu ljeii, majoti cwue' cwuitjii toonaⁿ xuee' ljeii saa tiliu chuu jdyu', luaa tjoⁿ ya manti, ñe tcoo' maestro ja naquio tsoom joo ndaa nc'iaa na ntseinaⁿ, ja ñetjii ndo' ñetji'ya ncwue ljeii saa meichjoo tiljeii chuu jdyu. Saa tits'a' ts'oⁿ maestro na ntsoⁿ ljo' ñetsoo cwuiinnom n'oom na chuu nacio tsom ñe. Ñetsoo naquio na jdei' tja tseinom chuu na cwuiluee ljeii ndo' chuu na nts'aa quiaa na luui cwuenta na ncwuichoo, ee manti joo ljeii nmeiⁿ cwue'ljo' too xqueⁿ ee na ñe cwuindii ñetjiei xuee, saa tiljeii chuu ts'iaⁿ na luaa ncjui ts'aⁿ cwuenta naquio naⁿ.

Quialjo xjeⁿ na cwui maestro timoⁿ na jndye ncwue' nnom yochjoo na ntseinaⁿ naquio n'oom, jdeii na tseitiom naquio ñomtscoo ntom ee luaa cha' xjeⁿ na matjeⁿ na ntseitiu ndo' ntseinom yochjoo naquio chuu na matseñeiⁿ ndo' na wannom, na waa w'aⁿ 'o naquii tsjoⁿ. Manti mach'ee quia na maestro matsom nnom yuchjoo na cajdaa tii ñomtscoo, xjeⁿñe nmaⁿ ntseinaⁿ naquí' ts'oⁿ tsaⁿñe ndo' mach'ee na tseitiu tsaⁿñe na tit'maⁿ tsei xmaⁿ chuu na matseñeiⁿ, ee luaa s'aa cwuitaⁿ naquio ndyoo,

machjoo tiñee tseiñeⁿ ñomndaa joo ndaaⁿ nnàⁿ n'oom, jna'aⁿ na liu na ja cwue' ts'aⁿ ncue ee luaa nmaⁿ nmoⁿ na tijdoⁿ ts'oⁿ ndo' tinaⁿ.

Catja na tyoleit'maⁿ ndyee maestro ñomndaa naquii w'aa scwuela ndo' tyotseinaⁿ yuchjoo na ntseleiⁿ ndo' ntseitiom, jo' matseityu na je' jeeⁿ jdyee nnàⁿ tañe ñetmoⁿ ndaaⁿ ndaa na leiñe ñomndaa, ee cwuila'tiu xjeⁿ na tinaⁿ noomtscoo ndo' xjeⁿ ncuitjooⁿ na ncjaⁿ tsjoⁿ tmaⁿ leijnaⁿ nnàⁿ jom. Saaⁿ luaa mach'ee ee cantja na tyotseinom ts'aⁿ chuu na ja nnàⁿ ncue ñecwi xjeⁿ tmaⁿ leixmaⁿ naquio meiⁿ quia ts'aⁿ, aa cantom, canchii, 'o tyocachpeiⁿ, cha' xjeⁿ na joona yom n'oom na cwuila' ñe manti jaa naquio n'oom jndyee naⁿ na jdyooⁿ n'oⁿ.

Quia xjeⁿ na tyooⁿ na liuu chuu na jaa nnàⁿ ncue jndyee nnaⁿ na cwuil'aa ndo' jdyooⁿ n'oⁿ, xjeⁿ ñe ntoⁿ na leitmaⁿ ndyoo n'oom, ndo' liuu cheⁿ cwue' toⁿ tii naquio ñomtscoo ndaaⁿ luui nnaⁿ manti jaa ya l'aa. Cha' xjeⁿ cwui yuchjoo ncue, cachjooñe nmoⁿ tsoñe o tsontyeⁿ nnom na nts'aⁿ ts'iaⁿ, quialjo' jom na jawijñee jndye nnaⁿ na yaa nts'aⁿ. Quialjo neitso na maestro ncue nmacaⁿ na ntseinom ndo' ntoⁿ na nmoⁿ chuu na canjdaa n'oom, cheeⁿ ñequii ljeii na chuu na cjoo noom, ee joo cwuil'aa na ntsu ts'oⁿ chuu wanom ndo' chuu na ts'aⁿ ts'iaⁿ ndo' ntseit'maⁿ ñe nc'iaⁿ, ts'aⁿ t'quiee 'o nnàⁿ na nmaⁿ w'aa.

Jo' na je' matseinom, na xjoo ndaaⁿ na luui ti ts'iaⁿ xjeⁿ na maestro tyoleinomna na nmacaⁿ na ntyooⁿ na leinaⁿ quieena na leiljei, leityu ndo' leinom naquio n'oom. Manti na ntyooⁿ na leitmaⁿ na ndo nc'oⁿ na canjdaa nc'iu n'oom, cha' xjeⁿ na tjaaⁿ ndo' nc'oⁿ na win'oⁿ cha'tso nnaⁿ na cwuilui naquii tsjoⁿ. Joona ndaaⁿ na ntyooⁿ na lui ts'iaⁿ, naquio nch'io n'oom, yuu na yuchjoo tseinaⁿ na jdyee ncwue cha'tso nnaⁿ na yom naquii tsjoⁿ na joo nnaⁿ nmeiⁿ jeeⁿ cajdaa ndo' ñecwi xjeⁿ leixmaⁿ naquio ljo' na cwuil'aa nnàⁿ nt'oⁿ chee' ntjom na tiom tii naquii tsjoⁿ ncwuee.

Nenuiki “wixarika” netiyuya’ikitiwa hetsie mieme

*Faustino Hernández Robles
Wixárika (Huichol), México*

Revisión Gabriel Pacheco Salvador

La lengua de un grupo minoritario tiene el mismo valor que las demás lenguas, por el hecho que cumple la principal función de comunicar sentimientos, necesidades y de ser transmisor cultural hacia a otras sociedades con distintas culturas y lenguas.

La lengua que domino y hablo desde mi niñez es la lengua wixárika. Para mí es un don cultural que determina mi identidad étnica y que me hace ser distinto de otras culturas existentes en el mundo. Mis padres y familiares me han inculcado esta lengua, sistema que me ha permitido socializarme con los demás aprendiendo nuevas cosas que se van originando en el entorno.

Considero a la lengua wixárika más eficaz para expresar mis sentimientos, experiencias y los conocimientos propios de mi cultura. No hay otra cosa más que valga como mi lengua wixárika. En mi comunidad me ayuda a resolver problemas de diferentes ámbitos comunitarios.

Sobre todo, en mi proceso de formación profesional primero reflexiono en lengua wixárika para después tratar de expresar en castellano la visión académica del contenido de algún tema específico. El wixárika y el castellano son básicos en el seguimiento de mis estudios de maestría en el programa de Educación Intercultural Bilingüe, en donde todos los estudiantes ponemos en práctica las habilidades de expresión oral y escrita de nuestras propias lenguas en las áreas curriculares y sesiones de asesorías.

Cuando hablo en lengua wixárika frente al grupo, sé que todos me escuchan pero dudo que comprendan los mensajes. Cuando uso préstamos del castellano o cuando hablo empleando imitaciones, me comprenden de manera parcial. También yo escucho hablar a los aimaras,

los quechuas, la mapuche, el maya, el tsotsil, los guaraníes, la mixe, la amuzga, la mazahua. Me dejan en blanco, pero me gusta escucharlos. Agradezco a la universidad por esta apertura, siento que he aprendido algunas palabras de algunas de esas lenguas indígenas.

Es muy diferente usar la lengua wixárika en ambientes académicos. Normalmente sucede que no encuentro conceptos en mi lengua que me permitan expresar o traducir palabras contenidas en los textos. Pasa lo mismo en la escritura en wixárika: existen términos cuyo significado no debo cambiar a la hora de escribirlos. Es un nuevo aprendizaje utilizar lengua wixárika en la academia.

Tsepá niuki ke'aneti, tsepá hakewa mieme yaxeikía katinaya 'arikani, 'ena naitsarie kiekari manuhane waikawa niukitarika kaniyuniukani, miireti nuikitarika yiki tiyumamatetikaiti kanixuaweni metá 'ayamimiireti: quechua, aimara, warani, mixe, mazahua, mapudugum, maya, tzotzil, amuzga, metá hipati naiti kiekari manuyahane, yaxeikía katinaya'arikani.

Teiwari nuiki xeikía kwaraya 'axé, pai ta mekaniyumíire 'iniukamete ya 'umieme hawaiki xika tehauyani waiká hauyeweti kanayeikani, pai ya 'umieme teyunaiti kiekaritari temitama yiki tete'uniti tekaniyu'ikitiaka teiwari niukiki teminiukaniki, temi'utiaweniki yati waiká temiteriwaweniki.

Taniukitsie teyunaiti temikawí, ne me nemiwixárika, ya 'umieme neniukiki yunaimé ne'iwama wixaritari newakuhiawe, miki 'aixi menete'enie. 'Iki neniuki nunutsiyari pai ti nemeitima, netei, neyau yati ne'iwama metá yunaiti kiekatari nemarema menetsiuta'ikitia. 'Aixi netiku'eriwati nematia, ne'utaniuti ya ti nehau'enati neniukiki tsepá kewa nemetia.

'Ariké mi ri waiká ne'utewiti, neniuki ri waiká nehautaniuweti neyeu netsiyaxá 'itsikwera netiyuta'ikitianiki, ne'ukiyarima te'ikitawamete wixárikaki metá teiwariki menetsikuhiaweti memaki, hutame niukitarika me'anutiniitiati, ya 'umieme ri teiwariki nehau'enati nepatia, ya ti xapatsie waiká nereutateriwaweti nematia tsiere matiarí

waiká nekwayiwekai 'ariké ri miixa ne'ayakaiti 'itsikwera nepayewe.

Hiki ri waikawa nepi'ukiratsi, metá yaxeikía ne'ikitarika nepiyeweiya, teiwari niuki waikawa nepetimamateke metá tsiere nereu'ena, nereuta'utiawe, ya hapaina nereutateriwawe, metá hapaina wixárikaki waiká neyuparewie 'iki ne'ikitarika ne miyeweyatsie hutameki nepuyuparewie tsepá teiwari matia nemitituxá miki 'aixi neti'enieni, ya 'umieme ne 'uximayatsikatsie metá hapaina ne'ikitarikatsie hutameki nepiyuparewie. Heiwa xapate nemayeteriwatsie teiwariki raya 'utime, neniukiki wixarikaki nepuyuku 'iyaritiwa 'ariké ri teriwárika nepeti'enietyeika, 'aixi pi'ane hutameki nemiyuku'iyaritiwa metá hutameki nereu'ena hapaina wixárika teiwariki.

'Ena 'iki ne'ikitarikatsie waiká parewiya nepexeiya, fundación Ford tiuyuteriwati pinetsiparewie, ya 'umiene nepeyatia 'ena kiekari makumiiretsie Bolivia kwieyaritsie, nepitiyu'ikitia Educación Intercultural Bilingüe tiuyuteriwametsie, teyuwaikawati tepayetei yiki tete'uniuti. Nemuta'atsie waniukitarika ne'enieti waiká nepiyuti'iyaritia, 'axa pumayakire hipame niuki hakaheti'enietyeikati, tukariki temutakuxexeiriwatsie kitá teteyu'ikitiati taniukiki teputiniuka tsepá tsi ri tekayu'enie teyunaiti.

Ne nexaitá nemayaka, ke'ane tsi wixárikaki netsiu'enieni, ya ke'ane ne'utahiawe, mereti nexaitá nekatiniuyutixaxatiwani, heiwa ri 'axa neteu'erieka neniuki nekaneti'axeni, kenemitayini nekakanixeiyani, nehauyewautseti netekuxatani, heiwa ta wapaiti ne'uyeikati, yati ne'iwama wixaritari netiwarutixatiani xeimieme neniuki newaneikani, 'ena ri 'etsikwera nemayakatsie xapatetsie nekaniereti yiki ri neumayakire ya neuyuyahiani yuki ri pita heteuxatatiyani.

'Ayiweka matsi 'ena netiyu'ikitiatsie, área de lenguaje, lenguaje indígena tiuyuteriwatikaiti neuyuweiya, miki mimitsie tanaiti ta taniukiki teteneutixaxata metá hapaina tete'utiteriwa 'utiarika taniuki hetsie mieme. Ne 'aixi netekwe'eriwa, neniuki 'utiarikayari nekwaxiamayakai 'ana ri keru waiká neneitimamateke, tsepá 'aixi nekatiku'utiwa ke nemitiyiwe ye netekamie.

Hipame ri ne'iwama teyunaiti temayeteitsie waniuki

neheti' enietiyeka nenamie, xika ri xewiti 'imaynaya haineni miki ri "ke 'aku" haiti naineni quechua niukiyariki, ya katixai zarañani "kimi ri" 'anuyiti nanuyine aimara niukiyariki, metá hapaina "pe muama" "kexete'utariyerie yunaiti" 'anuyiti nanuyine guaraniki, ya ti tzotsil ¿K'usi abi? Miki ¿ke petitewá? 'Anuyiti nanuyine, waiká matsi hipame niuki nenetimamateke.

Matsi ya nerakuyeikati 'ena netiyu 'ikitiatsie nenenen 'arie tsimanetsixi wakie xei metsayari muwa paiti neneyeikakai, ke metehekutetika, ke mete'uniuka, tita tiwa'ikwai, miki naima netetimá, ya waniuki hipame nemateti nenatia, 'ena hipame neneka'utiani:

Tabedyé	Ketsí	Pescado
Achuj	Tsiki	Perro
Covamba	Canuwa	Canuá
Jaibat	Tuxati	Color blanco
Curuj	Wiriki	Buitre

Hipame waiká neteti'ikixi, wahamatia muwa neheyeikati miki ta tahapai 'aixi metene'iyayari yuniuki 'aixi meteneniuka yunaiti tiirí 'ukirawetsimati, tsepá yukemarite mekatehexeiya teiwarixi ke meteheluketika pai mene'anene, yaxekía teiteri hapai meteneyukuhiawe yutukari yuyeyari manayexeiya, miki teiwarixi mekakanewa'ike, yukiekari manayexeiya yunaiti kiekatari.

'Iki tsiere ta hapai yuniukikiarika heimá menenua, yuniuki mekatititimaia metá xeyá hapaina tsiere teiwariki meteneyu'ikitia, 'etsikwera tiirí manayetei waiká meteneyu'ikitia yuniukiki, yati xapate menexeiya yuniukiki raya' utikaima.

Naiti 'iki 'ikitarika waiká neneparewie 'ena temayeteitsie teyunaiti keteyupati teteyu'ikitia EIB, xeikía tiu' eriekameki tekaneta' enana, tsiere ya paima taniuki teneyu'ikiritiwe, teyuye'iwawiyati, metá teyuta' enieti. Ya 'umieme ta niuki tsiere yaxekía taya'axé, waikawameki nekahi 'ikitarikatsie.

Tsepá ta'ukiyarima te'ikitiwamete 'ena temayeteitsie mekatatsi'enie

ya tsepá taniukiki meka'utiniuka, tsiere pai menaitika taniuki tekwahatimaiyani, nai tayeiyari tiiri tepiwa'ikitiaka takiekari tsata kwareuyewautseniki, xika te ri taniuki ya tayeiyari reuyeweni hirixia ri wixaritari tekanehikitini, xeikía ri teiteri teu'uwati tenakine, kewa tsi ri ta yeiyari yati taniuki, ya 'umieme tsi 'iki naiti taya'arikani, tsepá kewa nemetía miki nekwaratimaiyani.

Tsepá teiwariki waikánemautaniuweya tsepá waikánereutateriwawe, miki 'aixi ne'ane, miki xapate raya'utitika teiwariki waikawa ne'enieta nenayani, waikawa netimate 'aixi ne'ane, waiká neteuparewieni nekiekaritsie mieme ya tixaiti 'uximayatsikatsie neteparewieni tsepá tsi titatsie.

Ne me ya tewa netiyu'ikitiaka, hutameki nemeu'enaki, ya hapaina hutameki nereuta'utiaweki, xika nerakanini ri nekie neneyemie, tsepá neniuki ya teiwariki neretixá, yunaiti ne'iwama wixaritari metenetamarieni.

Cem pigeñ wirintukual Mapuzugun mew?

*Taño Jv: Gloria Marivil
Mapuche, Chile*

Revisión: Patricio Coliqueo Collipal

El texto que he escrito habla sobre mi percepción de las implicancias de escribir en mapuzugun, desde los problemas que existen como sociedad en ese intento, y desde la perspectiva de alguien que pertenece a una generación que ha tenido una relación ambivalente con la lengua de sus orígenes.

El desarrollo de ideas busca responder la pregunta: ¿Qué significa escribir en la lengua ancestral? En el intento de responder, hablo sobre la situación minoritaria de los que hacen ese esfuerzo. También me refiero al entrampe de la discusión de los alfabetos que existen actualmente,

de lo insignificante que puede ser este esfuerzo si no está dentro de una estrategia política de grupo. Son los cuestionamientos que me surgen al pensar en ello. Escribo sobre los problemas prácticos que surgen al intentar escribir en mapuzugun. Entre ellos, qué alfabeto utilizar.

Otro aspecto trata sobre las consecuencias de haber sido alfabetizada primero en castellano, las dificultades del léxico del mapuzugun para referirnos a términos técnicos de ámbitos específicos como el académico. Además, me pronuncio sobre la importancia de realizar acciones para aumentar la lealtad lingüística de los hablantes sin renunciar a buscar nuevos desarrollos de la lengua a través de su escritura.

Wirintukuael ta iñ kewvh aymvñ jikakefin. Femgeci xapvkafun fijke xoy mapuce zugun, ta ñi xipayafel zugunwelu pepilkalafin, fijke xoy zugun nentufun welu kimfaltulay. Feley ñi zugu, fey ta ñi zoyvtufiel ta wigka zugun fey vpvkvnuyin ta iñ mapuzugun. Iñce fey ta ñi kintukan mew ta zoy kvme mogen fey ta waria mew ta elvwpun welu kiñeñpvle kvnutuñ ta ñi kewvh. Welu fijke zugu mew wiño mapucewtwal xokituniefuyin, ta iñ newentuletual ñi kimvn ka taiñ rakizwam, welu pepi gvxyametulafin mapuce zugun mew.

Fante mew, inciñ ta iñ mogleci xokiñ cegen wirintukuwal ta iñ mapuchezugun fvxa zugugey. Iñciñ ñi zugun fel mapuce zugun welu mapu gvzam nentunierpukelan. Picikece gen mew fey ta iñ caw ka ñi ñuke ñi jum zugu reke xokikefin ta ñi jowgeam kuikece pu reyñma. Ta ñi koneltunmew fijke xawvlvwun ce mew fey ayifun ñi lefcentu mapucezugwafel. Pekan zuguno, ka weñagkv zugu ince ñi pilen mew. Jag zugu rewaj wirintukuken ñi tukulpan mew ñi mogen, fey mew fey wiño! zuguafin tvfaci ramtun ¿¿cem pin anta wintukun ta iñ kishu ta iñ kewvh?? Tvfa ci kuxankawvn wirin zugu...keju genole xipalayafuy.

Mapucezugun re gvzamkapalce kewnh, winintukugepenolu, wirin kañpvle tuwy ka ke zotukapeci pu ce ñi kvpalel. Fey ñi petu afnagmum ta iñ mapucezugun wirintukugeal pe tu zwampeniegey. Femgeci mvlerpuy fenxen gvzamkawvn ñi cumkvnugeal, cumgeci azkvnugeal. Wvnelu mew tukulpagi cem wirin ñi konal, welu fantemu fey gvxyamyegi ñi afnwal tvfa ci kewvh.

Welu fantemu petu kiñewlay pu ce cem win ñi cijkantukugel zewma mari kecu xipantu gvxyamyenegey, ka femgeci mvley meli ka zoy abvn wirin.

Tvfey ci zoy koneltuci wirin mew mvley ti Ragileo ñi azkvnwel, ka mvley ti unificado (Sociedad de Lingüística de Chile –SOCHIL), ka femgeci Carrera de Pedagogía Intercultural de la UCT ñiey ñi wirin, ka femgeci CONADI niey ñi kisu azkunun wirin, fey ti ka ke xipa ce ñi pepilkael.

Tvfa ci zugu fenxepun tukulpafeli welu picin ce mvten mvley mapuzupelu ka rvf ayifulu ñi wenuntugeal. Mvley xawvlvwn che mew koneltulelu ka iñcin tvfi kemeltun zugu inanielu. Zugu ka wirin kom pu ce tukulpanielay, kiñerume rakizwam gelay fey ti ka xipa ce ñi rakizawm koneltulen mew fey gelay kiñewvn. Ince ñi pilen mew fey fijke zugu mvley ñi cugelam felen...newe fanentugelay, fij antv zugugelay, Ñamnagkvlrpu mapuzugufe ka zwampiyenegelay.

Gvnezwamvn mew wajpalecifij ke pu ce iñce mew, wehvy, reyñma, ka feyti cijkatupelu ñi pilen mew fey afvrpwalu xofifalkvley, fey mew ka wiño ramtun ¿¿cem piley anta wirintukwal ta iñ kewvy fante mew?

Fey abvn zugu wvlafun ka picin zugu tufaci ramtun mew. Fey ti chi mapuzufe puce rvf piwkentunielu tvfaci zugu ñi pejkeñ wirar reke mvley. Welu ka mvlefuy iñ ñi azkunwal cumgeci ñi fijke pu che fij antv ñi zugugeafel taiñ kewvh, ñi zoy fanentugeafel ka ñi yamgeafel. Welu mvley ñi kvme rakizwamageal ñi kvme gvnezwamgeal cumal ñi wirintukugeal. Cem wewayiñ wirintukugele...kvmeay cam, cumgeci azkunvafiyiñ. Iñam azkvnuay, pvxv ramtun mvlefuy. Ka mi zoy welukayayin wirintukugele.

Pvxvn xokiñ zugu wvfi, welu mvley ñi lefkentu azkvnwal tvfaci zugu, ni wixamtuketwal mapuce zugun, fey genole mapucezugufe gelayay mapuzugun, fey mew mvlefuy ñi wirintukwal mapuzugun, ñi mvleal fikje xokiñ ce mew, mapuce mew ka wigka mew.

Fey kiñewliyin zugu mew fey cem wirin ñi konal zoy zuguno, ka femgeci ayifun fey ti zoy mapuce rakizwam mew fvlkveci wirin, ka fey tici cugeci wirigeal fey aznegerpwafuy...ka ñi cijkatael kim mapuzunolu

fey nentunierpukey kiñeke wigka xokiñ zugun.

Ka femgeci mvley ñi kimniael, ñi rvfa mapucezugual..ta ñi koneltunua fel wigka xokiñ zugu..ñi wvpvmnegerpwa kuyfike xokiñ mapu zugun, mapucezug ka wigkazugun wicukeniey ñi xokiñ zugun.

Wirin mvten ta montulayay ta mapuce zugun, fey ñi xvr kom kejwal fey kvmefuy, fey kim mapuzugulu ñi amulnerpwal ñi mapuzugun, feyti ci ayinolu tvfa ci zugu fey ñi magelgeafel...fenxen zugu mvley ka kom pu ce ñi magelgeal, ñifjke wirin nentunegerpule fey ka femgeci newentua fuy ta iñ mapuce zugun...

Tumpamanta tumpa qhichwa mama siminchik yachaywasi ukhupi sut'inchakun

*Victor Hugo Mamani Yapura
Quechua, Norte de Potosí, Bolivia*

Revisión: Pedro Plaza Martínez

La redacción trata sobre la incursión gradual de la lengua quechua en las aulas del PROEIB Andes. Para el análisis, se toman tres situaciones donde el quechua aparece de forma creciente. La primera es la lengua quechua como marca identitaria de carácter étnico de los estudiantes. Esta situación se puede evidenciar en las presentaciones en lengua indígena ante un docente nuevo. En la segunda situación, la lengua indígena está incrustada tanto a nivel oral como escrito únicamente en el área de lengua indígena. Por último, la lengua quechua en otras áreas (área de cultura y área de lenguaje) cumple la misma función que el castellano, es decir, los estudiantes la usan para abordar temas culturales y lingüísticos frente a una audiencia lingüísticamente diversa.

Qhichwa simi yachaywasiman yaykuptin wakinpi chharphuyapun,

wakinpitaq kallpan pisiyayta qallarín. Pichus kay simita apaykachaqkuna kastillanu simita apaykachayta qallarínku, qhichwa siminkutataq pampaman churarparínku, jina yachaywasi ukhupi qhichwa kawsaynín kachkan. Ñuqa kay ruwayniypi wak jina qhichwa simi puriyntitataq qamkunaman riqsichiyta munani. Wak jinamanta ñispa, imaynatachus qhichwa simi jatun yachaywasi (PROEIB-Andes⁹ VI Versión de la maestría en EIB) ukhupi pisimanta pisi kallpachakun. Chayta waturinapaq, kay ruwaypi kimsa qhichwa puriyta rikhuchiya munani: qhichwa sutinchista yachachin masinchisman, qichwa juk yachay qutullapi (área de lengua indígena) chanta, qhichwapi p'anqa yachayta masikunaman riksichinchik.

Jatun yachay qallarichkaptin tukuy yachakuqkuna mama siminkupi sutinkuta, maymantachus kasqankuta masinkuman riqsichik kanku, kay jinata: Sumaq p'unchaw kachun tukuy qamkunapaq, ñuqaypata sutiy Benjamin Colque, ñuqa qhichwa kani, manaraq kayman jamuchkaspa yachaywasipi llamk'aq kani. Walintaq aymara kaspá aymara simipi rimarínku: Jilatanaka kullakanaka sutinaxa Lourdes Saavedra, nayaxa Oruru Markata juthantwa, nayaxa ch'uqi satiri ukata akaru juthantwa. Chayta ñiytawan kastillanu simita apaykachayta rimayniykupi qallarirqanku. Wak jinamanta ñispa, ñisunman, maypichá musuq yachachiq yachaywasiman yaykumuptin payman sutiykuta, ruwasqaykuta, suyuykutawan ima mama simiykupi su'tinchana karqa. Chayrayku ñisunman, jatun yachay qallarichkaptin mama siminchikqa, yuyayninchikman jinaqa, chayllapaq kasqanta yuyarqanchik. Chay pachaqa, qhichwa simiqa manaraq sumaq kallpawanchu yachaywasi ukhupi kachkarqa. Tukuy imaymana rimariykuna kastillanu simipi kuraq karqa. Mama simikunaqa juk yachay qutullapi tumpata su'tiririrqa, chaytaq área de lengua indígena kachkan.

Qillqana parlana qhichwa simipiqa astawan kay yachay qutupi (lengua indígena) su'tinchakun. Kaypiqa tukuy yachakuqkunaqa mama

9 PROEIB Andisqa Universidad Mayor de San Simón ukhupi taripakun, chay-pitaq tukuy suyumanta yachakuqkuna tantakunku: Perú, México, Argentina, Chile Bolivia. Sapa juk mamasiminkuwan jamunku mana kastillanullawanchu.

siminkuta riqsichinku, mana parlaspallachu qillqaspawan ima. Sapa yachakuq mama siminkupi tumpamanta tumpa qillqayta qallarinku. Qillqayninkupi imaynachus mama siminku chayta riqsichinku, chay puriypitaq achkha sasakunawan tinkunku. Juk sasa karqa: “mana yachanichu tukuy simikunata palabrasta, chanta imaynachus mayqinchus ñawpaq rin mayqinchus qhipa rin. Kastillanullapi rimarini qillqayta chanta achkha ñisqa ñisqata kastillanu palabrasman yapaykuq kani” (PROEIB-Andes, Yachakuq Victoria Mamani Choque, 24/3/2010). Wakin yachakuqkunaqa kastillanu simipi qillqaypi yachasqa kanku, chayrayku mana qhichwapi ch’uwata qillqayta atinkuchu, jinapis qillqanku atisqankuta, chantapis ruwasqankuta masinkunaman mama siminpi riqsichinku. Jinallataq sut’inchariyta munani. Kay yachay qutupiqá kastillanu yaykullanpuni, manachá ancha kallpawanchu wak yachay qutukunapi jina.

Chanta killamanta killa qhichwaqa wak yachay qutukunamantaq yaykuyta qallarín. Imaynatachá llama yariqhaymanta rumi kanchata wasarin jinallataq qhichwa simi wak yachay qutukunaman (área de cultura y área de lenguaje) wasarin. Pisimanta pisi yachakuqkuna p’anqakunamanta yachasqankuta qhichwa siminkupi riqsichiya qallarinku. Wakin iskay simita chaqruspa riqsichinku, chayta astawan waturina kachun:

Imaynataq chay tukuy laya kawsay yachaykuna Colombia ukhupi rak’isqa kachkan pay. Autor ñiwanchik achkha laya pachas ñisunmachus mana juk laya pachallachu mana juk puquyllachu chay, jinallataq achkha laya chay kawsay yachaykuna. Chaymanta ñillawanchiktaq kay Colombia ukhupi Colombia chiqapi ñisunmanpis chaykuna astawan wiñachkanku, astawan riqsisqa kachkanku imaraykuchus, colonización kay zona andina ñisqaman, icha manaraq tinkurqankuchu kunan tinkunman kunan riqsikuchkanman kasqanta achkha laya kulturachkha laya rimaykunas [...] Los cambios políticos y legales es el otro punto que vamos a compartirles y para eso tenemos algunos puntos de historia que hemos recogido que consideramos relevante. Dice en los años sesenta surgen los movimientos reivindicatorios en primera instancia para la recuperación de tierras colectivas [...] (PROEIB-Andes R V 22-3-010).

Kay rimaypi iskay simi rimasqata waturiyta atinchik: kastillanu qhichwawan. Qhichwa tukuchiytawan kastillanu simita rikhurichin imaraykuchus achkha mana qhichwa yachaq yachaywasi ukhupi taripakunku, kastillanu simiwan chayayta atin tukuyman jinapis chay yachaspa qhichuwapi tukuy p'anqa yachayninta riqsichin. Unayqa kay ruwaykuna kastillanu simillapi ruwana karqa, kunantaq chayta tumpamanta tumpa yachakuqkuna tikrapuchkanku, chayta ruwachkanku qhichwata astwan kallpachanapaq: “yachanchik jina pikunachus qhichwata parlanchik tumpata kayman jamuspa qunqayta munanchik, i? Yachaywasiman jamuspa chayrayku jukta yuyayku ñañanchikwan, kunan iskay qallupi riqsichina ñispa. [...] kunantaq chayta ñañanchikwan niyku chayta kutirichina kachun chayrayku qhichuwapi riqsichispa karqayku aswanpis, mana kastillanu atipanawanpaq” (PROEIB-Andes yachakuq Gonzalo Copa 23/3/2010).

Tukuchanapaq ñisunman qhichwa siminchikqa kay jatun yachaywasi ukhupi pirqasta wasariyta qallarín kawsananrayku. Yachanchik jina kunanqa mana sutinchista riqsichinallapaqchu, manataq juk yachay qutullapitaqchu, kunan kastillanu simiwan khuska puriykachayta qallarín. Chaytaq ñuqanchikmanta kachkan mana pimantapis.

Aymara aru ullaña qillqaña yatichawi

*Franz Callisaya Rojas
Aimara, La Paz, Bolivia*

Revisión: Vicente Limachi

En el presente artículo resumo la vivencia del aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua aimara, en nosotros, estudiantes aimara hablantes del PROEIB Andes.

El abordaje lo realizo desde dos miradas: la primera, desde los contenidos y formas de enseñanza utilizados por el docente del PROEIB Andes, en el que sobresalen los términos lingüísticos utilizados en el análisis de las lenguas que nos dejaron con muchas interrogantes a los estudiantes, al extremo de distraer la atención del aprendizaje de la escritura hacia la comprensión de dichos términos lingüísticos.

En la segunda perspectiva, describo resumidamente las inquietudes y motivaciones que nos generó la experiencia del aprendizaje de la escritura de nuestra lengua materna. Hubieron conflictos originados por la variedad lingüística del aimara, pero más llamaron la atención los conflictos internos que se viven y reflexionan en la superación del desprecio colonial al uso de la lengua originaria.

PROEIB Andes uksana ullaña qillqaña yatichawi ukxatja luxxatawayawa pa kasta amuyt'awimpi, ukanakasti t'aqxataspawa: kunaimansa yatichirixa ullaña qillqaña kamachawinakxa sarantawayayi, kuna amuytawimpisa aymara aru qillqaña yatiqirinakaxa qamasawayapxta.

Aymara aru qillqaña PROEIB Andes, tata yatichirixa qalltawayiwa kunjama sutinakampisa uraqpachana arunakaxa amuytaña, ukampi. Aymara jilata kullakanakasti jiskt'asipxiwa ¿kuna saña munpacha uka sutichawinakaxa?, yaqhipa kullakanakasti janjamakiwa aymara aru qillqaña ancha munxapxiti. Yatiqirinakaxa takpachanjama qillqaña

yatiqaña mä juk'a jaytxapxituwa.

Tata yatichirixa yatiqaña uñacht'awinakxa kastillanu aruta qhichwa aruta qillqsuwayi; yatiqirinakasti jiskt'asipxtwa jaymara arunsti kipkakupachati? Ukhampachasa aymara aru qillqaña yatiqasipkaktwa.

Aymara aru qillqaña yatichawixa kust'ayataspawa kunatixa qhapaqa amtawinakampi, lup'itawinakampi, ukhamarakisti ukxata qillqataspa, ukhama panpacha wakicht'ataspa sarantayataspa, ukhamawa walikispaxa. Yamakisa PROEIB Andes ukana yatichawipaxa kunatixa qhapaqa amtawinakaxa ukampi yatxatañataki amuy'tatawa.

Kawkniri arusa, aymara arusa amtawinakapampi, amuyunakapampi utjantatawa, ukhamaraki mä kasta qamañampi, aymara arunsti qhapaqa qamañampi. Aka aymara jiwasa kasta amtawinakasti q'ala chhaqtayaña munapxatayna, ukhamaraki sinti p'inqachatanwa, yaqha kasta jaqinakaxa ukaxa jamiwa amtawikiti sapxanwa; aymara arusti ukhamarakiwa p'inqachatanwa.

Jichhasty aymara jilanaka kullakanakasti kuisitawa aymara aru qillqaña yatiqasipkta, ukatpi tantachasipxta ukkhaxa wali aymarata parlapxta, kunjamaspasa taqi aymara aru yatirinakaxa jani phinq'asisa aruskip'tasiñaspaxa, ukxata.

Ukhamaraki kunatsti aymara aruxa janiwa ma kastakikiti ukatja munapjaraktwa ch'ajawaña. Oruro markana La Paz markampirimpixa mayxa yaqhakastjamawa, yamakisa oruriñunakaxa arsupxiwa layraru iñjaña, ukhamawa, paciñunakasty nayraru uñjaña; ukata sapa mayniya nayankiriwa chiqpacha walikirixa sasina chaxwañajamxa.

Chiqpachasa paypachawa arsuwina qillqawina walikiski. Ukatwa sapamayniwa sarantayañasa, khitiya walxa qillchini, juk'ampi suma amtawinaka, ukata uka wali ullatani, ukatsti uka kastawa chiqpachjama qillqataspa, arsuwipasti pachpakirakiskaspawa.

Aymara aru yatirinkanxa jiliri ch'axwawixa sapa maynina utji, kunatsty phisqapataka juk'ampi maranakawa aymara aru parlaña p'inq'asiyata. Jichhata qiparuxa janjamakiwa ukhamaxaniti kunatsti Bolivia markaxa sutichatawa kimsa tunka suxtani markanakani; ukatpi jiwatxamakixiwa aymara arusa nayraru sarantayañaxa.

Le maayao ma'ach u ka'ansa'al...

J- Hilario Chi Canul¹⁰
Maya yucateco, México

Mientras me encontraba atrapado con la idea de *Enseñar la lengua maya*, en ese episodio donde "tun wénel in na'at" -*está durmiendo mi entender*-, en la Universidad Indígena Multicultural Quintana Roo, buscaba meter la lengua en la boca de los alumnos. Sin embargo, al llegar a mi casa, la cuna de mi lengua, "ajsa'ab in na'at" - *me despertaron mi entender: la maya no se enseña, no se mete en la boca, sino que se saca en habla de la boca*.

Por otro lado, en tanto que en algunas universidades se intenta enseñar la lengua maya, aunque sea como asignatura, en las instituciones de educación básica, primaria y secundaria de mi pueblo, "ku joosa'al u maaya t'aan le paalalo'obo" -*se saca la lengua maya de los niños, pero en otro sentido*. "Ka'a'na'an in p'atik in t'anik le maaya te escuela" *debo dejar de hablar la maya en la escuela*" (Lucía, 2009). El propósito es sacar la lengua maya de los espacios escolares.

En este escrito, desarrollo la concepción de la adquisición de la lengua maya en contraposición con la enseñanza, y los desusos y usos de la lengua maya en mi vida escolar; desde el preescolar hasta la educación superior, de profesor universitario y como investigador de la lengua maya.

10 Traductor y profesor de la lengua maya en la película *Apocalypto* 2005; Profesor- Investigador de la lengua Maya en la UIMQRoo 2007-2008; Medalla de oro "Guerrero Ocelot" en el concurso de oratoria Latinoamericano en lenguas Indígena 2008, "Gran Señorío de Xaltocan"; Premio Nacional a la Juventud Indígena en "Educación, Preservación y Desarrollo Cultural" por el Instituto Mexicano de la Juventud 2008. Actualmente elabora la tesis de maestría "La vitalidad de la lengua maya yucateco en Naranjal Poniente", su pueblo natal.

Ma' úchake', ka'ach tin ts'aa xook te tu Noj Najil Xook Intercultural Maaya te Quintana Roo¹¹, ich in máan in t'u'ult u beelil bix u paajtal in utsil ka'ansik le maaya te paalalo'obo', k'uchen ajsbil in náat tumen in Na', x- Doña Trinidad Canul Canche. Kin wa'ik ti' beya': Mamich, ¿*bix a ka'ansko'ob t'aan le x- Liis yéetel le x- Mamillo'?*..., tin wike', kex jach ma' núuklako'obe', jach man uts u t'anko'obe maayao'. Ma ka tu núukaj tene', tak in wiinklal tu beetaj u xiixmukuytal; yáax tu su'ulakkunsen, ka ts'ooke' ka tu tsolaj in xikin yéetel le a'alma'j t'aano'ob lela':

¡J-íijo téeché j-propesoro!', ¡téech k'a'ana'an a wooytik!. To'one' ma'ach ak ka'ansik t'aan, chen ku jóok'ol u t'aano'ob, ma' ak óojel bix u ka'ansa'al t'aani', chen ak óojel ku jóok'ol u t'aano'ob ken k'uchuk u k'iinil. Le beetike' kak kaxtik bix ak aantiko'ob ka jóok'ok' u t'aano'on. Sijnal ti'ob tumen yan u jóok'ol je bixake'..., mix máak u p'aatal wa ma' u jóok'ol u t'aane' [...]. Chen yáan k'iine' ku taal k'as jeela'an u t'aano'ob pero lelo' je u yuts'tal ti'obe'... Yáan u jeelo'ob xane' ku xaantal u jóok'ol u t'aano'ob pero elo' yáan xan u yaalul bix u jo'osa'al u t'aan [xan]. ¿Bix a wik?..., maaaaare, tin gáanartech túun, jajajajaj... Puutaj beyo' chan J-íil tin topech te'ala'...(in k'ajjik'-túukul tu tsikbalil in na', x- Doña Trinidad Canul Canche, Naranjal Poniente, 2007, ich u meyaj Chi 2010).

Ku jóok'ol yéetel ku jo'osa'al...

Jach jaaj u t'aan, tene' ka k'a'aj in wiike' maaya kin t'anik, ma' in wóojel bix uch in kaniki' mix máax ka'ansení'. Bejla'ak ken in ts'ainba in k'a'as bix uch in kanike' chen ku k'a'ajal ten bix uch u jo'osa'al u t'aan in wiits'in j-Aurelio tumen in Na' yéetel aminaj in Nool, j - Don Antonio Canul, ka tu yilo'ob tsoka'an u nojochtal ma' un jóok'ol u t'aan. Ku yaik in Naé':

Mix máak u p'aatal wa ma' u jóok'ol u t'aane' [...], je'ex u ya'ik aminaj in taatae': "penen a ch'a' u yiche suputo", k'a'ana'an ak choolik u yáak'..., chen u k'axmubaj, le beetike', ts'u'uy chaja'an, mun jóok'ol u t'aan. Ka

11 Universidad Intercultural Maya de Quinatan Roo (UIMQRoo)

tin taasaj le suputo, in nae' tu cho'olaj bolon u baak'il u yichej che' tu chi' in wiits'ino' u ti'al ka jook'ok' u t'aan ...(in K'ajjik'-túukul tu tsikbalil in na', x- Doña Trinidad Canul Canche, Naranjal Poniente, 2007, ich u meyaj Chi 2010).

Te ja'ab máano', ka binen xiimbal tin kaajale', tin wilaj bix u jo'osa'al u t'aan juntúul chan x-ch'úupal tu yotoch x-Doña Trinidad:

[...]

Reynaldo (ts'eyuum): x-Goorda, je junp'eel chan xanaba', yan in bisik (tun tich'ik te chan paalo')

Hilario (ts'eyuum): ¿ba'axten ka wa'ik ti' beyo?

R: ken u yu'ube ku taal u yaalka u yilej.

Trinidad (Chíich): ka'ache jach ku ya'ik "ma", *táan u beeta'al u t'aan*. Jach ku ya'ik "ma".

[...]

R: je'ele xanaba' yan in bisik, (tun ye'esik te paalo', je'elo' ka tu méek'aje', ka tu sutubae ka'ap u tusik u bin tu naai yéetel le xanabo')

H: ¿ba'axten ka wa'ik ti'?

R: taak in beetik u t'aan pero ma' un yootik, chen tun yilik, ti' yan te ichile najo'.

T: tun beetik u t'aan le o'osale' ku ye'esik ti', ka'ache jach ku ya'ik "ma", yéetel ku yaawat.

... Jach ma' saanlaje, le j-Reeyo' tu ka'a a'alaj: "yaan in bisik le xanaba'...". Je'elo' ka jook'ok' x- **Aracely** (u Na' x-Gimena), yéetel le x- Gimena, u chen jeets méek'maj. Ka'ap u ya'ik te paalo': a'ati beya': "ma' bisiik..., a'ati."

Le paalo' (**Gimena**) ka tu ya'alaj: "ma' bisik", (ka káaj u yóokol, le j-Reeyo' tu p'ataj u tusik) (in wilaj, Naranjal Poniente, 29/IX/09-CC.20).

Ka'ach úuchil tin xooke'..., jo'osa'ab xan in t'aan te tu najil le xooko'. K'aja'anten ka yaax káaj in bin xooke', ma' uts ka'ach in wiliki', chen ba'ale' in nae' jach ku jats'ken ka xi'iken; le chen u ya'al tun biskeno' táanili' u koolik in k'abe', tene' kin ch'uykinba chen ba'ale' bey yaan u múuko' ku jiiitiken. Leti'e ma' u yóojel ba'axten ma' in bini', mina'an tu túukul wa

sáajken te x- ajka'ansaj Andreao, ma' u yóojel wa ku to'opken tumen ma' in na'atik u t'aano', leti'e chen kastelan t'aan ku t'anik tene' chen maaya. Je'elo', le ken u yil ma' in núukik u t'aano' ku k'eyken yéetel ku jats'ken, tene' kin káakik óok'ole kin jóok'ol in wáalkabe' kin bin tin wotoch, chen ba'ale' le kan k'uchkene' u la'a jaats' kin k'amik tu k'ab in na' tumen ku tuklike' púuts'en tin xook, ma' u yóojle' wa tu yo'osal in t'aane' ma' je'elen te xooko'.

Ka tin ch'aktaj le x- ajka'ansaja', tin k'ajóolta tun juntúul utsil ajka'ansaj, j-Rosendo, leti'e ku t'anik maaya, ku ka'ansko'on k'aay yéetel báaxal. Ti' tun káaj in kanik xooki', kex ich kastela'an t'aan, tin kanaj in ts'iibt in k'aaba' yéetel u yáantaj juntúul in wet xookil ku k'aaba'tik J-Aurelio; yáan k'iine' leti' beetik in ts'iib wa ma' in kanik yéetel xan ku kanantiken te loobil paalalo'ob, loxkeno'ob. Ka ts'ook in xook iknal j-Rosendoe, máanen iknal aminaj j-Catalino, u nojoch jóolpolil u najil le xooko'. Tu yiknal tuune' tin kanaj k'aay, ich kastelen t'aan xan, jach tin sen k'ayaj u k'aaye j-Pedriito Fernandezo', tak bejla'ake' k'aja'anten le "mochila azul". Tin tubaj in k'aay tumen tu tusen yéetel xan tin ch'aaj su'utal. J- Catalinoe tu ya'alaj u sijikten jupéel ch'ilibts'iib yéetel u póol-ni'il, tu yo'osa'al ka k'aaynaken, chen ba'ale' tak walkil, ts'u' kúimila', ma' tu taasaj teni, le beetik tin p'ataj in k'aay. Jach k'aja'anten le aminaj j- Catalinoo', yéetel ajka'ansaj j- Gildardo, tumen chen leeti'ob jach ku t'ako'ob máak ich maaya je ba'axak suutukile', ma' je'ex u jeel ajka'ansajo'ob ts'aaten xooko', leeti'obe' laj ich kastelan t'aan ku t'akeno'ob. Tene' ka a'a le kan ja'ab xook in beeto' tun káajal in kanik kastelan t'aan, k'ajanten tin yáax kanaj in wa'a "no sé", tumen le x- ajka'ansa Addyo' le chen ts'ookok u cha'ik le paalalo'ob jach ku máan ka'ach tsikbal yéetel j-Gildardo, ts'aiкто'oon xooko', je'elo leti'e jach taj ya'ab u ya'ik "no sé", ma le beetik p'aat tin pooli', je'elo' ken jóok'ken tin xooke' kin chen a'ik xan: "no sé". Tak ti' in jóok'bal tin wak péel ja'ab xooke' mix juntéen ts'aabten xook ich maaya. Tak bejla'ake' "español in waik ku t'aanal te' escuela" (Marina Dzib, in tsikbal, Naranjal Poniente 15.10.09), je'ex u ya'ik le paalo'oba':

Daniel: te escuela, tak tercer año ku beeta'al ak kanko'on español,

tu yo'osa'al ma' ak too'opol secundaaria, tu yo'osa'al xan u paajtal ak tsikbal ye'etel le maako'ob xiimbaltiko'ono'. **Lucía:** te tercer grado, in maestro tu ya'alaj ten wa ma' tin kanaj le españoloo' ma' in bin jóok'ol te kaaja', le beetike' ka'ána'an in p'atik in t'anik le maaya te escuela' (xoknaal paalalo'ob ti' ya'ax xook ti' telesecundaria, in tsikbal, Naranjal Poniente, octubre 2009).

Te secundaria', je'ex u ya'ik le paalo'oba', ku ts'e'elal u t'aanal le maaya'. Junp'eel téenake', tan ak xooko'on ka'a ja'ab xooke', tin wilaj u kuchkuba'ob ka'atúul j- Eladi'ob ka ja'ats'ko'ob chen tu yo'osa'al uch u núuko'ob u t'aan le ajka'ansaj ich maaya', le beetik kin wa'ake' te tu najil le xooko' ku jóosa'al xan le maaya t'aan, chen ba'ale' ma' wa je'ex u jóosa'al u t'aan paale', te'ela' jo'osbil ta chi' ka oksa'ak le kastelan t'aano'.

Tin kanaj in ts'íibtej tin kanaj in ka'ansej...

Ka ts'o'ok in xokik in secundariae óoken meyaj CONAFE¹², tu'ux tin ts'aa'j xook ti' mejen paalalo'ob ich maaya t'aan. Wey tin kanaj in ts'íibte maaya'. Ka ka'ansabo'one', chen e'esa'ab to'on máakal máak le ts'íibo'ob je'elan iche kastelan t'aano'; le /ch'/, /k'/, /t'/, /ts/, /ts'/, yétel /p'/, ye'etel a'ala'abton ka ak ts'íibto'on je'ex ak u'uyko'on u ya'ala'alo'. Kex mix juntéen a'ala'abten ka in ts'íibtej, tin juunaal, tin ka'ansinbaj in ts'íibtej, ye'etel u ya'antal J- Joaquin Balam Che'; juntúul ajka'ansaj jach u yaabitmaj le maaya t'aano' ku ka'ansik je máaxak u k'aat u kané'. Ka ts'o'ok in meyaj te CONAFEo', tin ch'a'jo'oltaj in xook CBTIS¹³. weye' jach tin mak'aj toop tumen ma' chen ma' un yutstal in ts'íibtik le kastelan t'aano' ma' xan tun yutstal in t'anik tu beel. Ya'an t'aano'ob ma' in kanik in wa'alej tumen iche maaya' mina'an, je'ex le "r", wa le "f". Junp'eel téene', ichil u taakil in tselik in sa'ajkil ti in t'aan le kastelan t'aano', tin k'aataj ka máanken in k'ay u K'aayil u Noj Lu'umil Méexico, je'elo' ma le ka tin wa'alaj "tierra", ich in

12 Consejo Nacional de Fomento Educativo

13 Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio número 72, en Felipe Carrillo Puerto.

sáajkil ma' in wa'ik "tiera" chen yéetel junpéelili' "r", tin wa'alaj "ti'errra" yéetel óoxpéel "r". Yéetel lela' tu máanso'ob óoxpéel ja'ab in wet xooko'ob u yéets'tiken'o'ob, le beetike' óoken ich junpéel múuch' kanbal ke'ets t'aan ich kastelan t'aan, ka in wutskins in t'aanik le kastelan t'aano'.

Ka ts'ook CBETISE, máanen ka'antal in xook' ITSE¹⁴, tu'ux tin k'aminbaj meyaj tu yotoch le sasakwiiniko'obo'. Weye' kex ya'ab in wet xooko'ob maaya'obe', ma' ya'ab t'aniki', jach chen to'on: j- Abelardo, j-Nivardo yéetel téen t'anik. Chen ba'ale' tu'ux jach uts u taakpajlo'ob tu laaklil in wet xooko'obe' leti'e ti' ak tsolko'on ich le ketlamil bix u beeta'al le "Jaanal Pixan", kex chen j- Abelardo yéetel Teen tse'ektik bix u máak'anta'al ich maayaj. Lela' tu laakal ja'ab kak beetko'on, to'one' k'ucho'on naajalt kan téen le ya'ax kuuchilo' tumen jach uts ak tsolko'on ich maaya bix u beeta'al, kex mix junp'iit kak xokko'on te ich le xook kak beetko'ono'.

Ka ts'ook in jóok'ol tin xooke', yéetel le "Jaanal Pixan" kin tsolik ka'acho", le chíikul t'aan Chan Santa Cruuso' tu kaxten ka meyajnaken yéetelo'ob u ti'al in ts'aj péektsililo'ob ich maaya yéetel kastelan t'aan ti' le "Pa'apchi' ja'atskab k'iino'-- Mañanero Pregonero". Tu yo'osal le meyaja' tene' tin ch'ikinba in wutsil kante maayao', tin xokaj maaya yéetel j- Joaquin yéetel tin xak'altaj tu laakal le paajchajen tu yóok'ol u t'a'ana'al yéetel u tsiibta'al maaya. Jach chen ich óoxpéel wi'inal káajak in meyajé' ka jóok' "Apocalypso", je'elo' bey, ka a'a lelo' tene' tsoka'an in wu'yuyik ts'i'in usil kantik le maayao', ka binen in we'es in kanbal te maako'ob beet le cha'ana', ma tun ka yéeya'aben in ka'ans u t'ano'ob maaya le máako'ob beet le cha'ano'. Le ka k'uchen "Apocalypsoe", ma' in wóojel ba'ax ken in ka'ansi', le beetike' ya'ax táanile' tin kaataj in wu'uy ba'ax u k'áat j- Mel Gibson ka in ka'ans te máako'obo' kun taakpajlo'ob te cha'ano', leti'e tu ya'alaj tene': "they need to speak dialogues in Mayan" - "leti'obe' k'a'ana'an t'anko'ob xoxot' t'aano'obo' ich maaya", le beetik túune' ya'ax taanile' tin ka'anso'ob u xoko'ob le maayao'; tu'ux tin we'esaj le ba'a ka'ansa'ab tene'; ka káaj in xokik la maayao', u talmil u ya'alal le /ch'/, /k'/, /t'/, /ts/, /ts'/, yéetel /p'/, ka ts'ooke' ka kúumo'on jo'os u t'anko'ob junjun túulil u xoxot'

14 Instituto Tecnológico Superior de Felipe Carrillo Puerto

t'aano'obo'. Ka luk'en Apocalyptoe, yéetel le meyaj tin beeta'aj te'ela' tu yáanten ka óoken in ts'a xook maaya te UIMQRoo, tu'ux káaj in na'átike' *le maayaj ma'ach u ka'ansa'al* ku jo'osa'al u t'ana'al, ma' wa oksbil u beeta'al je'ex u ka'ansa'al u jeel le t'aano'obo', ma' na'tsil t'anilo'obo'. Le beetike' j-Hilarioe "uts tu yich u ka'ansaj bey xan u bin u kambal, ku ye'esik yéetel ba'ax ku beetik, mix máak ku je'sa'al tu beelil u kambal wa u ts'amaj u puksi'ik'al yéetel u yool ti' u lu'ubsik tu láakal le ba'alo'ob talamo'ob ku k'atikuba'ob tu beelo'"(Landy Poot, tu káajtalil Tihosuco, tu xookaj maaya weetel UIMQRoo, 2007-2008, 20.03.10). Bejla'ak tin xook te PROEIB Andesa, tu'ux t'soka'an in k'uchul in utsil na'at ba'ax ku yuuchul yéetel u ka'ansajil le maaya'o, in k'aat in wa'al: *¡Ko'one'ex jo'osik u t'aan le paalalo'ob ich maaya!, ¡Ko'one'ex t'anik maaya! Tumen ¡le maaya ma'ach u ka'ansa'al ku t'aanal!*

3

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LAS TIERRAS BAJAS EN BOLIVIA

Pedro Plaza Martínez¹

1. Introducción

1.1 Contexto, lenguas y pueblos indígenas en Bolivia

Hay discrepancias respecto al número de pueblos indígenas y de lenguas existentes en Bolivia, se habla de 33, pero diversas fuentes y autores no están de acuerdo con el número y las denominaciones. Un problema es que las denominaciones, habitualmente, fueron asignadas por los conquistadores, colonizadores, pero los mismos pueblos indígenas reivindican sus propias denominaciones, por ejemplo: maticos > weenhayek; chiriguano > guaraní, reyesano > maropa.

De acuerdo con datos del INE (2004, citado en Molina, *et al.*, 2005: 31) la población mayor de 15 ó más años de edad incluye a 3'229.239 personas; es decir, el 65,8% respecto de la población total, y a 1'674.922 de individuos, lo que representa al 34,2% de población no indígena. De acuerdo con esta fuente, hay 33 lenguas indígenas.

1 Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba.

1.2 Contexto, pueblos indígenas en el Proyecto EIBAMAZ

En el proyecto Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía (EIBAMAZ), inicialmente se incluyó a los siguientes seis pueblos indígenas: araona, cavineño, leco, maropa, mosetén y tacana. El criterio básico fue la falta de atención de los equipos del Ministerio de Educación a estos pueblos. Sin embargo, por recomendación de la cooperación finlandesa y de UNICEF, así como por la consideración de otros criterios (el número de hablantes, la accesibilidad geográfica a las comunidades y la demanda), se modificó la propuesta inicial y se optó por incluir a cinco pueblos indígenas: cavineño, chimán, mosetén, movima y tacana.

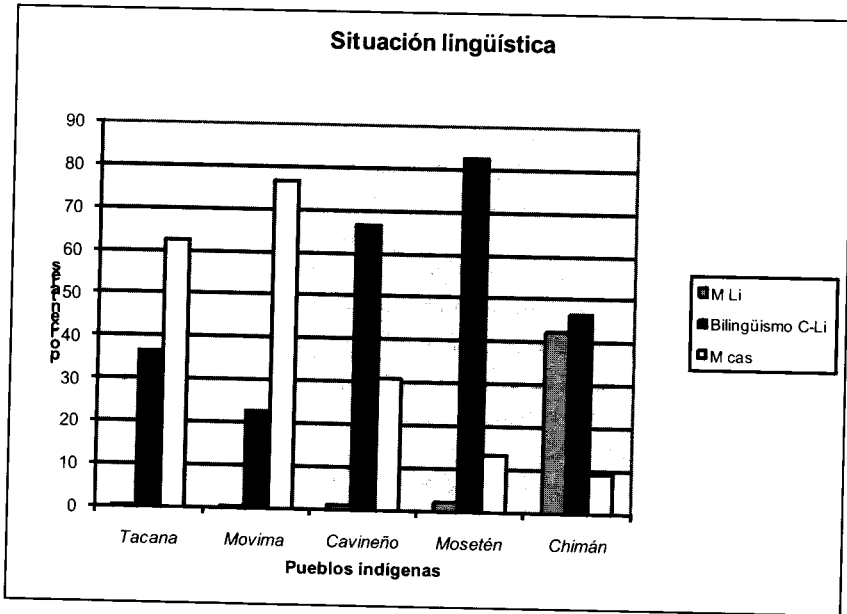
Pueblo indígena	Ubicación	Totales		Porcentaje de bilingüismo en la población de 6 años o más Murillo, 1997)
		Molina (2005:40)	Subsecretaría de Asuntos Étnicos (1994)	
Cavineño	Beni: Ballivián Pando: Madre de Dios	836	1726	30,8% M cast 1,2% M cav 66,7% bil cast-cav
Chimán	Beni: Ballivián y Yacuma	4126	5695	9,1% M cast 42,4% M chi 46,5% Bil cas-chi
Mosetén	Beni: Ballivián La Paz: Sud Yungas	789	1177	13,2% M cas 2,2% M mos 82,6% Bil cas-mos
Movima	Beni: Yacuma, Ballivián y Moxos	6008	6439	76,4% M cas 0,5% M mov 22,5% Bil cas-mov
Tacana	Pando: Madre de Dios, Manuripi Beni: Ballivián La Paz: Iturralde	3452	5058	62,3% M cas 0,3% M tac 36,3% Bil cas-tac

Aunque ambas fuentes utilizan los datos del censo de 2001, la población asignada varía considerablemente. Esta variación tiene que ver con los problemas para censar a la población indígena; por ejemplo, las

dificultades para llegar a todas las comunidades, la dispersión de las poblaciones que también migran hacia las ciudades o incluso fuera del país, la identificación de los mismos hablantes con su lengua y cultura (así, muchos movimas no se consideran indígenas). Por lo tanto, los datos que se manejan siempre son precarios, pero proporcionan pistas para entender la situación y reflexionar sobre sus características.

A continuación se considera comparativamente la situación de bilingüismo en los cinco pueblos indígenas del Proyecto EIBAMAZ.

Cuadro 1.



Como se puede apreciar en el cuadro 1, el monolingüismo en lengua indígena, con excepción del caso chimán, es casi inexistente; mientras que a medida que disminuyen el monolingüismo y el bilingüismo,

el monolingüismo en castellano avanza. Entre los tacana y los movima, el monolingüismo en castellano es predominante (también cabe aclarar que el bilingüismo en tacana posiblemente sea menor, pues, la cifra arriba dada es una inferencia: el 98,6% de los tacanas que hablan castellano y tacana, menos el 62,3% de monolingües en castellano (Murillo, 1997).

No cabe duda de que la situación lingüística descrita refleja las relaciones de fuerza entre los pueblos indígenas y la llamada sociedad nacional. Es así que, a pesar de las dificultades de acceso, la influencia de los pueblos externos sobre los pueblos indígenas de tierras bajas se extiende por cientos de años. Incluso, en el caso concreto de los tacanas, estas influencias incluyeron las relaciones con el Estado inca: las huellas lingüísticas todavía se manifiestan en préstamos como karachupa, aycha... En breve, las relaciones de los pueblos indígenas con la sociedad nacional (religiosos, las misiones jesuíticas, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la Misión Nuevas Tribus (MNT), los comerciantes, etcétera) han estado marcadas por la asimetría, lo que ha determinado procesos de desestructuración de las comunidades y, en lo lingüístico, el paso de la lengua indígena al monolingüismo en castellano.

Sin embargo, los pueblos indígenas, a pesar de las influencias externas, mantienen su identidad, su territorio, su cultura y su lengua, especialmente en las comunidades rurales donde todavía están asentados. La identidad, la lengua y la cultura se van perdiendo, en la medida en que las comunidades se asimilan al modo de vida de las ciudades de la sociedad nacional. Cabe resaltar, al respecto, que la emigración es constante y va disminuyendo la población de las comunidades rurales. Este es un fenómeno que afecta a todo el país. En todo caso, las comunidades indígenas rurales, por una parte, comparten espacios de biodiversidad típicos de las tierras bajas y mantienen su modo vernacular de producción, aunque la penetración de los agentes y objetos culturales de occidente es constante. Por ejemplo, a lo largo de los años, los pueblos indígenas han cambiado su modo de vestir, adoptando materiales y modas ciudadinas.

Para los ciudadanos no es fácil imaginarse el ambiente en el que se

desenvuelve la vida de los pueblos indígenas, por ejemplo, la abundancia de flora y fauna, el calor tropical, la proliferación de insectos e incluso las lluvias tropicales. Los pueblos indígenas han sabido adaptarse y mantener este hábitat, encontrando no solamente los medios de subsistencia por medio de la agricultura, la caza y la pesca, sino también remedios para las enfermedades y peligros de la selva.

2. Pueblo *tacana*

2.1 Prácticas en el aula observadas en Macahua

A continuación describimos una clase de Lenguaje de la profesora Blanca, realizada el 20 de junio de 2006, de 8h30 a 10h00 de la mañana, con 15 niños de los grados primero, segundo y tercero, divididos en cuatro grupos.

La clase está hecha de materiales de construcción modernos, es amplia, tiene cuatro grandes ventanas en las paredes laterales y la puerta se mantiene abierta durante la clase. Afuera no hay ruido alguno, aun cuando la comunidad de Macahua se encuentra solamente a unos 45 minutos de caminata de Ixiamas.

Luego de las formalidades del inicio, la profesora anuncia que se trabajará los números en singular y plural.

Inicia la actividad con los del primer año, poniéndoles florcitas de muestra; mientras los otros alumnos copian:

Lección...

Lenguaje.

Los números singulares y plurales.

8h40: la profesora continúa con el primer año, mientras los otros alumnos copian y conversan todo el tiempo.

8h42: -"borre profe, ¡ya!", -exigen algunos alumnos de quinto. La profesora pasa a los grupos y les dice: -"les voy a dictar, ¿ya?"

Singular se refiere a una sola cosa, por ejemplo...” (la profesora dibuja en la pizarra).

una campana, una bandera y un pato.

8h47: la profesora vuelve con los alumnos de primero por un instante y luego ve a los grupos tres y cuatro. Los niños escriben y copian, dos de ellos lo hacen encorvados para tapar sus cuadernos y, así, evitar que les copien; uno mira el trabajo del compañero del frente en la mesa hexagonal.

8h50: la profesora pregunta: -“¿ya han acabado?” -“Sí”... “No”... -responden los alumnos, gritando. Los alumnos del grupo dos escriben, dándose la vuelta para vernos, de vez en cuando.

8h53: la docente hace leer a los alumnos en grupo. Les muestra ‘un’ tajador: -“todo lo que es igual a uno (solito), es singular...”. Los alumnos pasan a sentarse en sus asientos.

8h57: La profesora escribe ‘Plural’ y dicta: -“se requiere (re- quie-re) aparte ‘más’ a más de uno”. Visita rápidamente a los grupos; los alumnos se mantienen en sus lugares, no causan problema alguno. Afuera, el tiempo parece haberse detenido, no hay ruido alguno; mientras que adentro, los alumnos continúan conversando entre ellos y escribiendo intermitentemente. La profesora pasa a la pizarra y dibuja:

- muchas: <tres casas>
- pocos: <cuatro árboles>
- unos: <tres símbolos de hombres>

9h02: La profesora revisa el trabajo de la mesa cuatro. Rosmery se levanta de su asiento para ver la pizarra, luego vuelve inmediatamente a su asiento. La profesora va mirando los trabajos. Rosmery se levanta otra vez y vuelve a su asiento, para seguir copiando.

9h05: La profesora se sienta con los alumnos del primer año. Tenían cuatro florecitas. Una de las niñas revisa las páginas anteriores y lee los números: -“uno, doh, treh, cuatro...”. El número de las figuras corresponde a cada numeral. Cada grupo

trabaja. Algunos alumnos se dirigen a la profesora (y al curso): -“yo ya he terminado”, “todavía, profe”, “borre”. Una de las alumnas del primero corre hacia el pizarrón y recoge un crayón de color para llevárselo a la profesora, quien pinta en el cuaderno de una de las niñas. Mientras tanto, los otros grupos continúan dibujando.

9h09: -“borre, borre”, “ya profe, borre”, “todavía no”, -la profesora sólo les mira.

9h12: la profesora pregunta si han terminado. Los alumnos gritan “sííí...”. La profesora explica el significado de “muchas” con voz suave, casi no se escucha al fondo de la clase. -“Atiendan” -exclama porque algunos alumnos se habían dado la vuelta. Ahora todos escuchan a la profesora. Las cuatro niñas de primero permanecen en sus sitios, una escribe.

9h16: Los chicos piden “¡oraciones!”. La profesora escribe “Oración:”. Luego, revisa al grupo 3 y dicta: “discurso”. Un alumno pregunta “¿cómo ha dicho?”. La profesora continúa:

-“discurso (coma) conjunto de palabras que...”.

- “que” -contra-dicta un alumno.

- ex presan... (expresan, expresan).

-“expresan”

-una... perdón, un... ¿han escrito todos?

-“sííí” -responden gritando.

-pensamiento completo.

Luego, la profesora se dispone a dictar las oraciones. -“Ahora pongan ‘oraciones’, con rojo pongan...”. Los alumnos por momentos se callan, ensimismados en su escritura. -“punto, guion abran”. La profesora espera apoyada en la pared, y continúa:

-El caballo de don José. El caballo de don José. José con mayúscula van a empezar. Coma.

Los niños van repitiendo ‘don José’ a medida que escriben.

-Es de color.

- color.

-café. ¿Lean, a ver?

Los alumnos leen en coro. Un alumno pide “otra oración”, mientras que uno de sus compañeros silba. La profesora dicta la nueva oración:

-El gallo de doña Juana. Pongan “Juana” con jota mayúscula. Coma, coma. Es peleador, es peleador”.

Los alumnos de los grupos 3 y 4 escriben. Algunos se distraen. La profesora les llama la atención con suavidad: -“atiendan... atiendan”. No hay desorden en la clase. La profesora continúa:

- La vaca... es de color blanco.
- “blanco”
- La moto del joven Antonio... joven Antonio.
- “¿del?”
- joven Antonio.
- “moto...”
- “joven Antonio...”
- es nuevo <concordancia>.

De manera similar, procede con el dictado de las siguientes oraciones:

- La niña Rosa, canta en la escuela
- El pato nada en el río
- Una gallina pone huevo “huevo con hache van a escribir”

9h40: algunos alumnos hacen bulla. La profesora trabaja con los tres alumnos del tercer año. Los de primero han cerrado sus cuadernos y permanecen en sus sitios, jugando con las manos o moviéndose, pero sin abandonarlos. Los del grupo tres se mantiene quietos. Los del grupo dos se mueven más.

9h44: -“Atiendan niños... ya no falta mucho para el recreo. ¡Segundos! Quienes quieran salir, atiendan”. La profesora se mantiene sentada con los del tercer año. -“Atiendan”. Los alumnos se callan. La alumna Jesica, de primer año, repite las sílabas: “ma, me, mi, mo, mu”. La profesora les dicta a las alumnas de primer año:

- Gisela, escriba las letras “s, p...”
- Daniel, escriba las letras “t, c de casa, vocal a – o”. (Los alumnos se ríen). Aplausos para Daniel.

La profesora continúa dictando y haciendo leer a las alumnas del primer año, proporcionando claves de palabras normales. -“G de gato, ¿te acuerdas?” -le dice a la alumna Ruti. Los alumnos de este grado leen con dificultad; los otros grupos permanecen en sus sitios, sólo esperan, algunos conversan y otros leen.

10h00: toca la campana.

En el siguiente periodo visitamos la clase del profesor Santiago, quien trabaja con alumnos de cuarto, quinto y sexto años de escolaridad.

Los alumnos de cuarto y quinto repasan lo mismo.

Con los alumnos de sexto año, trabaja ejercicios relativos a la nomenclatura y resolución de potencias: 3^2 , donde 3 es la base y 2 el exponente, o sea “tres al cuadrado”.

El profesor dicta las potencias y pide a algún alumno la resolución del problema en la pizarra:

$$7^3 = 7 \times 7 \times 7 = 343.$$

$$6^3 = 6 \times 6 \times 6 = 216.$$

etcétera.

Estos y otros problemas similares son resueltos por los alumnos con algunas dificultades y con la ayuda del profesor, principalmente en la correcta aplicación de las multiplicaciones. En cambio, los alumnos de cuarto y quinto reciben la indicación de resolver problemas de multiplicación como los siguientes:

65.548	482	3.119	7.116
etcétera.			
<u>x 36</u>	<u>x 32</u>	<u>x 47</u>	<u>x 48</u>

A medida que los ejercicios son resueltos, los alumnos copian

los resultados en sus cuadernos. La resolución, paso a paso, por parte de los alumnos es monitoreada minuciosamente por el profesor, hasta que el alumno logre la solución correcta. Luego, el docente explica los cuadrados perfectos (1 – 1; 2 – 4; 9 – 81; 10 – 100.) a los alumnos de sexto, mientras los otros grupos resuelven y copian sus ejercicios de multiplicación.

2.2 Balance de Macahua

La primera sorpresa fue que los niños tacanas de la comunidad, todos ellos, hablaban perfectamente castellano y que básicamente, no hablaban ya tacana.

En ambos cursos se trabaja con la modalidad de multigrado, un profesor con varios grados o años de escolaridad. Esta situación, naturalmente, dispersa la concentración del docente, quien tiene que estar pensando constantemente en estrategias para mantener a los alumnos ocupados. Además, los alumnos, en general, se comportaban muy bien; aun cuando conversaban entre ellos mientras copiaban en sus cuadernos, se movían de vez en cuando e incluso se levantaban de sus asientos, realmente no se observaron problemas de indisciplina en ninguna de las clases; más bien, los alumnos parecían motivados para aprender. Se adoptan algunas características promovidas por la reforma educativa, como el trabajo en grupos, pero todavía no se logra un aprendizaje colaborativo.

La profesora trabaja con sus propios materiales, mientras que los módulos de la reforma educativa se encuentran ‘guardadings’, como decía una de las investigadoras del EIBAMAZ. De manera similar, el profesor trabaja los temas de matemáticas con base en la resolución de ejercicios de potencias y multiplicaciones.

En breve, las clases observadas podrían tipificarse como tradicionales, con una planificación poco detallada, con materiales didácticos acopiados por iniciativa del docente, y con una metodología que asigna un papel central al docente (pues el docente tiene que enseñar).

En estas clases, en una escuela dentro del territorio tacana (TCO), no se escucha el tacana en absoluto, y el dictado de las materias procede sin mayor alusión a la cultura del pueblo tacana, ni a las actividades típicas de la región. Dicho de otro modo, los contenidos no se relacionan con los saberes y conocimientos previos de los alumnos, de modo que se materialice el aprendizaje significativo. No se da el problema de la enseñanza de una segunda lengua, porque todos los niños son castellanohablantes y la enseñanza se realiza también en esta lengua. La idea de enseñar en tacana o el tacana, al parecer, no pasa por la mente de los docentes.

3. Pueblo 'tsimane'

3.1 Prácticas en el aula observadas en San Antonio

El martes 18 de julio de 2006, observamos la clase del profesor asistente de la escuela de San Antonio, con alumnos de cuarto, quinto y sexto años.

8h30: la clase inicia con unas adivinanzas. Luego, el profesor indica que trabajarán 'Frutas Secretas' y copia en la pizarra de uno de los módulos estipulados por la reforma educativa. Explica que, para averiguar cuáles eran las frutas secretas, es necesario resolver los problemas de suma y resta correspondientes a cada letra:

$$A = 13 + 3 =$$

$$B = 5 - 5 =$$

$$C = 8 + 1 =$$

$$J = 9 - 2 =$$

$$K = 15 + 8 =$$

$$L = 20 - 8 =$$

Y así, sucesivamente, con todas las letras del alfabeto. A medida que el profesor iba poniendo las letras y sus operaciones en la pizarra, los alumnos copian en sus cuadernos, en general,

sin causar problema alguno. Luego de la copia, el profesor les anuncia que “eso era todo”, y luego les pide que vayan resolviendo los problemas.

9h10: algunos alumnos no han terminado de copiar; los demás empiezan a moverse, uno dice “waw” en la parte de atrás. El profesor va corrigiendo los resultados de algunos alumnos.

9h15: el profesor pide las respuestas, los alumnos responden gritando: “16, 0, 9...”; luego, va borrando las operaciones y re-escribiendo el valor de las letras:

A = 16; B = 0; C = 9; etcétera.

Luego le pide a los alumnos que lean las letras y los números en el orden que aparecen en la pizarra. Luego, pregunta:

-¿Qué número es A?

-‘16’ -gritan los alumnos.

Repite:

-¿Qué letra es 16?

-‘A’ -responden los alumnos.

El profesor pregunta una y otra vez por los números y sus correspondientes letras y viceversa, hasta agotar las listas. Los alumnos no tienen problemas en responder, pues sólo tienen que leer lo que está en la pizarra. Luego, el profesor escribe los números:

14 16 13 19 3

Y, con la ayuda de los alumnos, encuentra las letras correspondientes para formar la palabra:

R a m ó n

Para facilitar la tarea de los estudiantes, el profesor copia nuevamente todas las letras y los números con letra muy pequeña en la pizarra, y proporciona filas de números para que los alumnos encuentren las palabras correspondientes. En el proceso, los alumnos descubren que habían cometido errores, pero al final todos van obteniendo respuestas correctas como 'Nicolás', 'plátano', 'mamá', 'yuca' y 'maíz...'

Luego, el profesor pide a los alumnos escribir diez palabras utilizando números, que después uno de sus compañeros se encargaría de decodificar. Los alumnos se mantuvieron entretenidos codificando y decodificando las palabras. La actividad duró hasta el final de la clase.

El miércoles 19 de julio de 2006, observamos la clase impartida por la profesora titular, con 30 años de experiencia en el ramo, con el mismo grupo de la clase anterior.

8h00: la clase empieza con la lista de asistentes y la revisión de tareas.

8h30: se inicia la lección de Lenguaje con la pregunta: "¿Qué es la gramática?". La profesora explica que la gramática tiene que ver con el "habla de todas las lenguas y los dialectos", y se utiliza para describir "cualquier idioma del tipo que sea". Al mismo tiempo, solicita a los alumnos de cuarto año que lean el módulo de la reforma educativa.

Luego, inicia el dictado sobre "las partes de la gramática". -La sintaxis -dicta- nos enseña a ordenar las palabras. La docente también indica que las partes de la gramática son la ortografía, analogía, ortología y sintaxis.

Para ilustrar la utilidad de la sintaxis, introduce una serie de oraciones en desorden, de modo que conversando con los alumnos se pueda encontrar su ordenamiento correcto:

"Juan caballo campo corre el en (su, en)".

La docente pregunta a los alumnos si las palabras dadas se entienden. Los alumnos opinan que, tal como están ordenadas, son incomprensibles y, bajo la conducción de la maestra, encuentran el orden correcto:

“Juan corre en su caballo en el campo”.

La profesora dice: -Eso se llama sintaxis, estamos ordenando. Luego propone: -Tiene escuela jardín un bonito.

Los alumnos se ríen. Mientras tanto, los alumnos de cuarto trabajan por su cuenta, mirando más que leyendo el módulo. Una de las alumnas de sexto propone:

-Tiene un jardín nuestra escuela muy bonito.

Wilson no acepta esta versión y da su propia respuesta:

-La escuela tiene un jardín bonito.

Considerando que el punto de sintaxis ha sido aceptablemente comprendido por los estudiantes, la profesora ahora se refiere a la ortografía. Explica que las palabras tienen una forma correcta, que ‘vida’ está bien mientras que ‘bida’ no; que es ‘bebé’ y no ‘vevé’. Entonces, indica que realizarán unos ejercicios de aplicación (-voy a calificar -afirma-), en los que los alumnos deben escribir 10 palabras cuya escritura sea dudosa porque contiene alguna de las siguientes letras: ‘b – v’, ‘c – s’, ‘h – j – g’. ‘Cada una trabaja solitas en grupo...’

Para no dejar de lado a los alumnos de cuarto, los va poniendo al frente para que lean. Los alumnos leen con la cabeza gacha y con poco volumen, de modo que, a pesar de que están a dos o tres metros de distancia, casi no se oye lo que leen. La profesora se para junto a un alumno y escucha la lectura. Luego comenta (para beneficio de los observadores) -estaban en cero. Inmediatamente, puntualiza: -“están bien, pues antes no podían leer ni

como 'felicé(s)' a 'feliz'. Incidentalmente, la profesora comenta de vez en cuando que "los varones siempre ganan", revelando su posicionamiento de género.

También se presentó un caso de error 'legal', pues Gladys escribió: 'horlando'. Ante ello, la profesora dijo: -Fíjense, ¿estará bien así? Es un nombre.

Ramón intervino y escribió: 'Horlando'. En consecuencia, la maestra afirmó -que los nombres de personas son una excepción a las reglas de la ortografía.

Finalmente, se presenta un problema con la escritura del plural de 'maní', pues se puso 'manís' en lugar de 'maníes'. Como ya se acerca la hora del receso, la docente decidió concluir la clase sin resolver el problema.

El 20 de julio de 2006, observamos la clase del profesor ayudante, hablante del chimán, con 12 alumnos de segundo y tercer años. Algunas alumnas parecían tener una edad avanzada para el grado que cursaban.

En la primera parte de la clase (de la cual sólo se presenta un resumen), el profesor revisa las tareas de Matemáticas que había asignado el día anterior: ejercicios de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. La revisión se lleva a cabo en la pizarra y en voz alta, utilizando en gran parte el chimán, pero diciendo los números en castellano. También pide a los alumnos que intercambien sus cuadernos para revisar los resultados, marcando bien con 'Ö' cuando la respuesta sea correcta o con 'x' cuando sea incorrecta.

Más adelante, al finalizar la clase, también les pone de tarea una serie de ejercicios de suma, resta, multiplicación y división, improvisando las cifras a medida que las va escribiendo en la pizarra.

Los alumnos no siempre se mantienen en sus sitios en esta clase, generalmente conversan entre sí y solicitan la atención del maes-

tro frecuentemente, algunos, de vez en cuando, se levantan de sus sitios y se van a pasear por los ambientes contiguos. El profesor ignora estos comportamientos y continúa con su trabajo, pues los alumnos también regresan sin necesidad de que se les llame. En la segunda parte de la clase, se trabaja la materia de Estudios Sociales en el tercer año. El profesor saca su cuaderno, lee con atención los textos, y va poniendo en la pizarra una serie de preguntas y respuestas que van siendo copiadas por los alumnos. A continuación un fragmento de su desarrollo:

-Materia: Estudios Sociales.

-Tema....

Un alumno se levanta y sale, le sigue su compañera de banco. Otro alumno, de segundo grado, sale. Regresa la niña corriendo. El profesor sigue, sin inmutarse:

-Tema: día de la patria.

El profesor sale. Uno de los alumnos regresa. Entra el profesor de primer grado a buscar algunos materiales de un estante. El profesor regresa y continúa copiando en la pizarra, siempre mirando previamente su viejo cuaderno:

1. ¿En qué fecha y año se declaró el día de la Patria?

R. Se declaró el 6 de agosto de 1825 Con el nombre de República de Bolivia.

Para que los alumnos entiendan mejor el significado de estos enunciados, el profesor los traduce al chimán, aunque conserva los números en castellano. Luego introduce el 'número doh' en homenaje... Va leyendo, descifrando el texto de su cuaderno, se toma un largo rato para hacerlo, y luego escribe:

2. ¿En homenaje de quién llevará el nombre de Bolivia?

Un alumno de segundo se pone de pie frente a los alumnos de tercero. Los alumnos de segundo, sentados en sus bancos, conversan mirando un texto. El profesor continúa escribiendo. Mientras tanto, el alumno de segundo regresa a su lugar. El profesor explica en chimán, luego anota la respuesta:

R. En homenaje al libertador Simón Bolívar.

Mientras espera que los alumnos terminen de copiar las dos preguntas y respuestas escritas en la pizarra, el profesor se dedica a corregir las tareas de los alumnos de segundo año. De este modo, el profesor intenta satisfacer a ambos grados, y dedica el resto de la mañana a copiar las preguntas y respuestas de la lección de Estudios Sociales para el tercer año, a corregir las tareas de los alumnos de segundo año y a escribir las tareas para el próximo día.

Las otras preguntas y respuestas fueron:

3. ¿Cuál es la capital de Bolivia? (traduce al chimán)

R. Es la Ciudad de Sucre, en homenaje al Mariscal Antonio José de Sucre.

4. ¿Quién cambió el nombre de República de Bolívar a Bolivia?

5. ¿Qué es la Patria?

R. Es el saludo donde hemos nacido, el hogar donde vivimos, la escuela donde nos educamos y el templo donde aprendemos a orar.

6. ¿Qué obligaciones debe tener todo boliviano para con su Patria?

R.- Todo boliviano debe amar, respetar, venerar y defender a su patria, ofrendando su propia vida.

11h02: el proceso ha sido largo. El profesor se tomó su tiempo para descifrar los textos de su cuaderno, copiarlos en la pizarra, esperar que los alumnos copien, atender sus requerimientos de aclaración, atender a los alumnos del segundo año e incluso atender solicitudes de los otros profesores. Por ejemplo, una profesora solicitó la presencia de algunas de las alumnas de tercer grado en la banda escolar, que tendría un ensayo para el desfile del próximo 6 de agosto. Al final, el profesor termina la sesión haciendo cantar a los alumnos, para rellenar el horario, ya cerca del medio día.

3.2 Balance de San Antonio

Aunque el primer año se constituye en un solo grupo, los otros dos están conformados por alumnos de varios grados. Hay tres profesores, dos de ellos son hablantes de chimán y castellano. La profesora, en cambio, pertenece al gremio y es castellanohablante, pero no habla el chimán aun cuando, según ella misma afirma, ha aprendido 'algunas malas palabras' de esta lengua, 'lo primero que se aprende'.

La mayor parte de los alumnos habla el chimán y muchos ya son bilingües en chimán y castellano; pero no todos pueden escribir en esta lengua indígena.

Según las orientaciones de la Misión Nuevas Tribus, la enseñanza es bilingüe: en los primeros tres años se hace la lectoescritura en chimán, y se introduce la enseñanza del castellano como segunda lengua; y a partir del cuarto año, la enseñanza procede en castellano. Dicho de otro modo, es una modalidad de educación bilingüe de transición.

Los materiales que se utilizan provienen de la Misión Nuevas Tribus, hay dos cartillas para la lectura y escritura en chimán y un texto para el aprendizaje del castellano como segunda lengua. El método utilizado para enseñar el castellano combina la técnica de las palabras normales, la traducción y algunas orientaciones del método audiolingual. Por otra parte, se utilizan los módulos de la reforma educativa para algunas actividades, pero principalmente como materiales complementarios, por ejemplo, para ejercitar la lectura. Los profesores también utilizan sus propios materiales, como los llamados 'leccionarios' o cuadernos manuscritos que se usan año tras año.

Aun cuando los docentes hablantes del chimán utilizan la lengua indígena para comunicarse con los alumnos y resolver sus preguntas en las clases, en las formaciones básicamente se utiliza el castellano, de modo que parece la lengua oficial de la escuela.

En las clases se utilizan diversas metodologías, desde las actividades programadas por el método bilingüe de la Misión Nuevas Tribus (que,

como ya se ha indicado, apunta a un bilingüismo de transición) hasta, esporádicamente, los módulos de la reforma educativa; pasando por la enseñanza más tradicional, como el dictado de conceptos, la resolución de ejercicios de Lenguaje y de Matemáticas.

Cabe también insistir en que de los tres docentes en San Antonio, sólo la profesora es de carrera, siendo los hablantes de chimán profesores interinos, que naturalmente van reproduciendo los modos de enseñanza que ellos mismos pasaron.

Conviene también resaltar que, a pesar de que la conciencia de la identidad chimán está siempre presente y hay elementos culturales en los materiales de MNT, muchos contenidos del currículo responden a la orientación tradicional. También observamos, como en el caso de la lección de Estudios Sociales, la omnipresencia de los valores cívicos de la sociedad nacional, como –en este caso– la conceptualización de la patria. Adicionalmente, es oportuno indicar que los alumnos de la escuela de San Antonio ensayaban periódicamente las marchas con tambores y waripoleras, casi como cualquier escuela ciudadana. Además, se nota la penetración de la música colla, como las tonadas (cholita marina), las morenadas, antawras, y otras.

La reforma educativa boliviana y la organización centralizada del sistema educativo nacional

En general, en las escuelas visitadas, la formación de los docentes implica la presencia de aquellos formados en las normales, los formados en educación bilingüe de transición de acuerdo a las orientaciones de la Misión Nuevas Tribus, y los docentes interinos. Destacamos, concretamente, que en las escuelas de la región, por una parte, hay una presencia importante de docentes interinos; y, por otra, la presencia de docentes collas que han estado inmigrando con mayor frecuencia a las tierras bajas en las últimas décadas.

Incluso cuando la reforma educativa boliviana ha estado en aplicación durante casi una década, con base en la interculturalidad y el

bilingüismo, además de la adopción de un enfoque educativo innovador marcado por el cambio de orientación: de una modalidad centrada en la enseñanza del maestro a una centrada en el aprendizaje del alumno, y el constructivismo, su llegada a las escuelas de tierras bajas, básicamente, se ha reducido a la distribución de los módulos de la reforma educativa, pero sin llegar a aplicarlos de manera sistemática.

La organización centralizada del sistema educativo boliviano implica una mayor atención a las ciudades y centros poblados, y una menor o ninguna atención específica a las escuelas de comunidades rurales alejadas, donde los normalistas tienen reticencias para trabajar en las mismas, prefiriendo siempre estar en las ciudades o cerca de ellas. De manera similar, las autoridades educativas son de las ciudades y prefieren vivir en ellas; de tal modo, que si son asignados a poblaciones alejadas, generalmente, se hallan conmutando entre el puesto de trabajo y las ciudades. Pasa lo mismo con los docentes de las ciudades, por ejemplo, los docentes normalistas que trabajan en comunidades de la lengua chimán cercanas a San Borja, habitualmente se trasladan a esta ciudad cada fin de semana. Los de Macahua y otras escuelas cercanas a Ixiamas, igualmente van a este centro poblado cada fin de semana. Incluso una profesora se va de una escuela cercana a Ixiamas hasta la ciudad de La Paz, en ocasiones donde hay algo más de tiempo para los viajes (el viaje de Ixiamas a La Paz toma, al menos, 17 horas en bus).

En lo que se refiere concretamente a las lenguas y culturas de los pueblos indígenas de las tierras bajas, cabe indicar que no han sido prioridad ni del Ministerio de Educación ni de la Reforma Educativa (que dicho sea de paso, ha sido formalmente concluida, y la nueva ley está en proceso de legalización). Una justificación para esta falta de atención fue que los pueblos indígenas de las tierras bajas tienen una población reducida y que no hay materiales para cada una de sus lenguas, en muchos casos no hay siquiera alfabetos. Solamente en los últimos años se han oficializado algunos alfabetos para estas lenguas, pero todavía no se ha ingresado a la etapa de producción de materiales por los propios hablantes.

En lo lingüístico, como ya vimos anteriormente, la situación de las lenguas indígenas, con excepción del chimán que mantiene una vitalidad apreciable, es de peligro de extinción inminente. Sin embargo, el Ministerio de Educación todavía no se ha puesto a trabajar en las modalidades que se tendrán que adoptar para cumplir con los mismos objetivos de la educación en general, así como de las políticas lingüísticas que se van gestando en función de las nuevas demandas de los pueblos indígenas. Por ejemplo, los tacanas, cuyos niños actualmente son mayoritariamente castellano hablantes, y donde los únicos que hablan son los mayores, posiblemente por encima de los 50 años, están ahora viendo la necesidad de recuperar la lengua, pues tiene implicaciones con la identidad indígena así como con la reivindicación de los territorios.

Conclusiones

En resumen, la educación en las unidades educativas de las tierras bajas precisa de una intervención urgente del Ministerio de Educación y Cultura, principalmente en lo que concierne a la lengua, la cultura, y la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Aunque lo cultural no aparece como una preocupación inmediata, la cuestión de la lengua es más visible. La política vigente ha priorizado el uso del castellano como la lengua de instrucción en las escuelas de los pueblos indígenas de tierras bajas, aun cuando hay experiencias de la modalidad de educación bilingüe de transición apoyadas antes por el ILV y actualmente por la MNT.

En este panorama, hay quienes parecen haberse ya rendido con respecto a la lengua. Así, don Modesto Ruiz Cordero, un tacana de 81 años de edad, frente a la cuestión de los esfuerzos que se estarían haciendo para revitalizar la lengua tacana, decía: "Para qué la tacana, qué van a hacer? Nada. No hay ya con quien hablar." Y de modo similar, muchos maestros abogan porque se continúe con el actual sistema de educación en castellano. Hay otros, como los jóvenes dirigentes tacanas, que sí desean reintroducir esta lengua indígena en las escuelas e incluso aprender la lengua indígena para consolidar su identidad. Los movimas, de

manera similar, están en la línea de revitalizar la lengua por necesidades políticas: ellos dicen que necesitan aprender el movima para exigir una TCO, "cómo podemos pedir una TCO para los movimas si no sabemos hablar el movima".

En resumen, en el caso de la educación en las tierras bajas en Bolivia, se precisa de manera inmediata: la investigación de la lengua y la cultura de cada uno de los pueblos indígenas; la formación de docentes en las nuevas corrientes educativas y en la enseñanza de lenguas indígenas, ya sea como lenguaje o como una nueva lengua (ex. L1 y L2); la elaboración de gramáticas y diccionarios; la elaboración de materiales educativos adecuados lingüística y culturalmente a cada pueblo indígena; y, finalmente, la reformulación de la interculturalidad como un elemento que democratice las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional.

Bibliografía

PROEIB ANDES.

2001 *Estudios sociolingüísticos y socioeducativos con pueblos originarios de Tierras Bajas de Bolivia*. Informe Final. Cochabamba: MEC y D. PROEIB Andes.

MOLINA, R.

2005 *Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001*. Santiago de Chile: CEPAL y BID.

MURILLO, D.

1997 *Pueblos indígenas de Tierras Bajas. Características principales*. La Paz: PNUD-Programa Indígena (ms.).

Subsecretaría de Asuntos Étnicos

1994 *Primer censo indígena rural de tierras bajas, Bolivia*. La Paz: PNUD-INE y CI-DOB.

4

UTTA VON GLEICH:
UNA TRAYECTORIA
COMPROMETIDA Y PROLÍFICA

La señora Utta Von Gleich, alemana de nacimiento, internacionalista de vocación, cumple setenta años y es un honor para mí hacer una breve semblanza de su trayectoria académica.

Entre 1960 y 1964 realizó estudios de traducción en la Universidad de Heidelberg, a lo largo de su vida profesional ha aprendido varios idiomas: español, francés, inglés, quechua y tiene conocimientos de la estructura del euskera, el aimara, el guaraní y el swahili.

Entre 1974 y 1982 realizó estudios de posgrado en Lingüística General, Ciencias de la Educación y Lenguas Romances en la Universidad de Hamburgo. Se doctoró en 1982, obteniendo su grado con la distinción *summa cum laude*. Ha sido investigadora asociada del Centro de Lingüística de la Universidad de Hamburgo.

Entre 1992 y 1993 fue investigadora asociada del Instituto de Estudios Iberoamericanos de Hamburgo. Desde 1982, regularmente, brinda asesoramiento en la cooperación técnica y financiera alemana e internacional GTZ (Sociedad Alemana de Cooperación Técnica) en proyectos de reformas educativas en América Latina. En los años de 1993 a 1995 se desempeñó, en diversas ocasiones, como asesora de los ministerios de Relaciones Exteriores y de Cooperación Económica (BMZ) del gobierno alemán para la elaboración de los lineamientos de políticas para América Latina, especialmente para pueblos indígenas.

La doctora Von Gleich ha trabajado en temas de bilingüismo, lenguas en contacto, planificación lingüística, didácticas de las lenguas (L1 y L2). Entre 1968 y 1975 fue Directora del programa de Cursos Intensivos de español y portugués en la Universidad de Hamburgo para académicos de la Asociación Alemana para la Investigación sobre América Latina (ADLAF). De 1986 a 1991 fue Vicedirectora del Centro de Investigación sobre Plurilingüismo de la Universidad de Hamburgo. Ha realizado investigaciones sociolingüísticas y de planificación lingüística en distintos países y sobre diferentes lenguas. Desde el 2003 se desempeñó como Investigadora asociada en el Nuevo Centro de Lingüística en la Universidad de Hamburgo.

Una de las cuestiones que le ha preocupado en los últimos años es la situación de las lenguas amenazadas en el mundo y su revitalización, así como el aprendizaje de tales lenguas por parte de los niños. Esta preocupación la llevó en 1993 a fundar en Alemania, junto con otros colegas, la "Asociación de Protección de Lenguas Amenazadas" (Gesellschaft für Bedrohte Sprachen). Desde esta cantera contribuyó a la documentación de algunas lenguas y, sobre todo, a la difusión de los derechos lingüísticos que asisten a los pueblos de todo el mundo, particularmente los pueblos indígenas de América Latina. Sin duda la cuestión de los propios derechos indígenas ocupó su atención, de modo particular, los derechos de las mujeres, los de la niñez y la juventud indígenas. En el Centro de Investigación sobre el Plurilingüismo de la Universidad de Hamburgo apoyó el proyecto de investigación "Prácticas letradas en distintos contextos culturales – una comparación entre Uganda y Bolivia".

Su interés por el bilingüismo quechua-castellano, en el Perú, la llevó a realizar su tesis de doctorado en 1982: *El uso del Quechua y Castellano entre Bilingües en Ayacucho* (estudio longitudinal, 1968 - 1978), Tesis de doctorado, Universidad de Hamburgo.

En 1985 escribe con Roswith Hartmann, Peter Masson y Sabine Dedenbach Salazar Sáenz: *Rimaykullayki*, libro de enseñanza para quechua; 3 edición en 1994, Editorial Reimers, Berlin.

En 1993 escribió *Armutsbekämpfung, Indianerrechte und*

Umweltschutz. (Combate a la pobreza, derechos indígenas y protección del ambiente), con el auspicio del Instituto Iberoamericano de Hamburgo y Ministerio de Cooperación Económica, BMZ. En 1994 compiló el libro *Lateinamerika: Analysen, Daten, Dokumentation* (No. 23, Institut für Iberoamerika-Kunde, Hamburg) nuevamente referido a la dimensión de la pobreza y las estrategias para combatirla. En 1997 fue editora de la obra *Indigene Völker in Lateinamerika. Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential* (Los pueblos Indígenas de América Latina: Factor de conflicto o potencial de desarrollo?), (Schriftenreihe des Instituts für Iberoamerika-Kunde, Hamburg, No 45, Editorial Vervuert, Frankfurt), y en 1998 editó *Poverty Reduction Strategies - The Experience of Bolivia*, obra en la cual dedicó un capítulo a los pueblos indígenas y a la relación entre la cuestión de género y educación.

Como asesora en cuestiones educativas ha sido autora o coautora de diversos estudios que han servido para ejecutar distintas etapas de los proyectos educativos desarrollados por distintos países en colaboración con la cooperación internacional. En este contexto pudo conocer y analizar distintas experiencias de proyectos de educación intercultural bilingüe, de educación rural o de procesos educativos en los contextos de las reformas educativas latinoamericanas. Ha realizado, por tanto, distintas misiones, entre las que se pueden mencionar algunas en la región: en Ecuador (1992), Guatemala (1993, 2008), Honduras (1994, 1995), Perú (1997), Bolivia (1999, 2000, 2003).

Debido a su interés en la educación ha analizado, en diversos foros, las metas internacionales del Sector Educativo (ONU, OCDE, etcétera). En este mismo campo de la educación, entre 1977 y 1982 coordinó el Proyecto «Fomento de la Planificación e Investigación Educativa en el Paraguay» (GTZ/Instituto de Estudios Iberoamericanos de Hamburgo).

Publicaciones selectas: (libros):

(Comp.): *Planificación educativa profesionalizante en el Paraguay*, Editorial Breitenbach, Saarbrücken und Fort Lauderdale

Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina, Schriftenreihe der GTZ No 214, TZ-Verlag Rossdorf.

1993 *Armutsbekämpfung, Indianerrechte und Umweltschutz*. (Combate a la pobreza, derechos indígenas y protección del ambiente) Instituto Iberoamericano de Hamburgo y Ministerio de Cooperación Técnica, BMZ)

1994 (Comp): *Dimensión y combate de la pobreza*. Lateinamerika: Analysen, Daten, Dokumentation, No.23, Institut für Iberoamerika-Kunde, Hamburg.

1995 con Juliana Ströbele Gregor, GUATEMALA: *Educación básica en regiones rurales*, (en alemán) Bildungsreport Nr. 66 de la GTZ.

(ed.) *Indigene Völker in Lateinamerika. Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential* (Los pueblos Indígenas de América Latina: Factor de conflicto o potencial de desarrollo?), prólogo: Rigoberta Menchú Tum, Schriftenreihe des Instituts für Iberoamerika-Kunde, Hamburg, No 45, Editorial Vervuert, Frankfurt,

En: A. von Gleich: *Poverty Reduction Strategies - The Experience of Bolivia* (chapter on indigenous peoples, gender and education).

2001 Utta von Gleich y Rondal Grebe López, *Democratizar la Palabra. Las Lenguas Indígenas en los Medios de Comunicación*. Universität Hamburg y Goethe Institut La Paz.

2004 Ulrike Hanemann, Utta v.Gleich y Ligia Rodríguez,

Nuevos Maestros para Bolivia. Informe de Evaluación del Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe, Instituto UNESCO para la Educación – Hamburgo /Cooperación Técnica Alemana – GTZ

Varios artículos sobre planificación lingüística y educación bilingüe intercultural en AL en revistas nacionales e internacionales.

Ruth Moya
Guatemala, agosto de 2010

La redacción de la Revista felicita a la doctora Von Gleich en el día de su fiesta y se estima honrada de poder contarla entre sus colaboradores.

5

EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE: VISIÓN DE UNA
PROPUESTA Y REALIDAD DE SU
PRÁCTICA EN LA REGIÓN ANDINA¹

Teresa Valiente Catter²

1. Introducción. Escenario de evidencias generales

¿Qué resultados tenemos al cabo de 35 años de implementación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Latinoamérica? Innovación pedagógica, perspectiva intercultural y metodología específica de enseñanza de lenguas en sociedades con diversidad lingüístico-cultural son sus componentes principales. Es una propuesta pedagógica frente a una realidad educativa rural con alta deserción escolar temprana, bajos rendimientos, repetición de grado y extra-edad. La EIB ha influido en el reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural en marcos legales; la perspectiva intercultural ha sido un lineamiento de las políticas públi-

1 El presente trabajo es una versión ampliada de una ponencia del Simposio Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina, en la Universidad de Bielefeld, en abril de 2009.

2 La autora es antropóloga, profesora asociada en el Instituto Latinoamérica de la Universidad Libre de Berlín y asesora del Instituto de Pedagogía Intercultural de la Universidad Nacional y Kapodistriako de Atenas, Grecia.

cas y el contenido transversal de las políticas educativas; la importancia de la enseñanza de lenguas y del desarrollo de competencias básicas es ahora un enfoque curricular. Al respecto, el movimiento indígena influye en el desarrollo de conceptos, intervenciones y prioridades en torno a esta modalidad educativa.

¿Nos encontramos frente a un desarrollo educativo paralelo o de la subordinación de la EIB al sistema oficial dentro de un marco social caracterizado por la exclusión en un escenario global de trashumancia multilingüe-cultural, una evidencia creciente en la vida cotidiana? Hasta hace apenas tres décadas transcurrían dos o tres generaciones a fin de trascender espacios territoriales locales, regionales y nacionales. Sin embargo, actualmente sus límites se diluyen debido al flujo migratorio intenso y la comunicación virtual. Las decisiones son más rápidas frente a demandas e ideales para mejorar las condiciones de vida. Ya deja de sorprender cuando un joven de 18 años de una comunidad altoandina o amazónica solicita una visa de trabajo o estudio en EE.UU., España u otro país para iniciar –como muchos otros latinoamericanos– un proceso de transculturalidad. La interconexión es una necesidad de información y mantenimiento de relaciones personales, familiares, sociales y políticas.

La EIB tiene en cada país connotaciones específicas. ¿Educación Bilingüe Intercultural (EBI) o EIB? En términos generales, es preciso señalar que si bien ambos términos son utilizados indistintamente con frecuencia, cada uno expresa diferentes momentos de una trayectoria que inició con la Educación Bilingüe (EB), hace más de medio siglo y se centró en la lengua indígena como instrumento de castellanización. El concepto de interculturalidad en EBI marca la diferencia a partir de experiencias y debates sobre relaciones de exclusión y marginación en las sociedades latinoamericanas multiculturales. La EBI se recrea así misma en EIB a través del debate en torno a los derechos humanos, la profundización en la cosmovisión indígena y el reconocimiento de la interculturalidad como práctica necesaria para todos los actores sociales de un país y no solamente válida para un sector social.

En este contexto de resignificación, la EIB se encuentra actualmente ante su propio desafío, entre el aula y la esfera pública y política, ahora inmersa en la encrucijada global. Un efecto de su recorrido en los últimos 35 años es su despegue del ámbito áulico y su contribución en la investigación social, en los espacios públicos y la discusión política sobre tolerancia de la diferencia, inclusión social, diálogo entre culturas, participación plural, ciudadanía intercultural, derechos culturales, equidad de género y conservación del medio ambiente. Este importante avance discrepa, sin embargo, con la educación que se imparte, sin percibirse en el aula de la educación básica de EIB resultados de desarrollo de competencias básicas en lecto-escritura y cálculo y, por otro lado, poco se sabe sobre el desarrollo concomitante de valores y competencias sociales. Los indicadores de retroceso en las tasas de promoción y deserción, principalmente el de las niñas en regiones coincidentes con el bilingüismo en castellano y lengua originaria (Nucinkis, 2006), con probabilidad son aún más altas al afinarse el componente de género y agregarse la cantidad de analfabetos por desuso de la competencia lectora en regiones bilingües, quienes quedan sin el merecimiento de ser sujetos de atención debido a su invisibilidad en las estadísticas. Los rendimientos relativamente mejores de escuelas EIB en materias básicas –lenguaje y matemáticas–, en comparación con las escuelas de control, son insatisfactorios (Nucinkis, 2006: 75).³ ¿Se trata de un problema metodológico?, ¿de voluntad política?, ¿de gestión?, ¿de cambio en las prioridades del movimiento indígena, sugerido por María Quintero para el caso de Ecuador? (Garcés, 2006: 149).

Con base en experiencias en el Perú y con información adicional de otras regiones, en el presente trabajo reflexionamos sobre un proceso que se mueve entre innovación pedagógica y tradición educativa en países con profundos contrastes estructurales: exclusión social y cultural, y ejercicio incompleto de la ciudadanía democrática. El análisis de temas

3 En Bolivia se trata de 47 y 53 puntos respectivamente sobre 100, con una diferencia de 2 a 3 puntos a favor de las escuelas bilingües en comparación con las monolingües.

básicos de la EIB ayudará a responder la pregunta inicial de esta introducción. Los capítulos 1, 2 y 3 –el currículo intercultural, la perspectiva intercultural en relación con el manejo de las lenguas y la relación entre procesos de aprendizaje indígenas y de la educación oficial respectivamente– nos dan pistas de reflexión sobre estructuras inamovibles e inequitativas, a pesar de los avances en los procesos de reforma y de la influencia del movimiento indígena. En el capítulo 4, presentamos la EIB como un proceso de propuestas que se encuentra ante su propio desafío dentro de un mundo global, cuyas ventajas indudables contrastan con relaciones de exclusión y estructuras inequitativas y que, dado el caso, también las cimienta.

2. El currículo intercultural: tradición, prescripción e innovación pedagógica

El planteamiento por el currículo es inevitable en todo proceso educativo. El aprendizaje con enfoque intercultural es entendido como el manejo de conocimientos adquiridos en la socialización secundaria, en relación con una práctica de valores para actuar en una sociedad multicultural. Al preguntarse diversos maestros “¿cómo aterrizar EIB en el aula desde una perspectiva intercultural?” (Tubino, 2005: 3) y reflexionar “que estos esfuerzos (de EIB) aún no se traducen en cambios sustanciales en el aula” (Rubio, 2006: 199) se evidencia un problema de fondo.

Los instrumentos curriculares se han quedado en el ‘deber ser’ (Garcés, 2006: 163). Deja de sorprender entonces que el regreso a prácticas de aprendizaje vividas en el propio proceso de aprendizaje del maestro está preprogramado. El empeño de innovación pedagógica y alternativas se encuentran en convivencia con formas de enseñanza centradas, principalmente, en la memorización de contenidos, en contraste con prácticas de aprendizaje en regiones con culturas de tradición oral. Durante casi diez u once meses del año, los niños a partir de los cinco o seis años de edad –tal vez antes, si consideramos la educación preesco-

lar– deben asistir a la escuela al menos cinco días de la semana, durante aproximadamente cinco horas diarias por unos once años, según el sistema educativo del país respectivo. Es decir, la educación escolar ocupa un espacio importante en la vida de los niños durante su socialización, bien reconocida, por cierto, la influencia que ejercen los grupos de edad, medios de comunicación, vida en el barrio, comunidad, familia, calle e iglesias. Uno de los resultados de las evaluaciones realizadas es la crítica al aspecto prescriptivo del currículo, de entenderlo como plan de clases que se debe seguir al pie de la letra favoreciendo el desarrollo de una cultura prescriptiva de aprendizaje. De esta manera, se mantiene la distancia entre los conceptos innovadores y los manejados realmente en el aula por los docentes (Nucinkis, 2006). En el mejor de los casos, el currículo es remendado con opciones metodológicas entre la práctica acostumbrada (privilegiando la memoria, enseñanza frontal y reproducción de contenidos) y formas innovadoras de aprendizaje.

Cuando enseñanza y aprendizaje dependen de las decisiones de los órganos oficiales, el currículo prescriptivo es el instrumento más cómodo para los maestros pues se sienten más seguros ante la fiscalización de los inspectores y evaluadores oficiales. Actualmente, el concepto de diversificación curricular es una forma oficial de concertación con base en la adecuación de contenidos al contexto local. En el VIII Congreso Nacional de EIB realizado en Ayacucho, Perú, en febrero de 2009, se fortalece la idea de un currículo propio y su importancia como demanda educativa regional. Si esta iniciativa supera el carácter prescriptivo, es una tarea para la investigación interdisciplinar y del seguimiento de su desarrollo. En este proceso de descentralización y de crítica al currículo único, la participación creciente de liderazgos locales constituye un substrato ideal para el surgimiento de alternativas locales. El currículo propio involucra el reconocimiento del valor agregado de experiencias y conocimientos locales y la observación de las propias realidades. El proceso de EIB se convierte, así, en uno de los mejores suelos para transformar la estructura curricular. Aquí surge la pregunta: ¿qué se entiende por currículo propio y cuáles son los planteamientos conceptuales que

lo fundamentan? Existen diversas formas de concebirlo. Por ejemplo, en la experiencia de Formación Magisterial Bilingüe Intercultural de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), se ha elaborado a partir de la matriz cultural de las etnias amazónicas un concepto holístico de cultura, donde la historia es un contenido transversal y no una asignatura (Trapnell y Neira, 2006). En la propuesta ecuatoriana de 1995, la idea de 'planes y programas' o 'plan de clase' es el hilo conductor de un currículo propio. Importante es, en este caso, poder identificar en él contenidos indígenas planteados y seleccionados participativamente –Ministerio de Educación (MED), maestros, padres de familia.⁴ Los temas indígenas son oficialmente establecidos.⁵ En esta propuesta, la prescripción a través de 'planes y programas' y 'plan de clases' es una línea conceptual en la sustitución de contenidos o el aumento de otros. Esta estrategia crea, sin embargo, sus propios límites al seguir privilegiando el principio de prescripción en relación esta vez con aspectos de interpretación antropológica y dejar de lado principios pedagógicos básicos, por ejemplo, la capacidad de comprensión de los niños (conceptos de la cosmovisión), la falta de una didáctica que sea asumida por los profesores (dificultades en el manejo de los contenidos propuestos), e inteligibilidad de parte de los padres de familia para quienes es incomprensible el manejo de aspectos rituales y míticos. Ellos priorizan el aprendizaje del castellano para el desenvolvimiento en la vida moderna. Muchos maestros rechazan también la aplicación de un currículo incomprensible en significado y función, y vuelven a utilizar el currículo de siempre. La preocupación por un cambio curricular permanece latente entre tradición educativa e innovación pedagógica, entrando en juego diversos intereses, aspiraciones y deseos.

4 Véase: Estudios de experiencias..., 2006; Valiente y Küper, 1996; Rubio, 2006.

5 Para el currículo comunitario se estableció en Ecuador un 70% de contenidos nacionales y 30% de contenidos indígenas (Llanos en Valiente, y Küper, 1996: 22).

3. La perspectiva intercultural: contenidos y el manejo de las lenguas, ¿qué se adecua, en qué lengua y cómo?

La diversidad cultural es inherente al desarrollo de las sociedades y del conocimiento. Interculturalidad siempre ha existido. Ella implica la práctica de actitudes originadas por el contacto entre personas de distintos contextos culturales. Lo que nos conmueve es el modo y calidad de reacciones y relaciones producidas por el contacto e influenciadas por las experiencias previas. Básicamente, la interculturalidad se entiende como: a) reacción natural frente a lo extraño, lo diferente, al producirse el contacto entre diferentes visiones de entender el mundo; b) meta política orientada a la inclusión social en la construcción de una sociedad multicultural basada en el ejercicio ciudadano democrático; y, c) concepto que promueve la superación de la marginación, discriminación, y exclusión social y cultural. En esta última acepción, la interculturalidad se caracteriza por ser una estrategia de intervención con definidas intenciones y de propuesta de solución al conflicto producido por las diferentes visiones del mundo y la necesidad de actuar en él dentro de una visión compartida pluralmente.

La interculturalidad no puede ser restringida al aula escolar; el aporte de la EIB en las esferas públicas señala la dificultad de una noción que no se deja reducir sin afectar su meta política. En el espacio educativo, cualquiera que sea la respuesta de diversificación curricular o la creación de un currículo propio, la perspectiva intercultural involucra dos componentes básicos: los contenidos de aprendizaje y el manejo de las lenguas o ¿qué se adecua, en qué lengua y cómo? Dicho de otro modo, se trata de la búsqueda de soluciones a la relación entre el llamado saber tradicional y el conocimiento moderno con sus atributos de occidental, universal, científico, analítico. La EIB hace suyo el modelo de mantenimiento bajo el principio de que toda lengua es capaz de expresar experiencias y conocimientos. En la aplicación práctica, diversos proyectos y programas han replanteado sus estrategias. La falta de una terminología y metalenguaje específicos en lengua indígena, la ausencia de una polí-

tica educativa coherente con las demandas político-sociales en todos los niveles educativos y las necesidades de investigación interdisciplinaria orientada a dichas demandas han impulsado una adecuación práctica. Los proyectos de EIB, frente a la inestabilidad de las condiciones políticas educativas, resuelven pragmáticamente problemas pedagógicos de realidades sociolingüísticas específicas, utilizando el criterio de complejidad como pauta general en la relación entre elaboración de contenidos y el uso de las lenguas. Los contenidos tratados en los primeros tres grados, estrechamente relacionados con el entorno natural y social de los niños, son elaborados en lengua materna originaria. Los contenidos escolares desde el cuarto grado y la respectiva capacitación docente tienen su propia especificidad; es el caso de las matemáticas y las demás ciencias. El recurso de préstamos del castellano, la elaboración de neologismos, el parafraseo o uso exclusivo del castellano en la elaboración de contenidos es una práctica generalizada.

Las experiencias de EIB han elaborado textos escolares en lenguas indígenas en diferentes asignaturas⁶ y, en el caso de Nicaragua, en diferentes niveles.⁷ En algunos países, se ha producido literatura para niños en lengua originaria, textos de historia local, mitos y leyendas. En las artes comunicativas, creativas y literarias, se cuenta con escasa literatura escrita en lengua indígena. En Guatemala, se ha utilizado instrumentos de la informática en la producción de textos en lengua originaria, como apoyo en el desarrollo de competencias lingüísticas, lo cual ha tenido un efecto colateral positivo de revaloración de la lengua originaria en relación con el aprovechamiento de los instrumentos que ofrece la informática⁸ (Mora y Gutiérrez: 2005: 77-84). Desde una perspectiva intercultural

6 Hasta el sexto grado en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno (PEEB-P); Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI-GTZ) en Ecuador; y Fortalecimiento del Servicio Educativo (FOSED-UE) en Nicaragua. En otros países, hasta segundo, tercer y/o cuarto grados. Los textos han sido producidos, principalmente, con el apoyo de la Cooperación Internacional.

7 Mora Núñez, Dionisio, Gutiérrez Colindres, Perla: 2005: 77-84.

8 Dürr, Michael, 2004

ral existen dos formas básicas de articular los contenidos de aprendizaje con el uso de las lenguas: la traducción en la lengua originaria de los contenidos del currículo oficial elaborados en castellano y la selección de contenidos de la cultura indígena orientados en el currículo oficial.

3.1 Perspectiva intercultural como traducción en lengua originaria de los contenidos del currículo oficial elaborados en castellano

Es la adecuación clásica vinculada con la enseñanza bilingüe. Los contenidos curriculares oficialmente desarrollados en castellano son traducidos con apoyo de maestros de la localidad, hablantes nativos. Esta estrategia aplicada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y estrechamente relacionada con el modelo de transición en el uso instrumental de la lengua materna indígena para la castellanización, empieza a comienzos de los años cuarenta en Sudamérica.

El procedimiento denominado 'contextualización' en Nicaragua es una variante moderna de la traducción. Entre 1985 y el 2000 se utiliza en este país la adecuación clásica. En el 2003 se acuña el concepto de contextualización. En la elaboración de materiales para quinto y sexto grado, la contextualización es entendida como la selección de contenidos del currículo oficial y su interpretación en las lenguas '*mískita* y *sumu mayangna*' de los contenidos oficiales elaborados en castellano (Mora y Gutiérrez: 2005). Son cuatro los pasos principales que se dan en un proceso de contextualización: a) elaboración en español del contenido seleccionado por consenso; b) interpretación del contenido elaborado en español, de parte de los indígenas; c) expresión escrita en la lengua indígena del contenido interpretado; y, d) validación del contenido interpretado utilizando la interpretación de los indígenas: en su lengua materna y en español (Barboza, 2007).

Este proceso de interpretación conduce necesariamente al parafraseo, una manera de eludir problemas de traducción literal sobre todo de terminología especializada, a fin de evitar el uso proliferado de préstamos del castellano o neologismos. La contextualización es política

de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), en Nicaragua, y fue aplicada en el marco del Proyecto de Fortalecimiento del Servicio Educativo (FOSED-UE 2003-2006) en educación básica (quinto y sexto grado), educación de adultos y educación tecnológica del Instituto Nacional Tecnológico (INATEC).

3.2 Perspectiva intercultural por selección de contenidos de la cultura indígena

Se identifica tres criterios en la selección de contenidos: por contraste, por ratificación de los contenidos oficiales y por la complementariedad o comunicación entre diversas perspectivas del conocimiento.

1. El criterio por contraste

La dualidad *bien-mal* define el principio por contraste en la selección de contenidos utilizados usualmente en ciencias sociales. Es una estrategia de confrontación. Con un fuerte sentimiento de 'nosotros', como grupo se explican estructuras sociales asimétricas en relación con la cultura de 'los otros'. En la representación usual de textos escolares se parte de la ciudad como símbolo de desarrollo y el sector rural de subdesarrollo, atraso y hábitat de indígenas. Esta imagen social negativa respecto de los pueblos indígenas se invierte en textos EIB, donde los indios -'nosotros'- son los buenos, explotados y víctimas de 'los otros', quienes son los malos, explotadores y victimarios. En esta dualidad se enfoca la pluriculturalidad de los pueblos indígenas,⁹ dentro de una idea de colectividad donde el conflicto se presupone ajeno a lo indígena o se describen situaciones precoloniales bajo un modelo social ideal. Esta interpretación dicotómica de las relaciones sociales se modera con la idea de que todos los seres humanos pertenecen a un mundo con diversas formas y estilos de vida, conocimientos, lenguas, experiencias y tradiciones.¹⁰

9 Texto de cuarto grado de ciencias sociales, elaborado en el PEIB-GTZ (1985-1997), en Quito, Ecuador.

10 Texto de sexto grado de ciencias de la vida, elaborado en el PEIB-GTZ (1985-

El contraste reproduce la misma estructura –bien/mal– pero a la inversa, utilizando la misma estructura de exclusión social.¹¹ La simplificación en la dicotomía fortalece la identidad cultural de ‘nosotros’ como grupo mediante una autoimagen social positiva. ‘Los otros’ son percibidos por lo opuesto. El reconocimiento de la diversidad cultural y la idea de pertenecer a un mundo como espacio de todos es estimulante en la construcción de una imagen social positiva. La forma de abrir el modelo dicotómico de uno y otro enfoque hacia la construcción de relaciones sociales inclusivas queda en suspenso.

2. *El criterio ratificador de contenidos oficiales*

La selección de contenidos indígenas reafirma contenidos oficiales. Los temas en los primeros grados derivan de experiencias previas de los alumnos en su relación con el entorno natural y social. A medida que la complejidad de significados específicos de la materia es mayor, el acompañamiento a los niños en su lengua materna es también más complejo. En matemáticas los primeros niveles del proceso de abstracción–operaciones básicas– son apoyados con experiencias cotidianas e instrumentos de la cultura tradicional.¹² Luego, a mayor complejidad de las operaciones, mayor es la dificultad del profesor de trabajar con conceptos y términos correspondientes en la lengua originaria. Neologismos y préstamos del castellano son de poca ayuda en la reproducción de contenidos del currículo oficial, sin relación con la matemática práctica de las experiencias cotidianas. La memorización de fórmulas abstractas se convierte en *corpus* y *modus* del aprendizaje.¹³ En el currículo oficial, la función ratificadora en la enseñanza de historia, impregnada de

1997), en Quito, Ecuador.

11 Véase Boggio (1973), así como Valiente y Heise (1989)

12 En el PEBI, en Ecuador, se utilizó la taptana como apoyo para que los niños trabajaran autónomamente las operaciones básicas (Valiente Catter, Teresa; Küper, Wolfgang, 1996: 56-60).

13 Texto de quinto grado de matemáticas, elaborado en el PEBI-GTZ (1985-1997).

fechas, héroes y batallas, se amplía con la introducción de héroes indígenas y batallas gloriosas, recogidos de la historia local. El ingrediente indígena se convierte en un recurso de autoimagen colectiva y revaloración dentro de una interpretación oficial. Bajo el principio heroico,¹⁴ se busca héroes en el imaginario local. Con una idea básica del héroe, se transmite el concepto de protagonistas y vencedores. En este sentido, la autoimagen colectiva se revalora con la introducción de los propios héroes. En cualquier parte del mundo las versiones oficiales son construidas para legitimar centros de poder y sus redes políticas de control. Su naturaleza está en el reduccionismo y la exclusión de todo aquello que es local y experiencia, pues todo ello es un obstáculo a la formación de los espacios de poder. Más allá de los hechos concretos que puedan ser reducidos o suprimidos, el principio del héroe es un primer paso hacia la inclusión de la experiencia social, como elemento básico de entender historia como un proceso de formación y transformación de relaciones y jerarquías sociales.

3. El criterio de complementariedad entre diversas perspectivas del conocimiento

Se parte de las preguntas: ¿cómo integramos diversas perspectivas del conocimiento?, ¿cómo relacionamos conocimientos desarrollados en las particularidades de la vida práctica y del mundo cotidiano, por ejemplo: de los 'arakmbut' en la Amazonía o los quechuas de la región andina, con el principio universalista, cuantificador, formalizador y analítico de la ciencia moderna?¹⁵ Estas preguntas surgen del reconocimiento de la comunicación y la necesidad de una descentralización epistemológica: a) el conocimiento orientado a la solución de problemas de la vida cotidiana, con el desarrollo de saberes prácticos y formas genuinas de abstracción; y, b) el conocimiento como un proceso de abstracción de experiencias concretas basándose en la indagación, observación, medición, comparación, interpretación y especulación.

14 Textos de ciencias sociales, elaborados en el marco del PEEB-P, en Perú, y del PEBI, en Ecuador.

15 Véase Dietschy (1989) y Aikman (2003).

Con el criterio de complementariedad se sustituye la desvaloración de los conocimientos prácticos por el principio del estímulo al desarrollo de habilidades de innovación, un aprendizaje abierto, indagador y la reflexión de experiencias o conocimientos adquiridos en forma empírica. La memorización de datos y conceptos es superada por un proceso de abstracción significativa. La relación complementaria se abre a las formas específicas de experiencias del entorno de desarrollo de los niños. De esta manera, se entra en un proceso de superación de la división rígida entre el saber tradicional y el saber moderno hacia una mutua retroalimentación¹⁶ (Dietschy, 1989: 83).

Con la relación complementaria entre el saber tradicional y el saber moderno se apuntala a las ventajas y desventajas respectivas, y al mismo tiempo se contribuye al reconocimiento de diferentes perspectivas del conocimiento. De esta forma, los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas dejan de ser recursos de aprendizaje y se convierten en soporte para la reflexión bajo el rigor de la investigación. En la evaluación externa realizada al Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno, Perú, se destacó que en aquellas escuelas con mejores resultados en ciencias los maestros tenían un estilo de docencia con mayor participación verbal de los alumnos, condición básica del aprendizaje como desarrollo de la reflexión y su aplicación en la resolución de problemas concretos (Elsie: 1989).

16 En el marco del proyecto experimental del PEEB-P (1978-1988), se elaboraron los materiales Kawsayninchis y Yatiñanakasa, para ciencias naturales en quechua y aymara respectivamente.

4. Modos de aprendizaje: entre el cielo libre y el techo de calamina

Los sistemas educativos oficiales trabajan generalmente con instrumentos duales. La estructura oficial de 'Educación Rural' en el Ministerio de Educación del Perú refleja este modelo y sintetiza la idea de dos culturas: la 'cultura tradicional', rural e indígena, y la 'cultura moderna', urbana y occidental. El adolescente aymara Esteban Quispe (citado por Valiente y Quispe, 1992), de la comunidad de Qharitamaya en el Altiplano puneño, sintetiza el impacto de la escuela en la vida cotidiana de diversas regiones agrario-productivas:

... Con la escuela todo cambió para mí. Allí se estaba en la clase y en la hora de recreo se jugaba. Todo se hacía sentado, ya no se correteaba como durante el pastoreo. Cuando uno está con las ovejas tiene que corretear, porque ellas van de un lado para otro en busca de pasto. En la escuela, en cambio, uno tiene que estar sentado y escribiendo, y sólo se puede jugar en la hora de recreo...¹⁷

La escuela significa un cambio radical en la vida de muchos niños en el mundo. La escuela es vista como un límite entre una vida 'antes' y una vida 'después', es decir, entre dos procesos diferentes de aprendizaje, cada una con sus propios espacios y metas. A continuación se presentan algunos aspectos de este proceso con ejemplos de testimonios en contextos culturalmente distintos y distantes.

4.1 Bajo el cielo libre: la orientación práctica en el proceso de aprendizaje indígena

El proceso de aprendizaje indígena comienza por la adquisición de la lengua materna e internalización de valores, creencias, satisfacción de necesidades, desarrollo de la afectividad y habilidades. La familia -en sus diversas formas- y la comunidad juegan el rol más importante. Re-

sumimos en tres pares básicos el desarrollo de competencias y valores: *observar-haciendo* (selección de semillas, identificación de los animales domésticos, apoyo activo en la siembra y cosecha, hilado, tejido, pesca, caza y recolección de frutos); *jugar-imitando* (escenas familiares cotidianas, mercado, transporte y fiestas); *escuchar-recordando* (relatos, refranes, leyendas, sagas, adivinanzas, dichos, canciones). Estos pares de aprendizaje son indicadores de una participación temprana de niños en la vida cotidiana familiar. Producción y reproducción de competencias y valores constituyen la finalidad de la orientación práctica en el aprendizaje: a) competencias sociales con base en la responsabilidad, ya que desde muy temprana edad los niños cuidan de los hermanos menores y se ocupan de las necesidades de los animales domésticos; b) habilidades técnicas de producción agrícola y de pastoreo; c) el significado utilitario de las cosas, el regalo de crías (conejos, cuyes y alpacas) y semillas en el *rutuchikuy*¹⁸ constituyen un capital que el niño aprende a cuidar para lograr una buena reproducción de bienes; d) la importancia del valor de las cosas de la familia (casa, animales, chacras, semillas, instrumentos de pesca, caza y labranza) y de la comunidad (pastizales y terrenos comunales); y, e) la construcción de identidad mediante el desarrollo afectivo con la familia y la comunidad.

Estas competencias, entre otras, se desarrollan a modo de un tejido en diferentes espacios y grupos mixtos de comunicación e interacción, de edad diversa con o sin acompañamiento de una persona adulta, sin la relación profesor-alumno, orientados a la solución de problemas cotidianos y al fortalecimiento de la imagen colectiva. La chacra, el pastoreo, la visita a familiares y la feria semanal constituyen el escenario natural de aprendizajes; los padres, abuelos, tíos y hermanos son moderadores de los aprendizajes:

18 En diversas comunidades andinas se celebra el *rutuchikuy*, ceremonia del primer corte de pelo que se lleva a cabo cuando los niños tienen cerca de 3 años de edad. Con la dádiva, se establece una red de relaciones de reciprocidad entre padrinos, ahijados y compadres, la servirá de base para la solución de problemas de supervivencia y desarrollo.

... Asimismo (desde que cumplí 6 años) comencé a trabajar en la trolada, huachada, desyerbada y en cosechas, comencé a ayudar a mis papás y así, mientras iba ayudando, he aprendido tanto de la agricultura... Como mi papá trabaja partidario, me iba a ayudar en los sembríos de cebada, trigo en el monte de Cotacachi... Pienso vivir toda mi vida cultivando, cuidando los animales porque me gusta...¹⁹ Yo aprendí a pastar desde los 5 años; me enseñó mi abuelita, andando a pastar mi abuelita me enseñó: nos íbamos arriba, a Pagolo. Yo voy a pastar solita desde la muerte de mi abuelita, cuando tenía 6 años... Mi abuelo sabe cortar lana a los borregos, yo no. Yo, a mis hermanos y amigos chiquitos, sé llevar a pastar...²⁰

El juego, controlado por los propios niños, es el espacio de reproducción de relaciones y jerarquías, práctica de valores, comportamientos y de la etiqueta, elementos básicos en la construcción de la identidad, imagen colectiva y respeto:

Cuando aún no iba a la escuela, jugaba con los niños que vivían cerca a mi casa; juntos hacíamos nuestros juguetitos de barro como vacas, caballitos, ovejitas –todos los animales– y casitas. Al secarse, los llevábamos a nuestras casas y los colocábamos sobre el fogón para que endurecieran. De esta manera no se quebraban fácilmente... en el campo, durante el pastoreo, jugábamos juntos: imitábamos a nuestros padres, bailábamos casi igual que ellos; era, sin embargo, diferente porque no teníamos nuestros disfraces y los movimientos eran otros.²¹

4.2 Bajo el techo de calamina: la prescripción del aprendizaje en la escuela

Es una etapa que oficialmente dura entre 11 y 13 años. La escuela es agente social de desarrollo de habilidades y competencias bajo el ca-

19 Niña de Cotacachi, Ecuador, de 15 años de edad, citada por Yáñez (1991).

20 Niña de Caluquí, Ecuador, de 11 años de edad, citada por en Yáñez (1991).

21 Esteban, de Perú, citado por Valiente y Quispe (1992).

non de la carencia de conocimientos y habilidades de los niños. En la siguiente cita, un indígena tematiza el principio de la carencia y argumenta, a partir de su realidad vivida, la diferencia entre niños rurales y niños urbanos:

... En todas las etapas de mi niñez, el trabajo y las tareas a las que he tenido que enfrentarme han sido fuertes y pesadas. En nuestra cultura, los niños hemos tenido la responsabilidad casi por igual con los mayores, en ocasiones en condición de apoyo, pero sin dejar de aprender de los mayores (a través de) la actividad concreta del trabajo... De ahí la diferencia... mientras ellos (los niños de la ciudad) inician su formación a partir de la escuela, nosotros ya ingresamos con una rica y sólida formación dentro de nuestro contexto...²²

En la educación escolar, la relación profesor-alumno se basa principalmente en la enseñanza frontal, memorización y transcripción de textos; frecuentemente en una lengua con una semántica ininteligible, con muy poca o ninguna relación con las capacidades desarrolladas por los niños en su entorno natural y social. En la percepción de muchos adultos, la escuela es una intromisión en la vida cotidiana. Esta discordancia va acompañada de un sentimiento de pérdida de la lengua, las buenas costumbres, la etiqueta, la cortesía, las competencias básicas de supervivencia y del sentido de lo que se aprende:

Pero, poco a poco, tenía flojera de ayudar en mi casa. Con la escuela todo cambió para mí... todo se hacía sentado... Por eso, poco a poco, tenía flojera de pastorear y hacer cosas en mi casa...²³

Poco sabemos de las competencias, conocimientos, habilidades, emociones y valores adquiridos por el niño indígena al empezar su formación en la escuela, tema aún abierto para la investigación. Uno de

22 Luis de Otavalo, de Ecuador, citado por Valiente (1993: 35).

23 Esteban, de Perú, citado por Valiente y Quispe(1992).

los resultados del Quinto Congreso Latinoamericano de EIB realizado en Lima, en 2002, constata la falta de articulación entre los procesos de aprendizaje indígenas y el aprendizaje en la escuela, causa en muchos casos de la deserción escolar, especialmente de las niñas. Pero la escuela es también aceptada como oportunidad de nuevos aprendizajes, sobre todo de parte de los jóvenes, pues consideran que es una puerta de acceso a la vida urbana. De ahí la incompreensión de muchos padres de familia con respecto a la EIB, que a sus ojos no logra los resultados deseados.

Aquí cabe plantearse: ¿cómo se puede relacionar formas y contenidos indígenas de aprendizaje y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela?, ¿qué significa perspectiva intercultural dentro de este contexto?, ¿de qué manera se puede articular los contenidos y las formas de aprendizaje indígenas, dentro de un currículo intercultural?, ¿cómo los objetivos de la familia y de la escuela pueden convertirse en un proceso de convergencia y complementación?, ¿cuáles son los objetivos de la escuela?, ¿cuál es su visión de sociedad?, ¿de qué manera el respeto a los mayores se puede transformar en una relación de equidad –entre profesor y alumnos–, fomentando la deliberación y tolerancia a diferentes ideas y opiniones? De igual manera, en el caso de la reciprocidad ¿de qué forma el principio de la red social de relaciones de reciprocidad, orientadas a la solución de necesidades familiares y adecuadas a las exigencias de la migración, puede ser aprovechado como aprendizaje cooperativo hacia una práctica abierta al desarrollo de competencias cognitivas y sociales dentro de un contexto de temas globales: medio ambiente, clima, equidad de género, práctica ciudadana y derechos humanos?

5. A manera de reflexión: La EIB en la encrucijada global

Nos encontramos frente a un proceso que se mueve entre la visión de una propuesta y la realidad de su práctica:

1. La cultura prescriptiva de aprendizaje es aún predominante en la relación entre innovación pedagógica y formas tradicionales educativas.

Las propuestas de EIB en los discretos límites de un proyecto con apoyo de la cooperación internacional se debilitan en la fase de extensión. Existen diversas causas, con diferente peso según los países: dependencia coyuntural y ausencia de voluntad política de aplicación a largo plazo, con una visión de sociedad que no articula los imaginarios de los diferentes actores sociales, incluidos los cambios en las prioridades de las organizaciones indígenas, las cuales suelen devenir en movimientos cívicos y políticos antes que en cívicos y culturales.²⁴ No extraña que se produzca una cadena consecuente de incoherencias entre los diferentes niveles educativos, proliferación y burocratización centralizada de normas y reglamentos, recortes presupuestarios, inestabilidad de representación institucional, estructuras paralelas, sistemas educativos con reestructuraciones volátiles, falta de investigación y evaluación adecuadas a los requerimientos de la educación en general. Es el reflejo de los límites de una propuesta pedagógica, en general de desarrollo si, desde adentro, no están claras las condiciones políticas básicas. La prescripción curricular es el instrumento funcional de aprendizaje y fortalecimiento de actitudes igualmente prescriptivas. En los procesos de descentralización y desconcentración está en suspenso la respuesta regional en su proyecto educativo de la superación del aspecto prescriptivo del aprendizaje y, si lo supera, de qué forma.

2. La tendencia de homogeneización social a través del sistema de educación aún subyace. La EIB alimenta al sistema oficial; pues es una fuente de innovación y reforma que no es incorporada al sistema, sino que es paseada de estructura en estructura. El sistema oficial toma aquello que le sirve, contradiciendo sus propias leyes, normas y reglamentos. Existe una retórica política de inclusión social visible en normas y leyes, y de exclusión en la práctica cotidiana e invisibilidad en estadísticas oficiales. En otras palabras, nos encontramos con una política oficial sutil de encubrimiento. El concepto global de educación intercultural tiene una función conciliadora; pues de esta manera se mitiga el aspecto lingüístico y cultural, que no se ignora pero se invisibiliza.

24 Es frecuente escuchar a líderes políticos indígenas de declarar la EIB parte de su agenda política. Es menos frecuente su priorización.

3. Los cambios en las prioridades de las organizaciones indígenas son provocados por la amenaza de invasión territorial y destrucción de las condiciones vitales básicas. La demanda de recursos naturales y minerales para la exportación, según los acuerdos del libre comercio y de los intereses de los países importadores, afectan la existencia de las etnias, comunidades y diversos grupos indígenas asentados por costumbres ancestrales en dichos territorios. La lucha por el territorio concentra la atención principal. Los temas sociales, entre ellos el de la educación, se quedan bajo la influencia de la corriente oficial. Los esfuerzos de EIB corren el peligro de convertirse en un refugio que se mueve entre el aislamiento de experiencias, treguas de intercambio de experiencias a través de redes, encuentros y congresos, y entre acuerdos oficiales con propósitos inmediatos. El octavo congreso nacional de EIB, realizado en Ayacucho en febrero de 2009, fue una manifestación de intercambio de experiencias. Una de las preguntas en el debate fue '¿qué hacer para que la EIB se convierta en un movimiento que mejore la calidad educativa?'

El concepto de calidad educativa es visto desde diferentes perspectivas. Su aplicación en la práctica depende de las prioridades en las respectivas sociedades. ¿Qué significa calidad educativa para los pueblos indígenas? En la Consulta Nacional realizada en Ecuador, con el apoyo de UNESCO en 1992 (García, 1992), uno de los resultados más importantes fue el vínculo de la calidad de la educación con la interculturalidad, así como la importancia de la adecuación de la investigación científica a las necesidades de la población indígena dentro de una pedagogía que reconozca la pluriculturalidad del país. Los resultados de la Consulta Nacional fueron un insumo del proceso de reforma curricular nacional; pero los problemas específicos de EIB quedaron en segundo plano.

4. El enfoque globalizador de entender el mundo como un espacio de y para todos es elocuente y tentador. Las habilidades adquiridas en la familia y la comunidad –lengua, destrezas, valores– y la integración de capacidades y modos de aprendizaje se desarrollan desde muy temprana edad y están orientadas a la responsabilidad social. Constituyen, de la

misma forma, una base aún poco explorada hacia el desarrollo de perspectivas abiertas de tolerancia a la diferencia y al planteamiento de los temas globales con prácticas de aprendizaje basadas en la experiencia, desde los niveles escolares básicos.

5. El uso de la lengua originaria como instrumento de aprendizaje se ha quedado en los niveles educativos básicos. Tampoco está consolidado el aprendizaje sistemático del castellano como segunda lengua. Un estudio (Otto, 1993), con base en una encuesta aplicada a estudiantes indígenas de escuela primaria y secundaria en zonas bilingües y urbanas de Ecuador, destaca una fuerte simpatía por los cuentos y leyendas escritos en quechua, y aceptación de que los temas como la reciprocidad, la historia local y técnica agrícola sean tratados en esa lengua indígena. Estos mismos estudiantes son conscientes de la utilidad del castellano como lengua común. Es decir, para los niños entrevistados el mundo no está estructurado en temas indígenas e hispanos, sino que lo ven como una globalidad con necesidades.

6. La escuela es una empresa de reglamentos que deben ser aplicados a fin de lograr resultados planificados. En el contexto internacional, los resultados de la evaluación PISA (2001) y de otras similares han trastornado supuestos sobre la calidad de la educación. La redefinición de conceptos sobre estándares en el rendimiento y desarrollo de competencias, entendidas como la capacidad para actuar antes que la demostración de mucha información, es una de las consecuencias en diversos procesos de reforma educativa de países participantes en la evaluación. La pregunta 'qué hago con lo que sé', está llevando a nuevos planteamientos acerca del rol de la educación y del docente. La resistencia de muchos padres de familia frente a la EIB es un resultado, entre otros, de su falta de práctica de participación en el proceso educativo de sus hijos y, allí donde existe, predomina el acento folclórico. Es la desconfianza hacia una propuesta que, a sus ojos, promueve el aprendizaje en lengua originaria, o de lo que ya se conoce dentro de la familia y comunidad. La escuela es considerada como una oportunidad de aprendizaje de nuevos conocimientos. Los padres de familia se sienten frustrados en dos sen-

tidos; por un lado, porque los contenidos del sistema de educación son ajenos al mundo de sus experiencias aunque pregona míticas promesas de superación económica y social y, por el otro lado, porque se trata de una EIB con ideas innovadoras, engendradas en la misma cultura prescriptiva del sistema educativo y luego abortadas por el mismo, que no se deja filtrar estructuralmente.

7. Los procesos de aprendizaje y expectativas indígenas son, en el mejor de los casos, considerados generalmente como insumos del currículo oficial. ¿Cómo se puede elaborar un programa de estudios que integre capacidades, conocimientos y experiencias del mundo de los niños y adolescentes indígenas, y los articule con los objetivos e intereses de la familia y la comunidad en un contexto social global? Con base en un estudio sobre el conocimiento del mundo que poseen los niños de siete años de edad y de diferentes estratos sociales (Elschenbroich, 2002), se elaboró un catálogo de lo que saben y pueden saber a esta edad. El resultado fue una lista de 70 capacidades derivadas de su experiencia en el mundo: percepciones, valores, habilidades, medio ambiente, sentimientos, emociones, conceptos, sentido de cambio de las cosas y situaciones. La frecuente pregunta sobre 'el porqué de las cosas' se suma como un indicador de curiosidad natural y del deseo de conocer el orden del mundo, entendido éste como un espacio inagotable de hallazgos en el cual es preciso entender, ubicarse y actuar en él. Poco sabemos de las capacidades de los niños, adolescentes y jóvenes indígenas desde la perspectiva indígena. Un estudio al respecto daría muchas luces para el diseño de un currículo intercultural.

8. Confrontación, asimilación y comunicación son formas clásicas de manejar la interculturalidad en el proceso de EIB. Ellas no se excluyen, sino que pueden coexistir en el entramado de la búsqueda de respuestas a las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales de una sociedad multicultural, a través de la reflexión curricular. Dentro del carácter prescriptivo de los contenidos oficiales, la inclusión de elementos locales es una innovación. En esta perspectiva la identidad cultural es un vector principal. En la estrategia de confrontación, la pro-

puesta de solución parte de una idealización de las formas sociales y políticas, así como del conocimiento local. En la estrategia de asimilación, lo importante es legitimar la vigencia de los contenidos oficiales mediante su traducción a la lengua originaria. Con la complementariedad se trata de orientar la comunicación entre los contenidos del currículo oficial y el contexto local, a fin de compartir diferentes perspectivas del conocimiento.

9. El proceso de EIB, primariamente con un carácter compensatorio en la nivelación de los déficits de niños indígenas del sector rural y urbano-marginal con creciente población originaria,²⁵ pone al descubierto un problema eminentemente político a través de la complejidad de un sistema educativo que no puede ser resuelto dentro de límites escolares. Los avances de la EIB indican la necesidad de una política macro con una clara visión de sociedad. La EIB se encuentra actualmente ante la situación de redefinir sus metas, tomando en cuenta el potencial acumulado de experiencias de las poblaciones indígenas en relación con los principios del movimiento indígena, los avances de la ciencia, la tecnología moderna, las técnicas modernas de la información y las demandas de los temas globales. Este aprovechamiento supone, entre otros:

- Desde el movimiento indígena, articular la confianza en el valor agregado de las propias capacidades lingüístico-socioculturales y políticas en la elaboración de un sistema formal educativo que refleje sus intereses, expectativas, experiencias y conocimientos.

- Desde la sociedad en general, el reconocimiento y respeto a su diversidad cultural en la creación coherente de objetivos de una educación formal, dentro de una visión de sociedad incluyente y expresada en los diferentes espacios públicos y de la vida cotidiana de una sociedad multicultural, moderna y democrática.

- Desde la cooperación internacional, contribuir en este desarrollo con el fortalecimiento de la EIB como parte del sistema educativo, a través del fortalecimiento de contenidos transversales, capacidades políticas e institucionales y liderazgos locales.

25 Véase De la Torre (2003: 347-358) y Xuxo (2006).

En la encrucijada global, las experiencias de EIB acumuladas constituyen un elemento de despegue del sencillo ámbito educativo-experimental y de su participación en los ámbitos públicos y políticos. Es un paso importante en un proceso emancipatorio de su subordinación al sistema oficial, hacia una visión de sociedad inclusiva en un contexto de reflexión, discusión, intercambio de experiencias y producción de conocimientos, a partir del espacio de las vivencias así como de su organización y transformación.

Bibliografía

AIKMAN, S.

2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú. Serie Lengua y Sociedad*, No.19. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

BARBOZA, L.

2003 “Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe de primaria”. En: *Revista Pueblos Indígenas y Educación*. No. 59. 79-88. Quito: Ediciones Abya Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ.

BARNACH-CALBÓ, E.

1997 “La nueva Educación Indígena en Iberoamérica” En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No.13. 13-33. Biblioteca virtual. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

BOGGGIO, A., C. Lora, G. Ríofrío y R. Roncagliolo

1973 *¿Cuesta arriba o cuesta abajo? Un Análisis Crítico de los Textos de Lectura de Primaria*. Lima: DESCO Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, CAM-PODÓNICO ediciones S.A.

DE LATORRE, L.

- 2003 "La educación intercultural bilingüe en ámbitos urbanos". En: Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación, 2003. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ. 347-358.

DIETSCHY-SCHWEITERLE, A.

- 1989 *Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno. Lima: Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ.

DÜRR, M.

- 2003 *Escuchemos y leamos nuestro idioma. Textos en lengua k'iche, mam y tz'utujil*. Versión multimedia: Michael Dürr. Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI), Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ. Berlin.

ESCOBAR, N., W. Küper, y T. Valiente (eds.)

- 1998 *Forum Internacional de Formación Docente. Miradas desde su mirada formativa*. Lima: Ministerio de Educación – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ.

Elschenbroich, D.

- 2002 *Weltwissen der siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. Berlin: Goldmann Verlag.

FORNET-BETANCOURT, R.

- 2001 "Filosofía e Interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica". En: Heise, M. (compilación y edición), 2001, *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación. 63-73.
- 2007 *Interkulturalität in der Auseinandersetzung*. Frankfurt am Main: IKO Verlag. Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität. Band 27.

FORNET-BETANCOURT, R. (Hrsg.)

- 2004 *Interkulturalität, Gender und Bildung*. Interculturalidad, Género y Educación. Frankfurt: IKO Verlag. Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität. Band 19.

126 / *Pueblos indígenas y educación*

GARCÉS, F.

- 2006 "La EIB en Ecuador". En: López, L. E. y C. Rojas (eds), 2006, *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores. 111-183.

GARCÍA, A.

- 1992 "La educación bilingüe intercultural en la consulta nacional de educación Siglo XXI". En: *Pueblos Indígenas y Educación*. No. 23. 25-32. Quito: Ediciones Abya Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ.

GLEICH, U. von

- 2001 "Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im peruanischen Bildungswesen". En: Sevilla, R. y D. Sobrevilla (Hrsg.), 2001, *Land des Versprechens? Länderseminar des Zentrums für wissenschaftliche Kommunikation mit Ibero-Amerika, Tübingen*. Edition Länderseminare. Bad Honnef: Horlemann Verlag. 290-311.

GLEICH, U. Von y T. Valiente

- 2005 "Interkulturelle zweisprachige Erziehung im vielsprachigen und plurikulturellen Ecuador". En: Sevilla, Rafael/Acosta, Alberto (Hrsg., 2005), *Ecuador. Welt der Vielfalt. Länderseminar des Zentrums für wissenschaftliche Kommunikation mit Ibero-Amerika, Tübingen*. Edition Länderseminare. Bad Honnef: Horlemann Verlag. 137-156.

KRAINER, A.

- 2009 "La educación desde y para los pueblos indígenas-Una experiencia desde el Ecuador". Ponencia presentada en el Seminario Intercultural para funcionarios de educación en Grecia, realizado en Atenas del 22 al 26 de junio, organizado por el Instituto de Pedagogía Intercultural de la Universidad Nacional de Atenas, Grecia.

LÓPEZ, L. E. y C. Rojas (eds)

- 2006 *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Sociedad Alemana de Cooperación, GTZ, Banco Mundial, Editores Plural.

MORA, D. y P. Gutiérrez

- 2005 "La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: desafío y perspectiva". En: Revista *Pueblos Indígenas y Educación*. No. 56. 77-84. Quito: Abya Yala – Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ.

NUCINKIS, N.

- 2005 "La EIB en Bolivia". En: López, L. E. y C. Rojas (eds.), 2006, *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores. 25-110.

QUISHPE, C.

- 1992 *Ñucanchic Yachaicuna. Nuestra Educación*. Textos Escolares. Primer a sexto grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. DINEIB-GTZ.

OTTO, M.

- 1993 "La educación bilingüe intercultural y el interés de la juventud indígena: Una encuesta entre alumnos de cuatro escuelas primarias del Proyecto EBI y cuatro colegios en diversas regiones andinas del Ecuador". En: *Pueblos Indígenas y Educación*. No. 27-28. 67-110. Quito: Abya Yala - Sociedad Alemana de Cooperación, GTZ.

Perú. Instituto Nacional de Estadística

- 2008 *Perfil Sociodemográfico del Perú*. Censos 2007. XI de población - VI de vivienda. Lima: Instituto Nacional de Estadística, INEI. Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, PNUD.

PISA

- 2000 *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). OECD-PISA. Leske+Budrich, Opladen 2001.

Revista Iberoamericana de Educación. No. 13. Educación Bilingüe Intercultural, enero - abril de 1997. [Biblioteca virtual]. Organización de Estados Americanos, OEI. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Rockwell, E., R. Mercado, H. Muñoz, D. Pellicier y R. Quiroz

- 1988 *Educación Bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima: Edición Rosario Rey de Castro.

Rubio, F. E.

- 2006 "La educación bilingüe en Guatemala". En: López, L. E. y C. Rojas (eds), 2005, *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial. GTZ. Plural editores. pp. 185-252.

128 / Pueblos indígenas y educación

SEVILLA, R. y A. Acosta, Alberto (Orgs.)

2005 *Ecuador. Welt der Vielfalt. Länderseminar des Zentrums für wissenschaftliche Kommunikation mit Ibero-Amerika, Tübingen.* Edition Länderseminare. Bad Honnef: Horlemann Verlag.

Ströbele-Gregor, J., O. Kaltmeier, y C. Giebler (comsp.)

2010 *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina.* [Documento electrónico] <<http://www.gtz.de/de/weltweit/lateinamerika-karibik/regionale-themen/27671.htm>>, <<http://www.gtz.de/de/dokumente/sp-pueblos-indigenas-construyendo-interculturalidad.pdf>>.

TRAPNELL, L. y E. Neira

2006 “La EIB en el Perú”. En: López, L. E. y C. Rojas (eds.), 2006, *La EIB en América Latina bajo examen.* La Paz: Banco Mundial. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH. Plural editores. 253-366.

TRAPNELL, L., A. Calderón y R. Flores

2008 *Interculturalidad, Conocimiento y Poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana.* Lima: Edición del Instituto del Bien Común.

TUBINO, F.

2005 *Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano.* [Documento de trabajo]. Lima.

UNESCO

2006 *Compendio Mundial de la Educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo.* Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

VALIENTE, T.

1987 “Historia oficial, historia local y educación bilingüe”. En: *Allpanchis*. No. 29/30. 401-428. Lengua, Nación y Mundo Andino. Cusco: Instituto Pastoral Andina.

1993 *Didáctica de la ciencia de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe.* Serie pedagógica y didáctica 11. Quito: Ediciones Abya Yala, Proyecto Educación Bilingüe Intercultural.

2010 “Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina”. En: Ströbele-Gregor, J. O. Kaltmeier y C. Giebler (comps).

VALIENTE T. y E. Quispe

- 1992 "Interculturalidad y vida cotidiana". En: *Pueblos Indígenas y Educación*. No. 21. 79-96. Quito: Editorial Abya-Yala - P.EBI (GTZ-MEC).

VALIENTE, T. y W. Küper

- 1996 *Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990 - 1993)*. Rossdorf: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH.

YÁNEZ, J.

- 1988 *Socialización Indígena entre los quichuas del Norteandino. Continuidad indígena y aprendizaje comunitario*. Quito: Informe de trabajo presentado al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.

ZAVALA, V., A. M. Robles, L. Trapnell y R. Zariquiey

- 2006 Estudio de experiencias de impacto en la calidad de la educación intercultural bilingüe. Informe de Perú. Estudio realizado por iniciativa de CARE con la colaboración de IBIS. [Documento de trabajo]. Lima, 19 de noviembre de 2006.

ZIMMERMANN, K.

- 1997 "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 13. 113-127. [Biblioteca virtual]. Organización de Estados Americanos, OEI. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.