

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB Andes

EIB : MODELO PARA ARMAR
REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA DE USO DE
LENGUAS DE LA REFORMA EDUCATIVA DE BOLIVIA

Carmen López Flórez

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe
con la Mención Planificación y Gestión**

Asesor de tesis: Dr. Luis Enrique López

Cochabamba, Bolivia

2000

Juka mina kaij, umaj awajún wampis aina núnawai

Chëiru reta ani chevia ï ru reta guarani reta peguära

A mi madre, por su protección e inspiración permanentes,
y a Martha, por su solidaridad y cariño para con nosotras

A mi padre, de quien tuve las primeras noticias de la diversidad
y de quien aún trato de aprender principios y valores

A mi pequeña Tesapöra, crecida en la diversidad,
para que lo diverso le parezca siempre hermoso

Y a ti, évidemment.

Agradecimientos

Al Consejo Educativo Quechua y a la Asamblea del Pueblo Guaraní, y a Froilán Condori y Enrique Camargo en particular, por el respaldo brindado para la postulación al PROEIB Andes;

Al Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, por haberme concedido gentilmente la beca para los estudios de maestría como estudiante boliviana;

A la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) por el apoyo brindado;

Al PROEIB Andes, en su personal académico, administrativo y de servicio, por dos años y medio de enseñanzas y aprendizajes, y su apoyo incondicional;

A la Asamblea del Pueblo Guaraní y el Mboarakuá Guasu, por su asesoría y apoyo durante los diferentes trabajos de campo y, en particular, en la investigación para la tesis;

Al Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco Boliviano, y en particular a Moisés Gálvez, Omar Ruiz y Sabino Manuel, por el apoyo brindado para la investigación;

A Silvania Añez, Sabino Arias, Lenny Carreño, Rosario Chávez, Ruth Chumira, Miguel Chuvirú, Ignacio Chuvé, Magaly Diego, Sandra Gutiérrez, Adela Justiniano, Magaly Mejía, Jaime Ortega, Silvia Rojas, Freddy Rodríguez, Carmen Tapia, Bernardo Taricayo, Demetrio Tarqui y Sindy Torres, alumnos del primer semestre del INSPOCB, por su vital y responsable participación en la investigación;

A Judith y Rolando, Rolandito, Andrea y Adriana Tamariz, por su generosa hospitalidad y apoyo;

A doña Teresa Chunday y don Alejandro Mandepora, Lili y Pocha, por hacernos parte de su familia;

A Raúl Aruchari, Elsa Ayreyu y Guido Chumiray, por su amistad, apoyo y paciencia a mis interminables preguntas;

Chëretara retape, Claudia y Edwin, Silvia Chumira, Enrique Camargo y Marcia Mandepora, por las largas horas dedicadas a explicarme el mundo guaraní, su inagotable cariño, sus sabias enseñanzas y, sobre todo, su amistad;

A Luis Enrique, por su paciente y minuciosa lectura de todos los borradores y versiones de esta investigación, y su disposición a ofrecer siempre nuevas lecturas y perspectivas de las cosas;

A mis padres y a Carmen Ximena, porque sin su paciencia, comprensión y apoyo incondicional no habría concluido esta investigación.

Abreviaturas

Institucionales

APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
CEMA	Centro de Educación Media Acelerada
CPE	Constitución Política del Estado
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
INRA	Instituto Nacional de Reforma Agraria
INS	Instituto Normal Superior
INSPOCB	Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco de Bolivia
MECyD	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
MbG	Mboarakuá Guasu (Consejo Educativo del Pueblo Guaraní)
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (MEC-UNICEF)
RE	Reforma Educativa
TCO	Tierra Comunitaria de Origen
UNST	Unidad Nacional de Servicios Técnicos
UNSTP	Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos
VEIPS	Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria

Operativas

CL2	Castellano como segunda lengua
LI	Lengua indígena
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua

Indice

AGRADECIMIENTOS.....	3
ABREVIATURAS.....	5
INDICE.....	6
RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
1. PROBLEMA, OBJETIVOS, PREGUNTAS Y JUSTIFICACIÓN	12
1.1. PROBLEMA, OBJETIVOS Y PREGUNTAS.....	12
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	16
1.2.1. <i>Del tema</i>	16
1.2.2. <i>De la metodología</i>	19
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	24
2.1. EL CONTEXTO GENERAL.....	24
2.2. EL USO DE LENGUAS EN LA RE.....	30
2.3. LA FORMACIÓN DOCENTE.....	37
2.4. LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN.....	45
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1. EL CONTEXTO.....	50
3.2. EL DISEÑO: FASES, INSTRUMENTOS, DATOS.....	51
3.2.1. <i>Las fases</i>	51
3.2.2. <i>Los instrumentos</i>	53
3.3. ALGUNOS SUPUESTOS DEL DISEÑO DEL TALLER Y CONDICIONES REALES DE SU EJECUCIÓN.....	55
3.4. EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN.....	58
3.5. EL PROCESO DEL TALLER.....	59
3.5.1. <i>Instalación del taller</i>	60
3.5.2. <i>Caracterización</i>	64
3.5.3. <i>Elaboración de propuestas</i>	69
3.5.4. <i>Reflexión sobre el proceso</i>	97
3.6. EL PROCESAMIENTO DE DATOS.....	100
4. RESULTADOS.....	103
4.1. DEL TRABAJO EN EL TALLER (LOS PRODUCTOS DEL TALLER).....	103
4.1.1. <i>Las herramientas construidas</i>	103
4.1.1.1. Ficha de comunidad.....	104
4.1.1.2. Ficha de escuela.....	105
4.1.1.3. Guía de entrevista a maestros.....	107
4.1.1.4. Guía de entrevista a padres de familia (A y B).....	108
4.1.1.5. Prueba de castellano como segunda lengua.....	111
4.1.1.6. Guía de observación de uso de lenguas.....	113
4.1.1.7. Otros instrumentos.....	116
4.1.2. <i>Situaciones sociolingüísticas no atendidas y debilidades específicas de la propuesta de la RE</i>	116
4.1.2.1. Problemas de aplicación de la propuesta.....	117
4.1.2.2. Problemas de la propuesta.....	125
4.1.3. <i>Estrategias más adecuadas para el uso de lenguas en una EIB de mantenimiento y desarrollo en los contextos antes citados</i>	129
4.1.3.1. Algunas alternativas para los problemas de aplicación de la propuesta 130	
4.1.3.2. Algunas alternativas para los problemas de la propuesta.....	137
4.2. DEL TALLER COMO PROCESO.....	144
4.2.1. <i>Los cambios en los estudiantes</i>	145
4.2.1.1. El estar.....	145
4.2.1.2. El saber.....	149

4.2.1.3.	El hacer y el saber hacer.....	149
4.2.1.4.	El ser y el saber ser.....	152
4.2.1.5.	Cuatro meses después.....	154
4.2.2.	<i>Algunas propuestas sobre el tipo de proceso de reflexión a seguir con los docentes para que logren elaborar propuestas más adecuadas para sus escuelas</i>	156
4.2.2.1.	Los temas (el saber).....	157
4.2.2.2.	Las formas de trabajo (el saber hacer)	160
4.2.2.3.	Las condiciones (el saber ser).....	164
5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	169
5.1.	SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE USO DE LENGUAS.....	169
5.1.1.	<i>En relación a los problemas y alternativas de aplicación de la propuesta..</i>	169
5.1.1.1.	La relación entre docentes y padres de familia.....	169
5.1.1.2.	La lectura y escritura en L1	172
5.1.1.3.	El trabajo con grupos de docentes y padres de familia.....	179
5.1.1.4.	La enseñanza de castellano como L2	181
5.1.2.	<i>En relación a los problemas y alternativas de la propuesta en sí.....</i>	186
5.1.2.1.	Las situaciones heterogéneas	186
5.1.2.2.	La enseñanza de guaraní como L2 en la modalidad bilingüe	187
5.1.2.3.	La enseñanza del guaraní como L2 en la modalidad monolingüe	192
5.2.	SOBRE EL TIPO DE PROCESO DE REFLEXIÓN A SEGUIR CON LOS DOCENTES	194
5.2.1.	<i>Los docentes como (re)creadores de condiciones para crear conocimiento</i>	194
5.2.2.	<i>La investigación-acción como recurso formativo</i>	197
5.2.3.	<i>Los valores.....</i>	200
5.2.4.	<i>La historia y la identidad.....</i>	202
5.2.5.	<i>La curiosidad epistemológica</i>	204
	QHICHWA SIMIPI PISICHAYNIN.....	208
	BIBLIOGRAFÍA.....	209
	ANEXOS	219

Resumen

Asumiendo la propuesta de uso de lenguas de la Reforma Educativa (RE) como un “modelo para armar” y no como un texto de lectura unívoca –tal y como lo establece la normativa vigente–, la presente investigación se propuso contribuir a la diversificación de estrategias en este punto, desde una perspectiva que pretende ser coherente con las demandas de las organizaciones indígenas guaraníes y contribuir al fortalecimiento de sus pueblos, culturas y lenguas.

A partir de la constatación, en algunos centros educativos, de que los docentes no realizan las caracterizaciones del aula y/o escuela a su cargo y de la comunidad, que les permitirían adecuar la propuesta de uso de lenguas de la RE a las condiciones específicas, y atendiendo a un pedido de la organización guaraní, se diseñó una investigación-acción para responder a estas necesidades.

Durante ocho semanas, se llevó a cabo la investigación-acción con un grupo de estudiantes del primer semestre del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco de Bolivia (INSPOCB), trabajando colectivamente la descripción de algunos aspectos sociolingüísticos de comunidades elegidas por el grupo, y la elaboración de propuestas de uso de lenguas en función a las descripciones.

El proceso seguido nos permitió, por un lado, obtener productos en relación con la propuesta de uso de lenguas de la RE: caracterizaciones comunales, herramientas para su construcción, un análisis crítico de la propuesta y alternativas para algunas de las situaciones no contempladas por ésta; por otro, permitió que los estudiantes se apropiaran de conocimientos y técnicas para elaborar sus propias descripciones y alternativas en su futuro quehacer docente, suscitando en el transcurso reflexiones sobre su propio proceso y cambios percibidos por ellos mismos, a partir de los cuales se delimitaron ejes temáticos y formas de abordaje y tratamiento de dichos ejes, con el fin de alcanzar metas similares con otros docentes en formación o en servicio.

Educación intercultural bilingüe (EIB) de mantenimiento y desarrollo; uso de lenguas en la escuela; capacitación y formación docente; investigación-acción.

Introducción

“A cada cual según su necesidad” podría ser la síntesis de la idea original de la que partió la presente investigación: el intento de diversificar la propuesta de uso de lenguas de la Reforma Educativa boliviana para responder de manera más adecuada a la diversidad sociolingüística de las comunidades guaraníes. Y el interés por diversificar dicha propuesta surgió a lo largo de varios trabajos de campo en el territorio guaraní, donde las reiteradas observaciones de aula proporcionaron evidencias para pensar que no se está planificando de manera flexible los tiempos y usos de las lenguas implicadas en la modalidad bilingüe –por usar los propios términos de la Reforma.

El pedido de la Asamblea del Pueblo Guaraní, máxima instancia representativa de los guaraníes bolivianos, de compartir este proceso con un grupo de jóvenes estudiantes normalistas implicó un reto y todo un aprendizaje en términos metodológicos y conceptuales, pero ciertamente, y a la luz de los resultados, lo volvió bastante más interesante y provechoso (juicio que ojalá sea compartido por la organización guaraní).

Para responder a la “necesidad de cada cual”, se hicieron dos ejercicios básicos: la descripción y la proposición. La descripción nos permitió aprender a observar cuidadosamente y a sistematizar lo observado; la elaboración de propuestas nos obligó a esforzarnos en la generación de alternativas originales que respondieran a nuestras observaciones. Y la opción metodológica hizo de la reflexión una práctica complementaria permanente que nos permitió percibir nuestros cambios en el proceso, y extraer los aprendizajes para sugerir también algunas ideas en la eventualidad de futuras réplicas.

El primer capítulo, presenta el problema de investigación y las preguntas que orientaron su diseño y desarrollo, así como los objetivos planteados. La segunda parte de este capítulo justifica, en primer lugar, la elección del tema y, en segundo lugar, la elección de la metodología empleada.

El segundo capítulo –fundamentación teórica–, está organizado en cuatro secciones temáticas: el contexto general, que proporciona el marco de referencia histórico y legal; el uso de lenguas, *leit motiv* de la investigación; la formación docente, referente para la reflexión; y la investigación-acción, metodología seleccionada. Al interior de cada sección se presenta y define las principales categorías utilizadas eventualmente a lo largo del taller y necesariamente en el análisis de los resultados.

El tercer capítulo –aspectos metodológicos– está dividido en seis secciones. La primera, presenta el contexto en el que se ubica la investigación. La segunda sección, presenta la estructura sobre la que organizó la investigación: el diseño, las fases, instrumentos y datos. La tercera sección, precisa algunos supuestos que se tomaron en cuenta para el diseño del taller con los estudiantes y las condiciones reales en las que se llevó a cabo. La cuarta sección, precisa algunas modificaciones que, en base a las condiciones reales, hubo que hacer sobre la opción metodológica. La quinta sección, describe los aspectos más relevantes del taller con los estudiantes. Finalmente, la sexta sección, presenta los pasos seguidos para el procesamiento de la información y la redacción de la tesis.

El capítulo cuarto –resultados–, presenta, analiza y comenta los hallazgos, organizándolos en dos niveles. En primer lugar, los productos del taller más directamente relacionados con el uso de lenguas: caracterizaciones de algunas comunidades –incluyendo los instrumentos para realizarlas– y las alternativas de uso de lenguas propuestas para estas situaciones sociolingüísticas. En segundo lugar, se trata más del taller concebido como proceso, los cambios surgidos a lo largo de éste y las reflexiones derivadas en relación con el proceso de formación docente.

Finalmente, el capítulo quinto –conclusiones y recomendaciones– elabora y sintetiza los resultados, presentando en contrapunto las recomendaciones pertinentes en cada caso, en una forma que pretende ser coherente con uno de los temas transversales de la investigación, la relación entre la teoría y la práctica.

Ciertamente, se trata apenas de propuestas tentativas y virtuales para muy pocos casos –y no necesariamente los más representativos– de la diversidad sociolingüística guaraní. Se trata de un primer ensayo cuya utilidad, y eventual continuidad, debería ser asumida, a nuestro entender, por los docentes en servicio y en formación y por las instituciones a cargo, precisamente, de esa formación. Por un lado, porque el esfuerzo de responder a la “necesidad –lingüística, en este caso- de cada cual” es una forma de demostrar nuestro respeto por los derechos humanos de los niños indígenas y, como tal, es un imperativo ético para quien comparte el día a día de esos niños. Por otro lado, porque es al docente a quien corresponde, aquí y ahora, “armar el modelo” de uso de lenguas que le corresponde a su aula y a su escuela, contestando, si fuera necesario, a las obsoletas concepciones de algunas autoridades distritales y

provinciales para quienes el respeto a la diversidad es todavía, y lamentablemente, una expresión carente de sentido. Como sentenciara Mariátegui¹ ([1970]1986:62-63), “la servidumbre de la escuela a un cacique de provincia no pesa únicamente sobre la dignidad de los que aprenden. Pesa, ante todo, sobre la dignidad de los que enseñan”.

¹ En: “Los maestros y las nuevas corrientes”, publicado en **Mundial**, Lima, 22 de mayo de 1925.

1. Problema, objetivos, preguntas y justificación

1.1. Problema, objetivos y preguntas

El discurso sobre la diversidad en Bolivia parece haberse generalizado, al menos en el ámbito educativo. Se reconoce la existencia de diversos pueblos y lenguas indígenas, y de diferentes situaciones sociolingüísticas en el interior de cada uno de ellos. Pero a esta lectura diversa de la realidad, no parece corresponderle la misma diversidad en términos de oferta educativa. Si bien existe una oferta estatal de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en aymara, guaraní y quechua, y la Reforma Educativa (RE) prevé una planificación flexible del uso de lenguas a partir del “grado de bilingüismo de la comunidad y los alumnos” y “las necesidades y expectativas de la comunidad en relación con las lenguas” (MDH-SNE-UNSTP 1995:13), en la práctica se viene ejecutando una y la misma propuesta para todos los casos existentes e imaginables: tratamiento de monolingüe en lengua indígena. Se ha introducido la lengua indígena del pueblo atendido, pero de una manera uniforme en todas las comunidades.

El pueblo guaraní de Bolivia puede considerarse un caso de pueblo indígena con alto nivel de bilingüismo relativamente estable en términos de la transmisión intergeneracional. Pero la situación no es homogénea y, así como se encuentran zonas casi totalmente bilingües, también se encuentran zonas con índices relativamente elevados de monolingüismo castellano. Tomando como referencia solamente la provincia Cordillera² (Depto. de Santa Cruz), tenemos la primera, cuarta y sexta secciones, con índices de monolingüismo castellano inferiores al 1%; mientras que la segunda bordea el 10%, y la séptima se acerca al 25%. Una aproximación por rangos etáreos eleva los índices: la población monolingüe en castellano del rango 6-14 años de la séptima sección, sobrepasa el 36%. La diversidad comunal es aún más impactante.

En el marco de una EIB de mantenimiento y desarrollo, como la que propone la RE boliviana, y con el objetivo de formar individuos bilingües, a esta variedad de situaciones debería corresponderle una variedad de estrategias para operacionalizar el modelo en situaciones concretas y diferenciadas. De hecho, la Ley 1565, de Reforma Educativa, en su propuesta de estructura de organización curricular, determina que el

² Datos del **Primer censo indígena rural de tierras bajas, Bolivia – 1994**. Vol. Chaco (PNUD 1996:86). Para una lectura similar, también puede verse Albó 1995a vol.2: 10-11.

proceso educativo se organice en torno a la vida cotidiana y los intereses personales y comunitarios, a través de un currículo flexible en función a, entre otros, la interculturalidad (Capítulo IV, Art. 8°, inc. 4 y 6).

En relación con las lenguas, la Ley ofrece dos modalidades educativas: la primera, vehiculada en una lengua (monolingüe) pero con aprendizaje de una lengua nacional, y la segunda, vehiculada en dos lenguas (bilingüe) (Capítulo IV, Art. 9°, inc. 2). Este inciso, propio de una Ley general, marco referencial y base para subsiguientes normas de menor jerarquía, divide taxativamente a la población boliviana en dos grupos, y les concede una modalidad de lengua en la educación en función a su lengua de uso predominante: los hablantes de castellano recibirán educación en esta lengua, aprendiendo alguna lengua nacional originaria (pero sin recibir educación en ella), y los hablantes de lenguas indígenas recibirán educación en su lengua y en castellano.

El Decreto Supremo 23950, norma también de carácter nacional, mantiene la lógica binaria de clasificación de la población y, en consecuencia, de modalidad de lengua en la atención, aunque relativiza la obligatoriedad del aprendizaje de una lengua nacional originaria en la modalidad monolingüe³. Esta visión global del país en términos de tipos de hablantes, y el carácter igualmente general de estas normas-leyes y decretos supremos- son perfectamente válidos y comprensibles, en tanto se trata de establecer marcos de referencia que servirán de base para incorporar las particularidades en normas de menor jerarquía e instrumentos prácticos. Pero estos últimos, por ejemplo, los Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa (MDH-SNE-UNSTP 1995) o las guías didácticas de primera y segunda lengua, no desagregan la división binaria de la Ley en tipologías operativas del bilingüismo, tanto social como individual, ni, en consecuencia, proponen tratamientos diferenciados para las situaciones existentes.

Estos instrumentos, por ser de acceso y uso directo de los docentes, deberían aproximarse con mucho mayor detalle a la diversidad sociolingüística, en términos de pueblo indígena, de comunidad y especialmente de aula, y proponer a los docentes alternativas didácticas y metodológicas bastante más precisas. La diversidad sociolingüística y sociocultural, como presencia concreta de individuos provenientes de horizontes culturales diferentes y con características particulares, es una realidad que

³ Por ejemplo, el Art. 12° del citado DS señala que “el currículo para los educandos monolingües de habla castellana... **debería** también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario” (énfasis mío). Estructuras formal o semánticamente similares pueden encontrarse en los Art.30°, 33°, 34°, 40° y 43°.

los maestros encuentran y deben resolver a nivel de aula, y para la que requieren instrumentos igualmente específicos. Los textos citados mantienen, en gran medida y salvo algunas menciones a otro tipo de situación sociolingüística (cfr. MDH-SNE-UNSTP 1995:15), la concepción binaria de situaciones y hablantes monolingües de una u otra lengua, tanto en la caracterización de la realidad como en las propuestas pedagógicas presentadas.

Así, y a pesar de las menciones a la necesidad de adecuar la propuesta a las situaciones específicas, los contextos indígenas son considerados sólo en términos de lengua: situaciones de uso de lengua indígena y uso de castellano. Y para los casos donde la lengua indígena es mayoritaria o predominante, la RE tiene básicamente una sola propuesta en términos de uso de lenguas y del tratamiento de la segunda lengua (L2), asumiendo una situación idealizada de partida para la EIB: el monolingüismo en lengua indígena. Desde esa perspectiva, plantea la posibilidad de adecuación de la propuesta a partir de un solo factor (el conocimiento del castellano) y básicamente en términos de dos modificaciones (el punto de partida y la intensidad):

Una vez que el maestro haya realizado una evaluación diagnóstica, los alumnos trabajarán la segunda lengua con el módulo⁴ que responda al nivel en que se hallan. Los avances en el proceso educativo indicarán la mayor o menor intensidad y los cambios necesarios para el trabajo con la primera y segunda lenguas. (MDH-SNE-UNSTP op.cit.:15)

Es decir, para efectos prácticos y pedagógicos, la diversidad sociolingüística para la RE se mide en términos del conocimiento del castellano, y por ello su propuesta es universal, y sólo debería diferir, de zona a zona, en términos del punto de partida para comenzar o proseguir con la enseñanza del castellano, y el ritmo de trabajo (ibid.). Se está simplificando la lectura de la realidad y subvalorando otros elementos que intervienen e influyen, en mayor o menor grado, en procesos de aprendizaje de una L2, en particular la situación de la primera lengua (L1). A pesar del discurso de la diversidad y de lo explicitado desde la Ley hasta las guías y otros documentos, la propuesta de la RE para el uso de lenguas y el tratamiento de la L2 en la escuela peca de homogeneizante.

La carencia de una lectura sociolingüística más minuciosa y, en consecuencia, de propuestas más específicas para la aplicación de la EIB, no contribuye al desempeño docente, en particular en lo que concierne a la adecuación de la propuesta curricular, y

⁴ Se refiere a los módulos de castellano para hispano hablantes. Esto ha introducido, adicionalmente, la confusión respecto a las diferencias de enseñanza de una L1 y una L2, y algunos docentes utilizan los módulos tal como los utilizarían con niños hispano hablantes (cfr. López y Mandepora 1999).

de uso de lenguas, a la realidad de los niños que componen el grado o grados bajo su responsabilidad. La falta de materiales que constituyan un apoyo práctico para el docente, además de la insuficiencia de las capacitaciones y el seguimiento técnico para la incorporación de las innovaciones de la RE manifestada por algunos docentes guaraníes (cfr. López y Mandepora 1998), parece ser una de las causas de los problemas de rendimiento de los niños o de sus dificultades de aprendizaje, críticas expresadas por algunos padres de familia guaraníes (ibid.).

Los docentes expresan con claridad su inseguridad y hasta desconocimiento de la propuesta de la RE en relación con el tratamiento de la L2 (cfr. López y Mandepora 1998, 1999), lo que puede explicar, en alguna medida, el poco tiempo dedicado a la enseñanza del castellano y el consecuente poco avance de los niños en este tema, tan delicado en áreas indígenas. Esta situación puede contribuir a reforzar la imagen de una RE y una EIB “monolingües” (indígenas), por la insuficiente enseñanza de la L2.

Por otro lado, la falta de elaboración de caracterizaciones sociolingüísticas comunales, por parte de los docentes, impide que éstos tomen en cuenta otros elementos para la planificación del uso de lenguas en la escuela y la comunidad, además del uso evidente de una u otra lengua. La adopción de un modelo de uso de lenguas al margen de las condiciones específicas de la comunidad, puede contribuir a acelerar procesos de desplazamiento de la lengua indígena (LI) por lo inadecuado de la propuesta de enseñanza de L2.

En la mira de contribuir, precisamente, a la diversificación de la RE, la presente investigación se propuso elaborar, participativamente, con estudiantes guaraníes del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco de Bolivia (INSPOCB), estrategias de uso de lenguas y tratamiento de la L2 para la EIB del nivel primario más apropiadas a la diversidad sociolingüística guaraní. En este sentido, se analizó la propuesta de uso de lenguas y tratamiento de la L2 de la RE a partir de la caracterización sociolingüística de algunas comunidades guaraníes y del estudio de ciertas situaciones consideradas representativas, para detectar debilidades o falta de correspondencia entre éstas. En este proceso se identificaron elementos relevantes para la elaboración de estrategias de uso de lenguas y de tratamiento de la L2 más adecuadas, y algunas condiciones básicas para su aplicación.

Como objetivo del proceso de trabajo con los estudiantes del INSPOCB, se buscó dotarlos de nociones e instrumentos básicos que les permitieran caracterizar sociolingüísticamente comunidades y escuelas, aproximándose a los niveles y/o tipos

de bilingüismo de los alumnos, y diseñar las estrategias de uso de lenguas antes mencionadas. Finalmente, esta investigación se propuso también, como resultado del trabajo con los estudiantes del INSPOCB, poder sugerir líneas generales para replicar el trabajo sobre el mismo tema con docentes y estudiantes del INS del pueblo guaraní.

Las preguntas planteadas al inicio de la investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué situaciones sociolingüísticas parecen no estar siendo atendidas adecuadamente por la propuesta de EIB de la RE?
- ¿Cuáles son las debilidades específicas de la propuesta de EIB de la RE en estos contextos?
- ¿Cuáles serían las estrategias más adecuadas (para cada tipo de situación “no atendida”) para el uso de lenguas y el tratamiento de la L2 en la escuela en el marco de la EIB de mantenimiento y desarrollo (de la RE), y respondiendo a las expectativas de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y el Mboarakuá Guasu (MbG)?
- ¿Qué tipo de proceso de reflexión debería seguirse con los docentes (en ejercicio y en formación) para que logren elaborar propuestas más adecuadas para sus propias escuelas y comunidades?

1.2. Justificación

1.2.1. Del tema

Los informes de investigación sobre la enseñanza de castellano como segunda lengua (CL2), realizados por un equipo de docentes y estudiantes del PROEIB Andes por encargo del Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (VEIPS)⁵, han puesto en evidencia que el nivel de logros alcanzados no responde a las expectativas de los padres de familia ni a los objetivos de la propia RE. Si bien, esto puede explicarse en alguna medida por los atrasos en la elaboración y distribución de las guías metodológicas y los materiales, y la debilidad de los procesos de capacitación docente, considero que hay otras razones, más de base, que inciden en estos resultados.

⁵ La investigación tuvo tres momentos: de diagnóstico (noviembre - diciembre 98), de investigación-acción (mayo - junio 99) y de seguimiento (octubre 99) (PROEIB Andes 1999 y 2000).

Por un lado, el carácter del enfoque y de la opción teórica asumidos justifica, para los técnicos de la RE, que no se deba elaborar un material específico para la enseñanza de CL2 (tipo texto para uso del alumno), sino solamente materiales de apoyo (tipo láminas, cassettes, cuentos, etc.). Asimismo, la carencia de una guía didáctica en el sentido estricto⁶, y la debilidad de formación de los docentes en el tema del CL2, dificulta la aprehensión y apropiación de la propuesta por parte de los maestros. Desde la perspectiva de estos últimos, la propuesta y las guías proporcionadas son muy abstractas y no les prestan el soporte necesario (cfr. López y Mandepora 1998). Esto explica que algunos docentes hayan iniciado con retraso el proceso de enseñanza de CL2, y/o que lo hagan de manera bastante irregular en el tiempo y la forma.

Por otro lado, por las mismas debilidades de formación y de capacitación, los docentes carecen de herramientas básicas para llevar a cabo dos actividades previas a la enseñanza de CL2. Primero, para caracterizar sociolingüísticamente la comunidad y la escuela donde trabajan, y poder definir niveles y/o tipos de bilingüismo en la escuela y en su aula. Segundo, para traducir la propuesta de la RE en un instrumento práctico y adecuado para la enseñanza de CL2, que responda precisamente a los diferentes niveles y/o tipos de bilingüismo hallados a partir de su diagnóstico.

Así, allí donde los maestros se han aventurado a iniciar el proceso de enseñanza de CL2, se limitan a reproducir actividades vistas o practicadas en algún curso de capacitación (en el marco de experiencias de EIB anteriores o de la propia RE), pero sin posibilidades de trascender un cierto repertorio de éstas ni de articularlas hacia el logro de determinados objetivos.

Si la intención de los técnicos de la RE para no elaborar manuales o materiales instructivos fue la de evitar la receta homogéneamente aplicada, el resultado ha sido precisamente ése, o peor aún: la minireceta de las actividades vistas en los talleres de capacitación en CL2, aplicada dogmáticamente a todas las situaciones sociolingüísticas (cfr. López y Mandepora 1998). Considero que éste es uno de los problemas que está en la base de los resultados observados en relación con el CL2.

⁶ Me refiero a aquellas que presentan secuencias de trabajo "paso a paso". En el enfoque de la RE, la "guía" es un apoyo que "acompaña, tanto a los Programas y Módulos, como a las actividades de capacitación", con información de índole más teórico-conceptual que metodológico-didáctica (**Guía Didáctica de Lenguaje**, p.8; cfr. también la **Guía Didáctica de Segundas Lenguas**, p.7).

Estos insuficientes resultados en CL2 pueden llevar a los padres de familia a una ecuación perversa, que califica de ineficiente o inadecuada a toda la RE y la EIB en general por las debilidades del CL2: si la enseñanza de CL2 es mala, la RE (y la EIB) es mala. A final de cuentas, la EIB de la RE acaba siendo insuficientemente bilingüe, y en algunas zonas es casi monolingüe en lengua indígena, debilidad que es claramente percibida por los padres de familia y puede generar un rechazo total a la RE. Los padres de familia y las organizaciones guaraníes son muy claros al respecto: EIB sí, pero realmente bilingüe y de calidad (APG 1999:2; también López y Mandepora 1998, 1999). Y ésta es una demanda a la que la RE no está respondiendo.

Por otro lado, la enseñanza de la lectura y la escritura en L1 también parece encontrar algunos problemas que los docentes no saben cómo enfrentar. Los padres de familia también se quejan porque sus hijos no leen y no escriben en su propia lengua, presentando resultados inferiores a los de años precedentes⁷ (APG 1999:5). Estas apreciaciones coinciden con los hallazgos de una investigación, sobre el avance de la EIB en algunas comunidades guaraníes, llevada a cabo por una institución de la zona⁸. Si bien no conocemos otras investigaciones sobre L1, ni fue el objetivo de nuestras investigaciones de campo, es probable que estas opiniones y resultados sean bastante representativos de la situación educativa en relación con las lenguas en la región guaraní.

Las hipótesis de la interdependencia lingüística y la competencia subyacente común de Cummins (1979; 1981; 1996) nos alertan sobre la importancia de tomar en cuenta el desarrollo de la L1 para la enseñanza de la L2. Sobre estas consideraciones, la presente investigación asumió la necesidad de trabajar, de manera conjunta, el tema del uso de las dos lenguas implicadas en la EIB de la región guaraní, y no sólo una de ellas.

Y es que no se trata de resolver aisladamente el problema del CL2. Una respuesta de este tipo tenderá siempre a ser homogénea y homogeneizante, por desligarse precisamente de la situación de bilingüismo y todos los factores que esto implica. Además, si en el mejor de los casos resultara eficiente (en términos de la pura enseñanza de CL2), podría generar o acelerar los procesos de desplazamiento

⁷ Cfr. López y Mandepora 1998, 1999. En algunos casos, los padres de familia se refieren explícitamente al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), por ejemplo V. Jovi y N. Mariano de Itanamkibua. Sobre el PEIB, v. D'Emilio 1996:17-25; López 1994:12-15; López 1996:327-334.

⁸ Teko Guaraní. 1999. "Situación de la educación intercultural bilingüe en la región guaraní". (ms.). Para una síntesis de los resultados, v. APG 1999:5-23.

lingüístico. En el marco de una EIB de preservación y desarrollo –como la que propugna la RE– y en la perspectiva de contribuir al fortalecimiento de los pueblos indígenas, como lo señalan los Consejos Educativos de Pueblos Originarios⁹, se trata precisamente de adecuar la propuesta general, diseñando estrategias de revitalización, mantenimiento y desarrollo de las diferentes culturas y lenguas indígenas, apropiadas a las diferentes situaciones socioculturales y sociolingüísticas, y consensuadas con las organizaciones representativas y las comunidades (APG 1999; 1° y 3° Talleres de capacitación para Consejos Educativos de Pueblos Originarios, 1999 – 2000). La perspectiva indígena no descuida tampoco la apropiación de herramientas necesarias para su autodeterminación, entre las que figura, evidentemente, el manejo eficiente del castellano, tanto oral como escrito (ibid.).

Por esta razón, esta investigación no se orientó a analizar el problema de la enseñanza del CL2 de manera aislada, sino a revisar la propuesta de uso de lenguas y de tratamiento de la L2 (cualquiera que ésta sea) de la RE como una unidad, y a repensar sus posibilidades específicas según cada contexto, en el marco de los márgenes de libertad que la propia normativa plantea.

En síntesis, esta investigación se propuso contribuir a la diversificación de la propuesta de uso de lenguas de la RE, trabajando en la caracterización de las situaciones y el diseño de las alternativas con futuros docentes del pueblo guaraní.

Es decir, se intentó construir propuestas de estrategias en relación con el uso de lenguas, de manera participativa, a partir de una demanda explícita de la organización representativa del pueblo guaraní, la APG, dentro del marco general que ofrece la legislación educativa. Dado que se trató de una propuesta concertada a partir de una demanda de la APG y el MbG, se contó con la participación y apoyo de estas organizaciones, en particular en la fase del diseño del estudio.

1.2.2. De la metodología

La primera versión del diseño de este estudio –el anteproyecto de tesis (López, C. 1999)– era de una investigación individual de tipo descriptivo. El tema del estudio había sido concertado con las organizaciones guaraníes en diversas oportunidades, y respondía claramente a una necesidad sentida por ellas, en su deseo de mejorar la calidad de la EIB en su territorio. En la presentación del diseño a las organizaciones

⁹ Primer Taller de Capacitación a Consejos Educativos de Pueblos Originarios, noviembre de 1999.

guaraníes, surgió la propuesta de llevar a cabo un estudio que involucrara a los estudiantes del INSPOCB en lugar de hacer una investigación individual. Esta demanda respondía también a una preocupación de la APG y el MbG: apoyar al proceso de formación docente del INS guaraní, discutiendo con los estudiantes problemas concretos y actuales, y construyendo con ellos alternativas de solución.

Esta demanda explícita de la APG y del MbG motivó el cambio de enfoque metodológico del estudio. En la perspectiva de contribuir a la formación de los futuros docentes guaraníes, y relacionando este proceso con los intereses personales y las preguntas del diseño original, fue que se pensó en la alternativa de llevar a cabo una investigación-acción con los estudiantes del INSPOCB sobre el tema original: el uso de lenguas en las escuelas guaraníes.

Cabe recordar, en relación con esta situación, que los estudiantes del PROEIB Andes requerimos del aval de una organización indígena para el ingreso a la maestría. Pero no se trata (o no debería tratarse) de una mera formalidad de requisitos de admisión. Se trata más bien de una relación que, trascendiendo la consanguinidad o el ancestro, se traduce en la organicidad de nuestros desempeños personales con el devenir general de los pueblos indígenas. Así, las investigaciones que nos planteamos buscan responder a necesidades y demandas, explícitas o no, de las organizaciones indígenas que nos avalaron. Si, en general, nos planteamos que al investigador social le corresponde, en aras de una cierta ética y una cierta moral, asumir una determinada responsabilidad frente a las fuerzas u organizaciones sociales que investiga o con las cuales trabaja, en nuestro caso la responsabilidad está más claramente definida. No se trata solamente del investigador que busca devolver la información o los resultados al grupo objeto de estudio, sino, de tomar, desde el planteamiento del problema, el punto de vista de las organizaciones indígenas. Se trata de hacer ciencia para beneficio de los pueblos indígenas, o cuando menos –éste es el caso– emplear instrumental científico, sociolingüístico y educativo para contribuir a la solución de problemas de la educación en pueblos indígenas. Y mejor aún, creemos, si la contribución a la solución es colectiva y participativa, y si lo colectivo y participativo involucra a futuros docentes del pueblo indígena que plantea los problemas.

A esta opción subyacen dos corrientes de pensamiento. Por un lado, la que tiene que ver con la organicidad de los intelectuales, que responde básicamente a las ideas de Gramsci (1967, 1981), y que resulta hoy de particular relevancia en el marco de la maestría del PROEIB Andes y de los intelectuales que se están formando en ella, donde la excelencia de los estudiantes y futuros maestros no debería medirse sólo con

parámetros numéricos ni en función al cumplimiento de determinados requisitos académicos, sino, en primera y última instancia, en base al mantenimiento y desarrollo de la organicidad y funcionalidad en relación con las organizaciones indígenas de origen.

Una de las reivindicaciones principales del movimiento indígena se ha orientado al reconocimiento de los derechos colectivos de estos pueblos. En este marco, las demandas por formación y capacitación de recursos humanos han respondido siempre a una concepción colectiva de desarrollo, donde los avances individuales deben pensarse desde y para el avance colectivo. De hecho, en el caso de varios pueblos indígenas, el acceso a la escolaridad secundaria y la educación superior, responde a iniciativas y esfuerzos sostenidos de las organizaciones indígenas y al apoyo de la cooperación internacional y organismos no gubernamentales, antes que a políticas estatales. Las organizaciones y sus representantes apuestan claramente por la formación profesional de los indígenas, como una de las estrategias de fortalecimiento de sus pueblos. En este sentido, el acceso a la educación superior no puede ser asumido como un mecanismo de ascenso social individual, sino, que nos corresponde a los profesionales de éste y otros centros, respaldados por organizaciones indígenas, responder a las expectativas de apoyo y trabajo orgánico con los pueblos indígenas.

Por otro lado, está la corriente que pone en cuestión la distancia creada entre teoría y práctica, asumiendo la lectura aristotélica de la *praxis*, y proponiendo una reinterpretación de estos términos desde el quehacer educativo, como lugar de conjunción dialéctica de ambos (supuestamente antitéticos), tomada a partir de Carr (1996). Si la perspectiva del intelectual orgánico sustentaba la decisión de asumir el pedido de la APG y el MbG, los planteamientos sobre la investigación educativa crítica sustentaron la opción por la investigación-acción como metodología.

Después de una pequeña evaluación de lo que implicaba aceptar la propuesta de la APG y el MbG, se hizo una reformulación preliminar del diseño: los cambios fueron esencialmente de objetivo, de peso relativo de los productos esperados y metodológicos. En términos de objetivo, no se trataba ya –como señalaba el anteproyecto– de proponer una tipología y elaborar propuestas *ad hoc*, sino de realizar estos procesos con un grupo de estudiantes, en la perspectiva de contribuir a su formación y, así, a su futura práctica docente. La reflexión con los estudiantes –y el cambio, en su futuro desempeño, en relación con las prácticas docentes vigentes–, la apropiación de estrategias y técnicas –su utilización y validación–, se volvieron los

temas centrales de la investigación, y no solamente el elaborar individualmente un “producto” intelectual. Como señala Elliott (1993:67):

el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

En este sentido, esta investigación se propuso contribuir a la construcción de alternativas frente a la práctica docente actual, a partir de la reflexión sobre la propia realidad y los conocimientos adquiridos de los propios estudiantes y futuros docentes guaraníes. Es decir, mejorar la capacidad de caracterizar sociolingüísticamente comunidades y escuelas, de manera de ser capaces de diseñar estrategias de uso de lenguas apropiadas a cada caso. En última instancia, se trataba de buscar estrategias para mejorar la práctica docente en relación con el uso de las lenguas en sus futuras escuelas.

En cuanto al peso relativo de los productos esperados, como señala Elliott en la cita anterior, la generación de conocimientos –descubrimientos, propuestas, etc.– pasó a un segundo lugar, en términos de importancia, después del cambio (positivo) en la práctica. Así, las caracterizaciones sociolingüísticas y las propuestas específicas dejaron de ser el objetivo de la tesis, para ser instrumentos e indicadores del proceso de reflexión de los estudiantes.

Es probable que el cambio haya tenido mayores implicancias a nivel metodológico. En el caso del citado anteproyecto, se trataba de un proceso con sus productos (tipología, propuestas); mientras que la presente investigación establecía dos niveles distintos, análogos a la “*investigación de primer orden* de los profesores [y] la *investigación de segundo orden* del equipo central” que distingue Stenhouse (Elliott 1993:41). Así, los productos esperados del anteproyecto –caracterizaciones y propuestas alternativas– se volvieron los productos del proceso con los estudiantes, dejando de ser individuales. Pero, además de estos productos, el proceso de trabajo con los estudiantes –el taller– tuvo también como resultado cambios en los estudiantes y propuestas para lograr productos similares con docentes en formación y en servicio. Este cambio implicó poner mucha atención, en el momento del análisis de los datos, para no confundir los niveles a los que correspondía cada tipo de dato.

Otra dificultad importante, enfrentada durante el trabajo de campo, fue la relativa al “control” de la investigación. Ciertamente, es muy diferente trabajar uno sólo su investigación, teniendo conciencia plena de sus capacidades y limitaciones, y con un control considerable de las propias fuerzas, del propio tiempo, etc., y fijando uno

mismo los parámetros. En este caso, por tratarse de un grupo de 18 personas, trabajando en un proceso que reposó básicamente en las vivencias y reflexiones personales de cada uno de los participantes, no existió más un “control” sólo individual de la investigación, lo que implicó mucha flexibilidad.

En términos de la muestra también hubo cambios. En el anteproyecto se preveía la posibilidad de trabajar con tres o cuatro docentes, y los padres y madres de familia de las correspondientes comunidades. En la presente investigación existieron dos muestras, la del proceso y la del “metaproceso”. La muestra del proceso con los estudiantes fueron los docentes y los padres y madres de familia de dos comunidades piloto (Güirarapo e Itanambikua). La muestra del “metaproceso” fueron los propios estudiantes del primer semestre del INSPOCB.

El cambio, en la muestra no fue, ciertamente, sólo un cambio en términos de “volumen” de la muestra. Creo que incidió sobre todo en términos del impacto que pudo (y pueda) tener la investigación. En ninguno de los dos casos (el anteproyecto y la presente investigación) se habría podido hacer un seguimiento para evaluar el impacto de la investigación, pero es muy probable que haya sido distinto trabajar durante ocho semanas con dieciocho estudiantes, que trabajar con tres o cuatro docentes durante dos semanas con cada uno de ellos.

2. Fundamentación teórica

2.1. El contexto general

Esta investigación se inscribe en un marco general de contribuciones al mantenimiento y desarrollo de pueblos, culturas y lenguas indígenas. La situación actual de estos pueblos y sus lenguas es el resultado, con diversos grados de éxito, de varios siglos de resistencia a políticas de exterminio y represión cultural y lingüística. Podría afirmarse que desde el Imperio Incaico y, en menor grado, el primer siglo de dominación española, recién en las últimas décadas del siglo XX los pueblos indígenas vuelven a recuperar algunos derechos, tanto en el marco jurídico internacional como, en diversos grados, en los marcos legales nacionales. En el caso boliviano, es recién en la última década del siglo XX que se sanciona constitucionalmente el estatus legal y jurídico de los pueblos indígenas, y algunos derechos territoriales y culturales¹⁰.

- El proceso histórico

En el contexto andino sudamericano, la época incaica puede considerarse un tiempo de respeto al multilingüismo y de promoción de un bilingüismo, ciertamente funcional, con quechua como segunda lengua. Durante el Imperio Incaico, el quechua fue objeto del aprendizaje obligatorio de los pueblos conquistados, pero “la imposición de la lengua no implicaba la erradicación de los idiomas particulares de los pueblos sometidos” (Cerrón-Palomino 1987:75). Así, frente a la imposición del quechua como lengua de uso vehicular, las lenguas dominadas mantienen su función gregaria y cohesionadora, y no ven amenazada su reproducción social.

A la caída del Imperio y destruida su estructura política y administrativa, el quechua pierde su poder unificador, y se inicia un proceso de desplazamiento del quechua, como segunda lengua de las élites regionales, por el castellano, la nueva lengua dominante (op.cit.:82-84). Con el colonialismo naciente, se inicia entonces el primer estadio de la glotofagia, con un bilingüismo de pequeños grupos, sin una clara marca ideológica: se trata “simplemente [de una] manifestación lingüística de una relación de

¹⁰ Nos referimos estrictamente al reconocimiento **constitucional** como pueblo indígena, y de sus derechos **colectivos** como tales, ya que desde 1952 los indígenas y campesinos contaban con el reconocimiento individual de su ciudadanía, en particular a través del derecho a voto, y tenían acceso a la educación pública, aunque en el marco de un proyecto nacional de mestizaje.

fuerza”¹¹ (Calvet 1974:60-61); es el estadio vertical, donde “la lengua dominante es, de esta manera, adoptada por aquellos que, en el sitio, están cerca del poder colonial o lo representan, y por aquellos que trabajan para él”¹² (op.cit.:72).

La primera mitad del siglo XVI transcurre en la tensión y el debate respecto a la lengua que debía servir para el proceso de evangelización; pero, en la segunda mitad del mismo, el Concilio de Trento (1545 –1563) “elevó radicalmente el papel de las lenguas vernáculas en la instrucción” (Mannheim 1989:19), y el Tercer Concilio Limense (1583) determinó “la redacción de un Catecismo único en las dos lenguas mayores del Perú” (Cerrón-Palomino, op.cit.:85). Es decir, se instituye una jerarquización entre las lenguas indígenas: dos de ellas, el quechua y el aymara, adquieren el estatus de lenguas de evangelización –con las implicancias del caso en términos de normalización y desarrollo de su escritura–, frente al resto de lenguas indígenas, sin ningún tipo de reconocimiento ni uso formal.

Pero las posiciones defensoras de la castellanización mantienen el discurso por la necesidad de la integridad cultural y lingüística, y ya a mediados del siglo XVII se inicia “el movimiento hacia una línea política más rigurosa en contra de las lenguas indígenas” (Mannheim op.cit.:25), al punto que Cerrón-Palomino (op.cit.) considera probable que, para fines de ese siglo, la población nativa de Lima y de los valles centrales del Perú estuviera plenamente castellanizada:

Se imponía así el castellano en tanto idioma dominante y la corona establecía el aprendizaje obligatorio del mismo por parte de la élite nativa, como en tiempo de los incas. Sólo que esta vez la imposición del castellano implicaba un profundo menosprecio por la lengua y cultura nativas (op.cit.:92).

La derrota de las sublevaciones y movimientos de liberación a fines del siglo XVIII marca el inicio de “una política de represión lingüística y cultural” (op.cit.:93), orientada a la “extirpación de la lengua índica” (Mannheim op.cit.:30), con una creciente expansión geográfica del castellano. El quechua y el aymara pierden el relativo privilegio que les concedió ser lenguas de evangelización, para recibir desde este momento el mismo trato que el resto de lenguas indígenas americanas: la discriminación y el acoso tendiente a su exterminio.

¹¹ “simplement [d'une] manifestation linguistique d'un rapport de force”. (Con el fin de facilitar la lectura, en los casos de citas en lenguas extranjeras se presenta en el texto una traducción aproximada, y en nota al pie la cita original de la referencia bibliográfica.)

¹² “la langue dominante est ainsi adoptée par ceux qui, sur place, sont proches du pouvoir colonial ou le représentent, et par ceux qui travaillent pour lui”.

Estamos frente al segundo estadio de la glotofagia, más bien horizontal, en tanto “la diferenciación lingüística va a establecerse ya no solamente según la escala de clases... sino también según una escala geográfica: la ciudad contra el campo”¹³ (Calvet, loc.cit.). Como lo señala Itier (1995:100) para el caso del Cuzco, “no hay duda de que, por lo menos en la segunda mitad del siglo XVIII, las familias indígenas más pudientes de la ciudad manejaban un español oral y escrito prácticamente estándar”. Para Calvet,

Este cambio de dirección en la extensión de la lengua dominante se ve acompañado de un cambio superestructural importante: se pasa lentamente y según los casos del bilingüismo al monolingüismo o del monolingüismo al bilingüismo. Así, las clases superiores que habían adquirido la lengua dominante (bilingüismo) tienden a abandonar la lengua dominada (tránsito a un nuevo monolingüismo), mientras que las clases inferiores de las ciudades que no hablaban sino la lengua dominada (monolingüismo) tienden a adquirir la lengua dominante (bilingüismo). En síntesis, mientras que en nuestro primer estadio teníamos una clase en el poder bilingüe y un pueblo monolingüe, tenemos en nuestro segundo estadio una clase en el poder monolingüe, un pueblo citadino bilingüe y un pueblo rural monolingüe, lo que constituye una nueva superestructura lingüística.¹⁴ (ibid.)

Según Itier (op.cit.:105-106), desde mediados del siglo XVIII y hasta mediados del siglo siguiente, se manifiesta un “creciente desprecio de las élites... por cualquier manifestación cultural marcada como ‘autóctona’...”, que culmina con la conversión del quechua -ex lengua general- “en un objeto arqueológico: el “idioma del imperio de los Incas”.”

El siglo XIX y el surgimiento de las nuevas repúblicas no implican ninguna diferencia en términos de las políticas lingüísticas en las excolonias. Como lo señala Aguirre para el caso de México (1983:70), “el proyecto de nación que los insurgentes diseñan, y cuya realización procuran, no da cabida a los indios, ni a las lenguas vernáculas, ni a las culturas que éstas expresan”. Sin cambios sustanciales en términos estructurales, los procesos de desplazamiento lingüístico continúan. Como señala Calvet (op.

¹³ “la différenciation linguistique va s’établir non plus seulement selon l’échelle de classes... mais aussi selon une échelle géographique: la ville contre la campagne”.

¹⁴ Ce changement de direction dans l’extension de la langue dominante s’accompagne d’un changement superstructurel important: on passe lentement et selon les cas du bilinguisme au monolinguisme ou du monolinguisme au bilinguisme. Ainsi, les classes supérieures qui avaient acquis la langue dominante (bilinguisme) tendent à abandonner la langue dominée (passage à un nouveau monolinguisme), tandis que les classes inférieures des villes qui ne parlaient que la langue dominée (monolinguisme) tendent à acquérir la langue dominante (bilinguisme). En bref, alors que dans notre premier stade nous avons une classe au pouvoir bilingüe et un peuple monolingüe, nous avons dans notre second stade une classe au pouvoir monolingüe, un peuple citadin bilingüe et un peuple campagnard monolingüe, ce qui constitue une nouvelle superstructure linguistique.

cit.:77), “esta expansión horizontal de la lengua dominante no tiene prácticamente freno, en tanto perduren las condiciones económicas y políticas que la originaron.”¹⁵

El siglo XX tampoco representa mayor cambio en términos de las políticas nacionales en relación con las lenguas. Mannheim (op.cit.:34) afirma que, en el caso del Perú, “la política hispanista ha dominado la política lingüística y educacional peruana durante la era republicana”, marcando la excepción que significó, a este respecto, la etapa velasquista.

En el caso boliviano, Choque (1992:19) señala que a principios de siglo “la mayoría de los impulsores de la educación del indio desecharon sin vacilar el aprendizaje de idiomas nativos (qhichwa, aymara y otros) y propendieron a la castellanización de los niños indígenas”. Soria (1992:50) añade que, a principios de siglo, es posible distinguir dos tendencias fundamentales en la sociedad dominante en relación con la educación del indio, pero que

la condición para ambas propuestas integracionistas era la castellanización radical del indio, que tenía profundas implicaciones para la homogeneización cultural de la población. Castellanizar a los niños y jóvenes aborígenes significaba suprimir su idioma materno, a tiempo de descalificar social y culturalmente a los hablantes, con la negación y desvalorización de su identidad cultural.

La guerra del Chaco, y en particular “la falta de comunicación entre aymaras, qhichwas, guaraníes y monolingües” (Soria op.cit.:54), refuerza la necesidad de castellanizar a la población, y los nuevos partidos surgidos en los años posteriores “perciben como única solución a esta desastrosa situación, la de borrar de una vez por todas la diversidad étnica y lingüística del país” (ibid.).

El pueblo guaraní no llegó a ser sometido por el Imperio Incaico. Con la entrada de los españoles al territorio guaraní a principios del siglo XVI, se inicia un largo periodo de enfrentamientos por el sometimiento de los guaraníes –con un periodo de relativa calma a lo largo del siglo XVII y principios del XVIII–, que sólo terminarán, en 1892, con la batalla de Kuruyuki (Pifarré 1989; CIPCA 1989), que marca el inicio de una época de sometimiento a los patrones hacendados y zafreiros, y de desarticulación organizativa y territorial. En 1974, las comunidades guaraníes de la provincia Hernando Siles se encontraban en condiciones de esclavitud; las de la provincia Luis Calvo se hallaban en condiciones de extrema miseria; las de la provincia del Gran Chaco estaban en un proceso de debilitamiento y desaparición; sólo “la Provincia de

¹⁵ “cette expansion horizontale de la langue dominante est-elle pratiquement sans frein tant que les conditions économiques et politiques qui lui ont donné naissance perdurent.”

Cordillera [...] ofrece niveles de conciencia y organización superiores, pese a que los problemas de escasez de tierra, peonazgo, zafra, [...] siguen apremiando a muchas comunidades” (Pifarré op.cit.:400).

A diferencia del caso paraguayo (Meliá 1986), las misiones en el territorio guaraní-boliviano no parecen haber tenido mucho éxito, al menos hasta pasada la mitad del siglo XVIII, en que empiezan a tener alguna acogida, en parte porque representan una forma de protección contra los ganaderos (Pifarré op.cit.:191). Cabe señalar, sin embargo, que en las reducciones se utilizó tanto el guaraní como el castellano para fines educativos (Pifarré op.cit.:194; CIPCA op.cit.:37), uso que decae y desaparece con el cierre paulatino de las misiones desde fines del siglo XIX.

Este breve marco histórico y de políticas lingüísticas nos permite intuir la situación en que se encuentran los pueblos y lenguas indígenas en el momento actual. Como señala Mannheim (op.cit.:35), “sin hacer referencia al contexto político, la persistencia del debate lingüístico y, aún más sus soluciones, son incomprensibles”. Las relaciones asimétricas entre las lenguas no son un problema de las lenguas, como precisa Calvet (op.cit.:81):

En última instancia, el galo no fue víctima de la lengua latina, fue víctima del imperialismo romano, de la misma manera que el bretón y el occitano no fueron gravemente heridos por el francés, sino por el centralismo económico y político francés, es decir, por una forma de colonización interna.¹⁶

En síntesis, podemos señalar que los procesos coloniales y postcoloniales de desplazamiento y aniquilamiento de los pueblos indígenas, y la continuidad republicana por la homogenización, en particular en los casos de Bolivia y Perú, han generado situaciones de desestructuración cultural y pérdida de lenguas (Calvet 1974, 1987; Reyhner 1996, Krauss 1996).

- La situación actual

En el caso boliviano, la última década del siglo XX representa un periodo de cambios importantes en relación con los pueblos y las lenguas indígenas. En primer lugar, en junio de 1989 el gobierno boliviano suscribe el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, aprobado en la 76ª Conferencia de la Organización Internacional del Trabajo, y lo sanciona como ley del Estado -Ley 1257-

¹⁶ Au bout du compte, le gaulois n'a pas été victime de la langue latine, il a été victime de l'impérialisme romain, de la même façon que le breton et l'occitan n'ont pas été gravement atteints par le français, mais par le centralisme économique et politique français, c'est-à-dire par une forme de colonisation intérieure.

en julio de 1991. En segundo lugar, como fruto de la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad (1990), entre 1990 y 1992 se firman decretos supremos reconociendo los ocho primeros territorios indígenas (Lema 1998:25). En 1992 se presenta al Congreso una propuesta de Ley Indígena, para sancionar el reconocimiento y propiedad de los territorios indígenas, además del reconocimiento y respeto a sus autoridades, sistemas organizativos y culturales, y la participación en los procesos de toma de decisiones, pero no es aprobada básicamente por las discrepancias y la oposición al reconocimiento y consolidación de los territorios indígenas (Lehm 1996:415).

Sin embargo, la reforma de la Constitución Política del Estado (CPE), en particular en sus artículos 1° y 171°, sienta las bases para un conjunto de leyes y disposiciones que representan algún beneficio jurídico para los pueblos indígenas. Son de especial interés la Ley de Participación Popular (Ley n° 1551 de abril de 1994) y, para efectos de la presente investigación, la Ley de Reforma Educativa (Ley n° 1565 de julio de 1994). En 1996, una segunda marcha indígena persiste en la necesidad de “una ley sobre tierras [...] que pudiera dar un nuevo marco legal a los territorios existentes y dar cabida a las nuevas demandas de territorios. Tras una larga negociación se promulga, el 18 de octubre de 1996, la Ley 1715 del Servicio Nacional de Reforma Agraria.” (Lema, loc.cit)

Es así como las disposiciones transitorias de esta Ley, más conocida como “Ley INRA”, determinan que los ocho territorios indígenas creados por decretos supremos (TIDS) reciban títulos en calidad de Tierras Comunitarias de Origen (TCOs), y se expidan resoluciones administrativas de inmovilización para dieciseis nuevas solicitudes de demandas territoriales (Lema op.cit.:26).

En este sentido, la legislación internacional, antes mencionada y alguna otra –en particular la Declaración Universal de los Derechos del Niño y la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos–, y el marco jurídico nacional actual (CPE, Leyes de RE, PP e INRA), proporcionan un marco favorable para trabajar por la reversión de las situaciones antes señaladas.

Esta situación es, en muchos aspectos, fruto de un largo proceso de lucha de los pueblos y organizaciones indígenas por su pleno reconocimiento, tanto a nivel internacional como a nivel nacional. Durante la década pasada se generan, organizan y consolidan diversas organizaciones indígenas en las tierras bajas de Bolivia, coincidiendo en varias de sus demandas con los planteamientos de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). Algunas de sus

reivindicaciones fundamentales, en particular las relativas a la educación, como las que propone la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB) en 1984 y la Central Obrera Boliviana (COB) en 1989 (López 1994:9), y la propia CSUTCB (CSUTCB 1991), serán primero asumidas por organismos internacionales bajo la forma de proyectos experimentales (UNICEF-PEIB), y posteriormente incorporadas dentro de las reformas estatales y en la legislación mencionada. Poco tiempo después de la promulgación de la Ley 1565 de RE, las organizaciones indígenas inician un proceso de acompañamiento crítico a la implementación de la Ley, afirmando su demanda y compromiso con la EIB, pero, exigiendo al Estado el cumplimiento, con calidad, de los objetivos y metas establecidos (CEAM 1997, CSUTCB 1997, APG-MbG 1998, APG 1999).

2.2. El uso de lenguas en la RE

La Ley 1565 establece, en su artículo 9°, dos modalidades de lengua:

Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria.

Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua (art.9°, inc.2).

El Decreto Supremo n° 23950, relativo a la organización curricular, establece que “el currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema” (art.° 11), priorizando los ámbitos donde los niños tienen una lengua indígena por primera lengua: “el currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano” (ibid.).

Este mismo artículo define la EIB de la RE como de “preservación y desarrollo”, explicitando que se trata de “el desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas; la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas” (ibid.), a través de un proceso gradual que parte del desarrollo de las competencias en la primera lengua para luego transferirlas y desarrollarlas en la segunda lengua, el castellano. Este modelo de EIB es más conocido como “modelo de mantenimiento y desarrollo”, expresión usada en otros documentos de la RE (MDH-SNE-UNSTP 1995:11).

El artículo 30° señala, como uno de los objetivos de la educación primaria,

fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo

idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico.

El tipo de situación social que, según esta formulación y como producto de este modelo de EIB, promueve la RE, es el bilingüismo de doble vía, entendido como

Aquél que se promueve en un contexto multilingüe y pluricultural, no sólo para que los indígenas se apropien de la lengua de prestigio y oficial, sino también para que los monolingües de lengua oficial puedan, por lo menos, adquirir algunos conocimientos de una de las lenguas indígenas habladas en la región en la que vive. [...] Si se quiere alterar la actual situación de desventaja en la que se encuentran las lenguas indígenas, es necesario impulsar al interior de las sociedades nacionales [...] un bilingüismo de doble vía (López 1988:92).

La Ley de RE establece una estructura de tres ciclos para la educación primaria (art. 11°), y el artículo 33° del D.S. 23950 estipula el uso de lenguas previsto en cada uno de ellos:

1. El Ciclo de Aprendizajes Básicos [...] hace uso oral y escrito de la lengua materna de los educandos.

Para los educandos de idioma materno o idioma de uso predominante distinto al castellano, este ciclo incluye, además del desarrollo de la lengua propia, el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua y la iniciación en el uso escrito de este idioma, desde el momento en que lean y escriban en su lengua materna.

Para los educandos que tienen el castellano como lengua materna, este ciclo puede incluir también el aprendizaje oral y escrito de un idioma nacional originario como segunda lengua.

2. El Ciclo de Aprendizajes Esenciales [...] pone énfasis en la aplicación de las competencias desarrolladas en el ciclo anterior en cuanto a la expresión oral y escrita en lengua materna...

En este ciclo, los educandos cuyo idioma materno o de uso predominante es distinto al castellano, además de desarrollar la lengua propia, refuerzan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua.

Los educandos que tienen el castellano como lengua materna o como idioma de uso predominante, pueden también profundizar su aprendizaje del idioma nacional originario que hubieren iniciado en el primer ciclo o, en su defecto, comenzararlo.

3. El Ciclo de Aprendizajes Aplicados [...] pone énfasis en la aplicación de las competencias, conocimientos y valores adquiridos en los ciclos anteriores...

Los educandos cuyo idioma materno o de uso predominante es distinto al castellano consolidan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua, además de desarrollar el manejo de su lengua materna.

Los educandos que tienen el castellano como lengua materna o como idioma de uso predominante, pueden también consolidar su aprendizaje del idioma nacional originario que hubieren iniciado en ciclos anteriores, tanto a nivel oral como escrito o, en su defecto, comenzararlo.

Un documento de nivel más operativo, los “Nuevos programas de estudio para los niveles preescolar y primario, de la Reforma Educativa” (MDH-SNE-UNSTP 1995), precisa con mayor detalle el uso de lenguas previsto para los tres ciclos del nivel primario:

De manera general, para las dos modalidades de lengua en la educación, se propone que los niños del primer ciclo trabajen con la segunda lengua en una sesión diaria de alrededor de una hora.

Hacia el segundo ciclo y durante el tercero, se propone que los alumnos mantengan una sesión diaria de castellano como segunda lengua y que –además de la lengua materna– usen el castellano en las diversas áreas de aprendizaje, partiendo gradualmente, en el segundo ciclo, de un 25% hasta alcanzar un 50% y, manteniendo este porcentaje en el tercer ciclo. (MDH-SNE-UNSTP 1995:15)

Los cuadros que ejemplifican el texto anterior (op.cit.:16-18) evidencian que, en la modalidad monolingüe, la lengua originaria se mantiene con la misma proporción de tiempo (alrededor de una hora) y no se utiliza como lengua instrumental de ninguna otra área. Para el caso de la modalidad bilingüe, el castellano como L2 comienza con una hora en el primer ciclo; en el segundo pasa del 25% al 50% -por el uso creciente como lengua instrumental-, porcentaje que mantiene en el tercer ciclo.

La propuesta de la RE reconoce y se ubica en la “relación asimétrica entre las lenguas” (op.cit.:12), y señala algunas de las consecuencias de la diglosia en la escuela y en los niños. Para efectos de la presente investigación, tomamos el concepto de diglosia -pro-puesto por Ferguson y modificado por Fishman (Baker 1993:68-72; López 1989:100-102)- en su versión crítica, que cuestiona en particular “la visión idílica de armonía y estabilidad que tradicionalmente se le había acuñado al término de diglosia en la sociolingüística funcionalista norte-americana” (Hamel 1988:52). En los términos de López (1989:100),

La categoría de diglosia es ahora utilizada para referirse a aquella situación social conflictiva en la que una o más variedades lingüísticas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple en una sociedad determinada.

Hamel (op.cit.:51) enfatiza particularmente el carácter inestable del conflicto del que forma parte la diglosia, y su tendencia histórica a disolverse en uno de los dos extremos de la relación asimétrica:

... podríamos definir la diglosia como parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes (que generalmente se *crystalizan en el español* como lengua dominante) y prácticas discursivas dominadas (mayoritariamente expresadas en una lengua indígena dominada). Esta relación forma parte de un proceso histórico de cambio que tiende a disolver la diglosia misma hacia uno de sus dos polos: el desplazamiento, y en última consecuencia, la sustitución de la lengua indígena, o la resistencia, consolidación y, como objetivo último, la normalización de la lengua dominada.

Como un esfuerzo por estabilizar, y eventualmente revertir esta situación de asimetría lingüística, el uso de las lenguas indígenas en la educación –el modelo de EIB de mantenimiento o preservación y desarrollo– representa una acción en un marco de planificación lingüística tendiente a su normalización. En términos de Haugen, se trataría del nivel referido a la “implantación” (Rotaetxe 1990:154-156) o

“implementación” (Hamel 1993:9), que tiene que ver precisamente con la (re)definición de la función a nivel de la sociedad (planificación de estatus) a partir de los procesos educativos.

Existen dos principios rectores para la definición normativa –en un marco de planificación lingüística– de los derechos y deberes de uso de lenguas a nivel social: el principio de territorialidad y el de personalidad. Según Hamel (op.cit.:10),

El principio de personalidad establece que un miembro reconocido de un grupo lingüístico puede ejercer sus derechos de lenguaje en cualquier parte del territorio donde tenga vigencia este principio. En este caso el Estado se pliega al individuo. [...]

El principio de territorialidad, en cambio, establece zonas de vigencia exclusivas de una u otra lengua por áreas geográficas. Aquí el individuo tiene que plegarse al Estado.

En el caso boliviano, existe un ordenamiento territorial y una figura de propiedad colectiva indígena de la tierra jurídicamente reconocidos desde la CPE y refrendados por la Ley INRA: la TCO, la tierra comunitaria de origen. Como lo señala el artículo 41° de la citada ley,

Las Tierras Comunitarias de Origen son los espacios geográficos que constituyen el hábitat de los pueblos y comunidades indígenas y originarias, a los cuales han tenido tradicionalmente acceso y donde mantienen y desarrollan sus propias formas de organización económica, social y cultural, de modo que aseguran su sobrevivencia y desarrollo (art. 41°, I, inc. 5).

A nuestro entender, para efectos del ordenamiento lingüístico de los servicios del Estado –y en particular la educación– consecuente con el primer artículo de la CPE, el criterio de territorialidad debería aplicarse en todos los territorios indígenas legalmente constituídos, en todas las TCOs tituladas. Una lectura respetuosa del reconocimiento constitucional del derecho de los pueblos indígenas sobre sus territorios ancestrales, debe asumir a las TCOs como base para el reordenamiento político administrativo.

Se introduce operativamente el concepto de territorio lingüístico, en una clara analogía con la noción indígena de territorio (cfr. Pocaterra 1989:13-15). En este sentido trasciende lo puramente geográfico –las isoglosas–, para referirse también a los aspectos demográficos –los hablantes– y funcionales –contextos y situaciones de uso. Es decir, la noción de territorio lingüístico implica una demarcación geográfica, un número de hablantes (en condición de primera o segunda lengua), y un conjunto de contextos de uso. Como en el caso de los territorios indígenas, el marco legal nacional puede o no reconocer los territorios lingüísticos; en caso de haber algún reconocimiento, éste puede o no coincidir con la demarcación geográfica real, con las expectativas de los hablantes y/o con las situaciones de uso. Un territorio lingüístico no

se puede definir solamente en base a una lectura sincrónica cuantitativa, sino que debe incorporar perspectivas diacrónicas y cualitativas. Es en este sentido que la EIB resulta una propuesta atractiva para las organizaciones indígenas, como una alternativa que corresponde, desde la cultura y la lengua, a la lógica territorial.

Es necesario complementar, en este punto, la perspectiva indígena de la EIB con algunas nociones de la teoría del dominio (*domain theory*), relacionada con el desplazamiento lingüístico. Según señala Harris (1990:74),

Esto se basa en la observación que el bilingüismo estable, o diglosia, parece ocurrir cuando dos lenguas están separadas en dominios distintos de interacción social, por ejemplo el hogar versus el trabajo, y cumplen distintas funciones sociales. Los hablantes deciden en qué dominio lingüístico están operando en base a la persona, el tópico y el lugar. Puesto que el interlocutor es el punto de referencia para los cambios que generan un significado social, la influencia de la persona en la elección de la lengua es la más importante [...] Sin embargo, el tópico es importante también porque la pérdida o la adición de tópicos determina la amplitud de cada dominio. El lugar parece ser el factor menos importante en la mayoría de situaciones pero puede cumplir algún papel en la elección de la lengua. [...]

La implicancia de esta primera teoría del cambio lingüístico es que donde dos lenguas no mantienen una estricta separación de dominios, es decir, donde existe redundancia en la función de las lenguas [...], está en curso el bilingüismo transicional, y la lengua principal de un grupo cambiará de una lengua a otra en el transcurso de un par de generaciones.¹⁷

En un sentido similar, Romaine (1996:68) señala que

en los casos de bilingüismo sin diglosia las dos lenguas compiten por los mismos dominios y los hablantes son incapaces de establecer la compartimentación necesaria para que sobreviva la lengua B. Cuando ello ocurre parece inevitable el desplazamiento de una lengua por la otra.

Para Harris, la consecuencia a deducir es sencilla: es imprescindible mantener el territorio lingüístico para evitar el riesgo de desplazamiento y muerte de una lengua: “Una de las señales más claras de la muerte de una lengua es la reducción del dominio de uso de la lengua minoritaria”¹⁸ (op.cit.:79), lo que incluye personas, tópicos y lugares.

¹⁷ This is based on the observation that stable bilingualism, or diglossia, seems to occur when two languages are separated into distinct domains of social interaction, for example home versus work, and carry different social functions. Speakers decide in what language domain they are operating on the basis of person, topic and place. Since the person spoken to is the focus for changes that serve social meaning, the effect of person on language choice is the most important [...] However, topic is important too because the loss or addition of topics determines the breadth of each domain. Place appears to be the least important factor in most situations but it can play a role in the choice of language. [...]

The implication of this first theory of language shift is that where the two languages do not maintain strict separation of domains, that is, where redundancy in language function [...] occurs, transitional bilingualism is in process, and a group's primary language will change from one language to another over a couple of generations.

¹⁸ “One of the surest signs of language death is the narrowing of the domain of usage of the minority language”.

Desde esta perspectiva, una EIB de mantenimiento y desarrollo debe garantizar el respeto al territorio lingüístico de las lenguas indígenas, en términos de personas, tópicos y lugares. El currículo y los materiales -por mencionar sólo dos elementos- deben, en primer lugar, contribuir a mantener y consolidar el territorio lingüístico, en particular en lo referente a los tópicos para, en segundo lugar, desarrollarlo y extenderlo a nuevos tópicos. Lo que no debe ocurrir, en una EIB de mantenimiento y desarrollo, es que se le concedan tópicos (o funciones, o lugares) propios de la lengua dominada a la lengua dominante.

En síntesis, la potencialidad de mantenimiento y desarrollo de una propuesta de EIB debe analizarse en función de su capacidad de mantener y desarrollar el territorio lingüístico indígena. Si los efectos de la aplicación de una determinada propuesta de EIB redundan en la reducción del territorio lingüístico indígena o la pura expansión del territorio de la lengua dominante -reducción del número de hablantes (o sólo aumento de hablantes de la lengua dominante), reducción de funciones (o sólo expansión de las funciones de la lengua dominante), etc.-, sería cuestionable considerarla como de mantenimiento y desarrollo. O, en todo caso, sería de mantenimiento del *statu quo* en cuanto a la discriminación lingüística y desarrollo de la dominación del castellano.

La preocupación por la vitalidad de culturas y lenguas se inscribe en este contexto general, asumiendo los fundamentos éticos y sociales de la EIB (Fishman 1990, 1991, 1996), así como los de carácter más individual (Escamilla 1993, Baker 1993). Por un lado, se trata de los derechos inalienables de los pueblos a decidir sobre sus propias formas de vida, sus culturas y lenguas, y ser plenamente respetados por sus gobiernos y los Estados; y la obligación de éstos de repensar sus políticas y sus economías a partir del reconocimiento político, económico, territorial, sociocultural y educativo de aquéllos. La EIB, al decir de un dirigente aymara, “es un instrumento político de liberación de nuestros pueblos”¹⁹, y con la participación directa de las organizaciones indígenas puede convertirse en una respuesta más justa y adecuada a las propias demandas educativas, contribuyendo a la construcción de relaciones y sociedades interculturales más equitativas y democráticas.

Por otro lado, existen “consensos” respecto a las potenciales ventajas individuales de la EIB frente a una educación monolingüe, como fruto de diferentes investigaciones y

¹⁹ Walter Gutiérrez, Primer Taller de Capacitación a Concejos Educativos de Pueblos Originarios. Cochabamba, noviembre de 1999.

evaluaciones en distintos lugares del mundo y en América Latina en particular (Jung y otros 1988; Hornberger 1989; Rockwell y otros 1989; von Gleich 1989; Modiano 1990; Plaza 1993; Muñoz 1997). Estos “consensos” tienen que ver con las mayores posibilidades de éxito que brinda un programa de EIB a las poblaciones indígenas; con sus efectos en relación con una autoafirmación y autoimagen positiva de los niños; con el establecimiento de mejores relaciones al interior de las comunidades, en particular entre niños y adultos mayores; con una mayor valoración de lo propio; con una mejor preparación de los niños para la interculturalidad; con ventajas cognoscitivas, afectivas y educativas (López 1998).

En cuanto a sus efectos sobre el desarrollo del pensamiento, en particular el pensamiento divergente, el desarrollo semántico, la flexibilidad y capacidad analítica, la conciencia metalingüística, procesos de control cognitivo, procesamiento léxico y mayor sensibilidad comunicativa, también se cuenta con evidencias; producto de diversas investigaciones (Baker 1993; Escamilla 1993).

Es necesario recalcar que, en esta investigación, no se trata del análisis de los problemas en la enseñanza del CL2 y de la búsqueda de soluciones de esta manera tan sesgada. Desde los mismos fundamentos éticos y sociales –de derechos de los pueblos indígenas y de mantenimiento y desarrollo de sus culturas y sus lenguas– como desde los de tipo individual, se trata de una mirada más integral del uso de lenguas en la modalidad bilingüe de la EIB, de las dos (o más) lenguas involucradas. Se trata de un enfoque global de la funcionalidad de las lenguas en situaciones escolares, su interdependencia y la importancia del desarrollo coherente de ambas, que se sustenta en diversas teorías (Cummins 1979, 1981, 1996, 1997) y tiene también respaldo empírico en algunos de los estudios antes señalados. Particularmente importantes son las nociones de interdependencia lingüística, competencia subyacente común, y la distinción entre competencia comunicativa cognitivamente exigente y no exigente, para insistir en la importancia del desarrollo a un nivel máximo de la L1.

Se busca entender los contextos y las relaciones que se dan entre las lenguas para, a partir de ellos, establecer las estrategias más adecuadas que respondan a las necesidades establecidas por las organizaciones guaraníes. En este marco, no es posible pensar sólo el tema del CL2 o la función de la escuela en esta tarea. El objetivo es el mantenimiento y desarrollo de las dos (o más) lenguas en una determinada comunidad de un determinado pueblo, asignándole a cada uno de los actores o instancias un cierto papel. En este sentido entendemos la propuesta de la

RE como un “modelo para armar” –y no como la receta homogénea que algunos maestros parecen haber entendido–, asumiendo para su cabal funcionamiento la lectura más dinámica del concepto de “participación social” o comunitaria. A partir de una determinada situación de mono- o bilingüismo, y según sea la meta planteada, se trata de definir, con los propios actores comunales, qué función tendrá que cumplir cada uno de ellos en relación con cada una de las lenguas implicadas. Así como es incorrecta la comprensión de la EIB como enseñanza monolingüe indígena (fruto de la realidad vigente), es igualmente incorrecto entender la “mejora” de la EIB como un problema de ser más eficientes en el tema del CL2. Esto bien puede terminar significando el viejo ideal de castellanización, si no se trabaja de manera integral la situación de las lenguas en cada pueblo indígena.

2.3. La formación docente

En relación con la carrera magisterial, es importante introducir la noción de formación inicial en el marco de un proceso permanente que se considera necesario en el caso de la formación de docentes. Es probable que, en ninguna especialidad superior o universitaria, la primera formación recibida a nivel de la licenciatura (cuatro a cinco años) pueda ser considerada suficiente, pero esto es particularmente crítico en el caso de la formación docente. Como señala Berger (1990:153),

Cuando se sale de una formación inicial –voy a utilizar un término prestado al mundo de la empresa con todo lo que de tosco e insuficiente tiene- se es por definición un producto semiacabado, a medio terminar, y no existen en ningún campo, formaciones iniciales que sean suficientes, ya que no pueden incluir la adaptación a una realidad concreta que es necesariamente particular, única, y que será el objeto más o menos adecuado de un aprendizaje sobre la marcha.

La carencia principal, según Berger, tiene que ver con la falta de contacto con la práctica de aula, lo que impide la reflexión sobre un desempeño real. Dado que la formación de maestros, en muchos casos, no supone períodos significativos de trabajo en aula durante el proceso, lo que permitiría asociar y aplicar los aprendizajes a situaciones específicas y reflexionar sobre ellos para enriquecer la formación, el proceso puede terminar transformándose en una repetición pasiva de modelos:

Finalmente, se puede mostrar también que, inevitablemente, la formación inicial toma la forma de una formación con modelos. En efecto, se trata de lograr que alguien haga un determinado número de gestos profesionales, y tenga hábitos sobre los que no tiene aún experiencia. Aún cuando se hagan trabajos de una duración más o menos larga, el único modo de presentar comportamientos de enseñante es hacerlo de una manera relativamente normativa y que no puede tomar el cariz de una reflexión sobre prácticas que ya se tienen; por consiguiente la mayor parte del tiempo la formación inicial tiene esta forma, no de una formación para una práctica, sino de la reproducción de un cierto número de modelos que pueden ser de calidad variable, pero que, finalmente, desembocan en comportamientos relativamente pasivos (Berger op.cit.:151).

Se trata entonces, por un lado, de pensar en procesos de más largo plazo de formación docente permanente, que amplíen la formación inicial normalista o universitaria del nivel de licenciatura. Por otro lado, esta formación inicial debería incorporar estrategias que acerquen, a los futuros docentes, a la reflexión sobre situaciones de aula, que enriquezcan la reflexión sobre su propia formación.

Pero, además de la reflexión sobre el proceso de formación docente, es necesario incorporar una perspectiva crítica respecto a la relación entre la teoría y la práctica, que lejos de ser antitética, aparece como claramente dialéctica:

Las prácticas cobran un significado [...] cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican. La teoría no es sólo palabras ni la práctica es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos.[...] La reflexión crítica no sólo supone considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías, sino también considerar la adecuación de las teorías a la luz de nuestras prácticas (Carr op.cit.:34).

Esta perspectiva es particularmente adecuada para el campo educativo, donde la teoría se propone resolver problemas de la práctica docente, o contribuir a que los maestros dispongan de herramientas conceptuales, analíticas y/o didácticas para resolverlos por sí mismos. En el ámbito educativo, la teoría o los hallazgos teóricos no constituyen un fin en sí, sino, responden a una necesidad específica; de donde surge su carácter aplicado y la estrecha relación entre teoría y práctica, en un ir y venir permanente entre una y otra. Como lo señala Carr más adelante,

Las experiencias prácticas concretas en las que se generan estos problemas [educativos] constituyen tanto el objeto de la investigación teórica como la base de prueba sobre la que han de evaluarse los resultados de esta investigación. Por tanto, hay que reconocer que la teoría sólo adquiere la categoría de “educativa” cuando muestra formas mejoradas de comprender estas experiencias, y sólo adquiere validez educativa cuando esas indicaciones se comprueban y confirman en la experiencia práctica.[...] ...la teoría sólo adquiere su carácter educativo cuando puede corregirse, perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, la práctica determina el valor de cualquier teoría de la educación, en vez de que la teoría determine el valor de cualquier práctica educativa. (Carr op.cit.:60)

La adopción de esta perspectiva para efectos de la formación docente –inicial y en servicio– tiene, al menos y a nuestro entender, hasta cuatro implicancias en lo que atañe a la relación entre técnicos-teóricos y docentes-prácticos. En primer lugar, supone reconocer el papel de interlocutores válidos de los docentes en cuanto a la discusión y elaboración teórica sobre la educación, en particular de los docentes en servicio. En segundo lugar, y en función a la validez de la interlocución de los docentes, supone asumir que a las opiniones y prácticas docentes subyacen una o varias teorías, y que no se trata de “conductas mudas”, en el sentido de acciones sin sustento teórico.

En tercer lugar, en relación con la formación en servicio (o capacitación), supone que las acciones no pueden limitarse al entrenamiento para la sustitución de una conducta por otra, sino que para cualquier cambio propuesto a los docentes debe explicitarse el soporte teórico que lo fundamenta, y discutir con ellos su validez. Si la práctica docente no es pura conducta, sino que parte de una (o más) teoría(s), el cambio no puede darse a nivel de otra conducta, sino que debe empezar por discutirla y demostrar a nivel teórico sus debilidades frente a otra alternativa, que será el sustento de la innovación. De esta manera, no sólo se forman docentes y técnicos a partir de la resolución de problemas, sino que se construyen respuestas concertadas y consensuadas con los responsables de su ejecución, acortando las distancias entre las disposiciones escritas del nivel central y la realidad cotidiana del aula. Finalmente, supone aceptar, de parte de los técnicos, la falibilidad de la teoría a partir de las evidencias empíricas que son los problemas educativos, y no tratar de explicarlos únicamente como deficiencias de aplicación de la teoría. Al respecto, Carr anota que

Un problema educativo, al denotar el fracaso de una práctica, muestra también el fracaso de la teoría de la que se deriva la creencia en la eficacia de esa práctica. Al destruir las expectativas de la práctica educativa, el problema educativo destruye la validez de alguna teoría de la educación lógicamente previa. (Carr op.cit.:109)

Es necesario hacer una precisión en relación con el carácter de la práctica que se está proponiendo. Ya se señaló anteriormente que no se trata de una “conducta muda”, ni aún cuando se trate de la ejecución experta de una maestría técnica –la *techné* aristotélica (cfr. Carr op.cit.:95-102). El fin de la práctica (*praxis*) educativa no es la materialización de algún producto de forma fija socialmente preestablecida, sino que busca

...realizar algún “bien” moralmente valioso. Pero [...] la práctica no es un instrumento neutral mediante el que se produce ese “bien”. El “bien” que persigue la práctica no puede “materializarse”, sólo puede “hacerse”. La “práctica” es una forma de “acción inmaterial” precisamente porque su fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma. [...] La práctica es [...] una acción moralmente informada o moralmente comprometida. Dentro de la tradición aristotélica, todas las actividades éticas y políticas se consideraban como formas de práctica y, por supuesto, también la educación. (Carr op.cit.:96)

Desde esta perspectiva es que se incorpora el componente ético o moral en la discusión sobre la formación docente, en el sentido de que el fin de la práctica educativa no se circunscribe al aula, sino que persigue el bien social. Pero la posibilidad de contribuir al logro del bien social exige de otros elementos, como el empoderamiento (*empowerment*) de los docentes.

Glenmayer (1998) propone dos definiciones del empoderamiento tomadas de otros autores que coinciden en la habilitación para la acción: “el proceso de aumento de

poder personal, interpersonal, o político, de modo tal que los individuos puedan tomar medidas para mejorar sus condiciones de vida ²⁰ (Gutiérrez 1990, citado por Glenmayer 1998:35); y

el empoderamiento incluye el desarrollo de un estado de la mente (un sentido de poder, eficacia, competencia) y la modificación de condiciones estructurales para redistribuir el poder. En un paradigma de empoderamiento, el conocimiento de las propias condiciones de vida en relación con la estructura de poder de la sociedad y las acciones tomadas en la perspectiva de cambiar esta estructura, están relacionados²¹ (Swift and Levin 1987, citado por Glenmayer loc.cit.).

Hodges y Ortega (1998:148) recogen la definición de Dunst et al. (1988), que priorizan más bien el acceso a los recursos y las habilidades, y para los que el empoderamiento significa “a nivel personal (1) el acceso y control sobre los recursos requeridos, (2) la capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas, y (3) la adquisición de un comportamiento instrumental necesario para interactuar eficazmente con otros para obtener recursos.”²²

Incorporamos estos tres componentes en nuestra percepción del empoderamiento para efectos del posterior desarrollo: el acceso a los recursos, las habilidades y la posibilidad de actuar para cambiar las condiciones vigentes (de desempoderamiento-*disempowerment*). Carr (op.cit.:126) habla de la “potenciación profesional” en un sentido muy cercano al del empoderamiento, relacionándola con la investigación-acción emancipadora como método de investigación; con la dialéctica, la comprensión reflexiva y la praxis como forma de conocimiento; y con un fin práctico emancipador, en la perspectiva de formar individuos capaces de producir y transformar una determinada forma de vida social.

Otro elemento a tomar en consideración es la conciencia lingüística y metalingüística, (*language awareness*) en relación con la(s) lengua(s) y su tratamiento específico en los procesos educativos, de los docentes y de los niños. Por conciencia lingüística y metalingüística se entiende “la sensibilidad individual y el conocimiento consciente de la naturaleza del lenguaje y su papel en la vida humana”²³ (Donmall-Hicks:1997:21). La

²⁰ “the process of increasing personal, interpersonal, or political power so that individuals can take action to improve their life situations”.

²¹ empowerment includes the development of a state of mind (a sense of power, efficacy, competence) and the modification of structural conditions in order to reallocate power. In an empowerment paradigm, knowledge of one’s life situation vis-à-vis the power structure of society and actions taken to change that structure are linked.

²² “a person’s (1) access and control over needed resources, (2) decision-making and problem-solving abilities, and (3) acquisition of instrumental behavior needed to interact effectively with others to procure resources”.

²³ “a person sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life”.

Association for Language Awareness la define como el “conocimiento explícito sobre el lenguaje, la percepción conciente y la sensibilidad en el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua”²⁴ (ibid.), y Carter (1990²⁵) como “la capacidad de reflexionar sobre temas lingüísticos, más que la acumulación de información gramatical discreta”²⁶. Fairclough propone una perspectiva crítica, poniendo especial énfasis en los componentes de poder y emancipación, asumiendo como presuposiciones las características del estudio crítico del lenguaje (*critical language study*), en el sentido de que

resalta cómo las convenciones y prácticas lingüísticas están investidas de relaciones de poder y procesos ideológicos de los que la gente, a menudo, no es conciente. Critica el enfoque dominante en el estudio del lenguaje por tomar las convenciones y prácticas en una perspectiva no crítica, como objetos a ser descritos, en una manera que esconde su influencia (su trasfondo) política e ideológica²⁷ (Fairclough 1992:7).

En este sentido, “la conciencia lingüística y metalingüística crítica es un facilitador para el 'discurso emancipador' que desafía, irrumpe y, en última instancia, puede transformar el orden dominante del discurso, como parte de la lucha de grupos sociales oprimidos contra el bloque dominante”²⁸ (Fairclough 1989:239²⁹).

En el marco de la RE y la EIB, y considerando el contexto de diglosia en que se aplican, es particularmente pertinente introducir la conciencia lingüística y metalingüística crítica (*critical language awareness*, CLA) en la formación docente, en particular de docentes indígenas y bilingües y, en la escuela, no como una temática o área disgregada del propio análisis de la lengua, sino como una perspectiva para enfocar el trabajo en las lenguas, en sus diferentes niveles. Como lo señalan Janks e Ivanic (1992:320), “la CLA no debería ser separada de la parte de desarrollo del lenguaje del currículo [...] la conciencia lingüística y metalingüística crítica es relevante para cualquier actividad de lectura, escritura e interacción oral en que los estudiantes

²⁴ “explicit knowledge about language, ...conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching, and language use”.

²⁵ Carter, R. (ed.) 1990. **Knowledge about Language and the Curriculum**. London: Hodder & Stoughton. Citado en Defazio 1997:102.

²⁶ “the capacity to reflect on linguistic matters rather than amassing discrete grammatical information” (m. t.)

²⁷ it highlights how language conventions and language practices are invested with power relations and ideological processes which people are often unaware of. It criticises mainstream language study for taking conventions and practices at face value, as objects to be described, in a way which obscures their political and ideological investment.

²⁸ “critical language awareness is a facilitator for ‘emancipatory discourse’ which challenges, breaks through, and may ultimately transform the dominant orders of discourse, as part of the struggle of oppressed social groupings against the dominant bloc.”

²⁹ Fairclough, N. 1989. **Language and Power**. London: Longman. Citado en Clark, R. & R. Ivanic 1997:219.

se involucren³⁰. La reflexión puede hacerse sobre cualquier punto que se esté trabajando con los estudiantes, partiendo de sus propias percepciones –punto relacionado con lo anteriormente dicho en relación con el reconocimiento de los docentes como interlocutores válidos. En relación con el trabajo con docentes en servicio, Wright y Bolitho (1997) señalan que

se motiva a los participantes a explicitar sus ideas sobre el tema lingüístico que se está trabajando. Es a través de esta discusión pública de las “teorías prácticas” de los profesores, o teorías en acción [...] sobre el lenguaje y la enseñanza y aprendizaje de lenguas, que se posibilita a los profesores la revisión de la propia comprensión, y de la de los otros, de varios aspectos del lenguaje - gramática, léxico, discurso y uso entre otros.³¹ (p. 175)

El trabajo en CLA puede significar un aporte beneficioso en la formación y el desempeño de los docentes, así como en el proceso educativo escolar. Carter (op.cit.³²) presenta algunas razones para incorporarlo en ambos niveles:

Para los profesores, el conocimiento sobre el lenguaje puede ampliar la habilidad de incorporar actividades de lenguaje productivas en una clase; puede ayudar a los profesores a entender las dificultades de lenguaje de los estudiantes; puede prepararlos para enfrentar cuestiones de registro, dialecto, y gramática al interior de la escuela y de la comunidad; puede revelar relaciones entre el lenguaje y el aprendizaje. Para los estudiantes, desarrollar la conciencia lingüística y metalingüística puede implicar enfoques más reflexivos y analíticos sobre el estudio del lenguaje, además de nuevo conocimiento sobre la relación entre lenguaje y poder.³³

Clark e Ivanic (op.cit.:217) introducen la noción de empoderamiento como un objetivo de esta perspectiva del trabajo con las lenguas, ya que proporciona a los estudiantes

un marco analítico crítico para ayudarlos a reflexionar sobre sus propias experiencias lingüísticas y sobre las prácticas lingüísticas de los otros en las instituciones de las que forman parte y en la sociedad en la que viven [...] Transformando la conciencia en acción - optando por prácticas alternativas a pesar de la presión por someterse a las normas-,

³⁰ “CLA should not be separated from the language development part of the curriculum. [...] critical language awareness is relevant to whatever reading, writing and oral interaction the learners are engaged in.”

³¹ participants are encouraged to articulate their ideas about the language point being worked on. It is through this public discussion of teachers’ “practical theories”, or theories in action [...] about language and language teaching and learning that enables teachers to review their own and each others’ understanding of various language points –grammar, lexis, discourse and usage among others.

³² Carter, R. (ed.) 1990. **Knowledge about Language and the Curriculum**. London: Hodder & Stoughton. Citado en Defazio 1997:102.

³³ For teachers, knowledge about language can expand the ability to incorporate language-rich activities into a class; it can help teachers understand students’ language difficulties; it can equip them to deal with questions of register, dialect, and grammar within the school and larger community; it can unlock relationships between language and learning. For students, developing language awareness can mean more reflective as well as analytical approaches to learning about language plus new knowledge about the relationship between language and power.

gente puede contribuir a su propia emancipación y la de otros abriendo nuevas posibilidades para el comportamiento lingüístico.³⁴

Así, a diferencia de enfoques más tradicionales y estáticos sobre el tratamiento de las lenguas en la enseñanza, esta propuesta supone el análisis y la comprensión. Como lo señalan Lancaster y Taylor (1992:256), “un enfoque crítico pretende explicar, no simplemente describir, el discurso de la sociedad”³⁵. Tomando como ejemplo el caso del inglés en escuelas británicas, en contextos multilingües y diglósicos, Bhatt y Martin-Jones (1992:295-296) señalan la importancia de incorporar el marco histórico, en la perspectiva de “desarrollar la comprensión de los estudiantes de la relación entre el inglés estándar y las lenguas minoritarias. Este tipo de trabajo requiere incorporar una perspectiva histórica. Los estudiantes tienen derecho a saber la historia de sus propias lenguas.”³⁶

La historia proporciona el marco de referencia para entender las relaciones de asimetría y dominación actualmente vigentes entre las lenguas y, en particular, entre los grupos sociales hablantes de esas lenguas. Añaden estos autores (ibid.) que

Un enfoque histórico de este tipo también necesitaría destacar el hecho de que los valores y las actitudes sobre el lenguaje son social y políticamente generados. Debería prestarse especial atención a: (1) las formas en que los valores de los grupos sociales dominantes se imponen y legitiman; (2) las formas como se representan las lenguas minoritarias y sus hablantes.³⁷

Se trata de cuestionar y deslegitimar la lectura neutral de la diglosia como simple diversidad –de lenguas y de estatus jerárquico–, o la referencia a las lenguas obviando su estatus, acercándose precisamente a través de ellas a la comprensión de las causas de la asimetría y a la proposición de formas alternativas. La revisión, desde una perspectiva crítica, de materiales de conciencia lingüística y metalingüística elaborados para las escuelas de los contextos antes señalados, pone en evidencia que

Rara vez se invita a los estudiantes a trascender la geografía para considerar las cuestiones sociales, políticas o históricas. La mayor parte de los materiales publicados

³⁴ a critical analytical framework to help them reflect on their own language experiences and practices and on the language practices of others in the institutions of which they are a part and in the wider society within which they live. [...] By turning awareness into action –by choosing to adopt alternative practices in the face of pressure to conform to norms- people can contribute to their own emancipation and that of others by opening up new possibilities for linguistic behaviour.

³⁵ “a critical approach sets out to explain, not simply describe, the discourse of society”.

³⁶ “develop learners’ understanding of the relationship between standard English and minority languages. This kind of work needs to incorporate a historical perspective. Learners have a right to know the history of their own languages.”

³⁷ A historical approach of this kind would also need to highlight the fact that values and attitudes about language are socially and politically generated. Particular attention should be given to: (1) the ways in which the values of dominant social groups are imposed and legitimised; (2) the ways in which minority languages and their speakers are represented.

sobre conciencia lingüística y metalingüística que hemos revisado evitan explícitamente el tema de la desigualdad lingüística y la relación entre lenguas de pueblos minoritarios y el inglés estándar. [...] Una etiqueta como la de 'idioma oficial' tiene una neutralidad de sentido común que encubre los procesos sociales y políticos implicados en la selección y la promoción de las lenguas al estatus de 'oficial' en un contexto nacional determinado. De la misma manera, la etiqueta 'lengua mayoritaria' encubre las asimetrías de poder que existen entre los hablantes de la lengua dominante y los hablantes de lenguas minoritarias³⁸ (Bhatt y Martin-Jones op.cit.:291).

Para estos autores, la función que les corresponde en este proceso a los docentes es crucial, lo que hace imprescindible la inclusión del CLA en la formación docente:

Instamos a los profesores a no estar ciegos a las realidades de la desigualdad lingüística o a los procesos ideológicos que contribuyen a la devaluación de las lenguas de los grupos minoritarios. Si estas dimensiones sociales cruciales de la diversidad lingüística se pasan por alto, los niños hablantes de lenguas minoritarias estarán más susceptibles a ser expuestos al ridículo o despreciados en el contexto del aula³⁹ (Bhatt y Martin-Jones op.cit.:292).

Otro aspecto positivo derivado del CLA es la confianza en sí mismos que puede generar en los docentes y estudiantes, en un sentido muy cercano al empoderamiento. Como señalan Janks e Ivanic (op.cit.:319), “una CLA [conciencia lingüística y metalingüística crítica] que incluye un compromiso para la acción puede dar a los estudiantes de lengua la seguridad en sí mismos para optar. La seguridad en uno mismo implica entender las situaciones sociales, saber cuáles son las opciones para la acción, y saber las consecuencias”⁴⁰.

Respecto a la capacidad de empoderamiento del CLA, Bhatt y Martin-Jones señalan que, como resultado de estos procesos, los estudiantes “tendrán el poder para reflexionar sobre sus propias prácticas comunicativas y para considerar los tipos de cambios que podrían realizar”⁴¹ (op.cit.:297). Janks e Ivanic ponen especial énfasis en señalar que no se trata solamente de generar reflexión o crear mayor conciencia, sino de orientarse a la acción: “la 'conciencia' o 'la conciencia emergente' no es suficientemente liberadora. Solamente si la conciencia genera el poder en las

³⁸ ...learners are rarely invited to go beyond the geography to consider social, political or historical issues. Most of the published language-awareness materials we have looked at specifically avoid the issue of linguistic inequality and the relationship between minority community languages and standard English. [...] A label such as 'official language' has a common-sense neutrality which obscures the social and political processes involved in the selection and promotion of languages to 'official' status within a particular national arena. Similarly, the label 'majority language' obscures the power asymmetries that exist between speakers of the dominant language and speakers of minority languages.

³⁹ We would urge teachers not to be blind to the realities of linguistic inequality or to the ideological processes that contribute to the devaluation of the languages of minority groups. If these crucial social dimensions of linguistic diversity are overlooked, children who are speakers of minority languages are more likely to be exposed to ridicule or scorn in the classroom context.

⁴⁰ “CLA which includes a commitment to action can give language learners the self-assurance to make these choices. Self-assurance involves understanding social situations, knowing what the options are for action, and knowing the consequences”.

⁴¹ “empowered to reflect on their own communicative practices and to consider the kinds of changes that they could make”.

personas para oponerse con éxito a las prácticas que las privan de poder, podremos afirmar que es emancipadora. La conciencia tiene que transformarse en acción”⁴² (op.cit.:op.cit.305).

Enfoque crítico, empoderamiento y conciencia lingüística y metalingüística crítica (CLA): estos son los componentes que forman el marco de análisis y propuestas para el tema de la formación docente. La comprensión de las condiciones actuales a partir de las propias intuiciones, la teorización al respecto, la toma de posiciones y las decisiones sobre la acción son aspectos articulados sobre estos tres componentes, que deberían contribuir a la EIB –a nivel escolar, secundario y superior– en el proyecto mayor de fortalecimiento de los pueblos indígenas. En términos de Fairclough (1992:54),

La conciencia lingüística y metalingüística crítica, en otras palabras, no debería empujar a los estudiantes a prácticas de oposición que los condenen a la desventaja y la marginación; debería dotarlos de las capacidades y la comprensión que son condiciones previas para una elección significativa y una efectiva ciudadanía en el ámbito del lenguaje.⁴³

2.4. La investigación – acción

La opción por este tipo de investigación obedece, como se señaló antes, al deseo de responder a una demanda de las organizaciones indígenas, en el sentido de trabajar con jóvenes estudiantes del INSPOCB. En este sentido, y sobre la base de un tema ya establecido con las organizaciones, se buscó la opción que mejor correspondiese al sentido de la demanda indígena. Es decir, la elección de la forma tuvo, como una de sus condicionantes, la relación orgánica (Gramsci 1981:370) con la APG, que implicaba responder a su preocupación respecto a la formación de los jóvenes del INSPOCB, relacionándola con el problema originalmente planteado: el uso de lenguas en la escuela. En este sentido, se consideró que este tipo de investigación podría ser el más adecuado. Al respecto, Carr (1993:125) señala que

se hace inadmisibile cualquier pretensión de evaluar los métodos de investigación sobre la única base de sus virtudes teóricas. La elección de una forma de investigación nunca puede ser el mero reflejo de una preferencia intelectual; supone siempre también un compromiso educativo.

⁴² “‘awareness’ or ‘raised consciousness’ is not liberatory enough. Only if CLA empowers people to successfully contest the practices which disempower them would we claim that it is emancipatory. Awareness needs to be turned into action”.

⁴³ Critical language awareness, in other words, should not push learners into oppositional practices which condemn them to disadvantage and marginalisation; it should equip them with the capacities and understanding which are preconditions for meaningful choice and effective citizenship in the domain of language.

En el marco de una ciencia social y una filosofía de la educación críticas, y con un fin humano emancipador y transformador, Carr considera que el método de investigación que corresponde es la investigación-acción (op.cit.:126).

Cohen y Manion (1994:186) definen la investigación-acción como una “intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen minucioso de los efectos de tal intervención”⁴⁴. De acuerdo con estos autores, las principales características de este tipo de investigación son el ser situacional, usualmente colaborativa, participativa y auto-evaluativa; y tiene dos etapas básicas: una primera de diagnóstico “en la cual se analizan los problemas y se desarrollan las hipótesis”⁴⁵ (ibid.); y una segunda “terapéutica”, en la cual las hipótesis son probadas mediante un experimento del cambio dirigido conscientemente, de preferencia en una situación de la vida social”⁴⁶ (ibid.). De los cinco propósitos que señalan para la investigación-acción, nos interesan particularmente dos:

1. es un medio para remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas, o para mejorar de una cierta manera un conjunto dado de circunstancias;
2. es un medio de entrenamiento en servicio, dotando de esta manera a los profesores de nuevas destrezas y métodos, agudizando sus capacidades analíticas y aumentando su conciencia de sí mismos ⁴⁷ (op.cit.:188-189).

En síntesis, como lo señalan más adelante, “la principal justificación para el uso de la investigación-acción en el contexto de la escuela es el mejoramiento de la práctica”⁴⁸ (op.cit.:192).

Para Elliott (1993:88), la investigación-acción es “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”, y

Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (ibid.).

⁴⁴ “small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention”.

⁴⁵ “in which the problems are analysed and the hypotheses developed”.

⁴⁶ “in which the hypotheses are tested by a consciously directed change experiment, preferably in a social life situation”.

⁴⁷ (1) it is a means of remedying problems diagnosed in specific situations, or of improving in some way a given set of circumstances it is a means of remedying problems diagnosed in specific situations, or of improving in some way a given set of circumstances;

(2) it is a means of in-service training, thereby equipping teachers with new skills and methods, sharpening their analytical powers and heightening their self-awareness.

⁴⁸ “the principal justification for the use of action research in the context of the school is improvement of practice”.

Parecen particularmente relevantes dos aspectos. Por un lado, el carácter claramente aplicado señalado en ambos casos; el hecho de partir del diagnóstico de una situación específica para, después de analizar posibles estrategias, volver a la situación a aplicarlas y evaluar sus efectos; por otro, se podría establecer una relación con el empoderamiento, por ejemplo, en el caso del segundo propósito de Cohen y Manion, si retomamos las ideas de desarrollo de habilidades y fortalecimiento de la capacidad de acción, temas discutidos en la sección relativa a la formación docente.

Respecto al carácter aplicado es necesario hacer una precisión conceptual. Lo anteriormente señalado no debe entenderse solamente como sucesión de actividades –asociadas a la dicotomía ya discutida de teoría y práctica– que permite vincular una fase de investigación con una subsiguiente de acción. Al respecto,

Winter⁴⁹ sostiene que la investigación-acción no debe considerarse como un mero instrumento metodológico para resolver el problema práctico de relacionar la investigación con el cambio práctico, sino en el sentido más importante de fuente de problemas teóricos fundamentales sobre el modo de entender esta relación (Carr op.cit.:136).

Carr retoma nuevamente a Winter para reforzar la idea de que la relación entre investigación y acción no es la sumatoria o yuxtaposición de fases sucesivas:

La relación entre “acción” e “investigación” ha de aprehenderse *dialécticamente*; y [...] la investigación-acción sólo puede constituir una auténtica alternativa al positivismo haciendo más plenamente patente la importancia de la *reflexividad* de su propio modo de investigación (Carr op.cit.:137).

Cohen y Manion enfatizan también la importancia de la reflexión colectiva permanente sobre lo que se hace y sobre lo que se obtiene:

La investigación-acción se basa principalmente en datos de observación y de comportamiento. Que es, por lo tanto, empírica es otro rasgo distintivo del método. Esto implica que, durante el periodo de un proyecto, la información es recogida, compartida, discutida, registrada de una cierta manera, evaluada y tomada como base para la acción; y que, cada cierto tiempo, esta secuencia de eventos constituye la base para la revisión del avance.⁵⁰ (op.cit.:1992)

Para efectos de lograr resultados positivos en las intervenciones sobre el trabajo docente, para Elliott es fundamental esta reflexión sobre procesos y productos:

Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos. Los procesos deben tenerse en cuenta a la luz de la calidad de los resultados del aprendizaje y viceversa.

⁴⁹ Winter, R. 1987. **Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work**. Aldershot: Gower; y 1989. **Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research**. Lewes: Falmer Press. Citados en Carr 1996:136.

⁵⁰ Action research relies chiefly on observation and behavioural data. That it is therefore empirical is another distinguishing feature of the method. This implies that over the period of a project information is collected, shared, discussed, recorded in some way, evaluated and acted upon; and that from time to time, this sequence of events forms the basis of reviews of progress.

Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que Schön ha denominado *práctica reflexiva* y otros, entre los que me incluyo, *investigación-acción*. (op.cit.:68)

Es importante señalar, finalmente, la vinculación que se establece entre el empoderamiento y la investigación-acción en tanto estrategia metodológica en el sentido de que, en ambos casos, se trata de partir del análisis y la comprensión de un problema y/o situación conflictiva para, recurriendo a la propia experiencia y habilidades específicas, generar o promover que se generen cambios positivos en relación con el problema o situación inicial. Como lo señala Lee Sohng en relación con la investigación-acción participativa (1998:192),

...esta experiencia de empoderamiento produce mucho más que información. Primero, el proceso de confrontar a los expertos y entender sus herramientas puede desmitificar su pericia. La gente puede aprender que la base "científica" de políticas y de programas no es sólida, sino que está más bien sujeta a puntos de vista conflictivos, malas interpretaciones, y a la fallibilidad. En segundo lugar, la gente puede llegar a valorar su propia experiencia y conocimiento, que la ciencia dominante ha devaluado. Tercero, los que participan en el develamiento del conocimiento dominante poseen el conocimiento que han logrado. Cuarto, al ver que pueden definir su propia realidad, pueden inspirarse para cambiarla. En síntesis, el proceso participativo se convierte en un recurso para adquirir mayor conciencia; este nuevo conocimiento puede a su vez conducir a la acción.⁵¹

Bernauer (1999) considera que procesos de investigación-acción con docentes pueden generar empoderamiento, en el sentido de que la propia experiencia es la base de la teorización para volver luego al aula en condiciones de generar cambios (que son base de la teorización, etc.), e incide en el hecho de que el trabajo en grupo contribuye a crear una "cultura profesional" en las escuelas:

Los rasgos específicos de la investigación-acción pueden conducir al empoderamiento. Los problemas, por ejemplo, emergen del propio sentido de los profesores de qué debe ser mejorado. Las teorías se basan en experiencias de aula antes que en premisas teóricas. Los profesores pueden evaluar sus propias prácticas y actuar para mejorarlas. Los esfuerzos de colaboración reducen el aislamiento y crean una cultura más profesional en las escuelas.⁵²

En síntesis, la opción por la investigación-acción supuso una toma de posición en base a algunas consideraciones de índole ética; y se orientó a reflexionar con un grupo de estudiantes –a pedido de la organización indígena– sobre un problema muy sentido en

⁵¹ ...this empowering experience produces much more than information. First, the process of confronting the experts and understanding their tools may demystify expertise. People may learn that the "scientific" foundation of policies and programs is not solid, but rather subject to conflicting view-points, misinterpretations, and fallibility. Second, people may come to appreciate their own experience and knowledge, which the dominant science has devalued. Third, those who participate in the unmasking of dominant knowledge *own* the knowledge they have gained. Fourth, in seeing that they can define their own reality, they may become inspired to change it. In short, the participatory process becomes a resource for gaining a greater consciousness; this new knowledge may in turn lead to action.

⁵² Specific features of action research can lead to empowerment. Problems, for example, emerge from teachers' own sense of what must be improved. Theories are grounded in classroom experiences rather than theoretical premises. Teachers can assess their own practices and take action to improve them. Collaborative efforts reduce isolation and create a more professional culture in schools.

el territorio guaraní : el uso de lenguas en la escuela y, a partir de los procesos seguidos, sugerir pautas para llevar a cabo procesos similares en el marco de la formación docente inicial o en servicio.

3. Aspectos metodológicos

3.1. El contexto

El pueblo guaraní de Bolivia tiene una población que supera las 94,000 personas (Albó 1995a:2) asentadas básicamente en cinco provincias de tres departamentos: Santa Cruz (provincia Cordillera), Chuquisaca (provincias Luis Calvo y Hernando Siles) y Tarija (provincias Gran Chaco y O'Connor). De acuerdo a datos del Censo Indígena Rural de Tierras Bajas (PNUD 1994), del total de población censada, el 88.3% se declara bilingüe (cfr. también Díez Astete y Murillo 1998).

Como se señaló en la presentación del problema de estudio, la situación sociolingüística en el territorio guaraní no es homogénea, y tras el elevado porcentaje global de bilingüismo se esconde una diversidad de realidades. A un extremo del continuo, existen comunidades “monolingües” guaraníes, donde la lengua de uso comunal y familiar es mayoritariamente (si no exclusivamente) el guaraní, aún cuando sus habitantes puedan ser bilingües y los niños socializados en guaraní. Al otro extremo del continuo, están las comunidades en las que la lengua de uso comunal y familiar es mayoritariamente el castellano, los niños son socializados por lo general en castellano, y el uso del guaraní se restringe a las personas mayores y/o ancianas. Entre ambos extremos, existe una diversidad de contextos donde la elección de una u otra lengua puede obedecer a criterios espaciales, etéreos, temáticos, de prestigio, etc.

La comunidad de Güirarapo, sede del INSPOCB, se encuentra a 57 Kms. al sur de Camiri, y pertenece a un tipo de comunidad “bilingüe”, donde tanto el guaraní como el castellano cumplen la función de lengua de uso comunal y familiar con predominancia del castellano, y la mayoría de niños son socializados en esta lengua. La población, de alrededor de 140 personas, se halla asentada a ambos lados de la carretera Camiri-Yacuiba; la mayor parte de familias guaraní hablantes se halla sobre el lado oeste, mientras que las familias de migrantes y guaraníes hispano hablantes se hallan en el lado este. Los migrantes son hispano hablantes y bilingües quechua-castellano, pero su lengua de uso predominante es el castellano.

La escuela de la comunidad funciona bajo la modalidad monolingüe, ninguno de sus tres docentes habla guaraní, aún cuando una es egresada del INSPOCB. De acuerdo con las observaciones realizadas a lo largo del taller, asisten regularmente a esta escuela 42 niños, de los cuales al menos un tercio tendría el guaraní como primera lengua.

Durante nuestra permanencia en el INSPOCB, dos grupos de estudiantes se encontraban pasando clases: el "0 Semestre" o curso de nivelación, y el I Semestre, grupo con el que llevamos a cabo la investigación-acción. Los estudiantes de los semestres superiores se encontraban en sus respectivas escuelas, y tuvieron una reunión de seguimiento de una semana, en Villamontes, durante las vacaciones de invierno.

A nivel nacional, el MECyD ha contratado a ciertas universidades para hacerse cargo de la administración de algunos INS. El INSPOCB se halla bajo la responsabilidad de la Universidad NUR, con sede en Santa Cruz. En el lapso de nuestra permanencia, los docentes del INSPOCB se hallaban en un proceso de socialización de la propuesta curricular y de construcción de los planes y programas de los cursos a su cargo.

3.2. El diseño: fases, instrumentos, datos

3.2.1. Las fases

En cuanto a su organización, la investigación tuvo básicamente seis momentos:

- Elaboración del anteproyecto
- Fase exploratoria (salida al campo)
- Procesamiento de la información preliminar y reajuste del diseño
- Búsqueda bibliográfica y preparación del taller con los estudiantes del INSPOCB (metodología, materiales, fichas, etc.)
- Investigación -acción: taller con los estudiantes del INSPOCB; y
- Sistematización y análisis de la información y redacción de la tesis.

La elaboración del anteproyecto duró aproximadamente dos meses (noviembre y diciembre de 1999). Esta fase consistió básicamente en la definición preliminar del problema, los objetivos y preguntas de investigación, y la justificación del estudio. Este primer diseño se hizo en base a la experiencia previa recogida en anteriores trabajos de campo en el territorio guaraní y en la investigación sobre la enseñanza de castellano como segunda lengua (PROEIB Andes 1999, 2000). Como se señaló anteriormente, el tema de investigación respondía a una necesidad explícita de la APG

y del MbG, aunque la metodología del anteproyecto era la de una investigación básicamente descriptiva, cualitativa, de carácter individual.

La fase exploratoria (primera salida al campo para la tesis) fue de tres semanas (enero y febrero de 2000), y tuvo por objetivo identificar las comunidades donde se podría llevar a cabo la investigación, revisar la metodología en terreno y presentar el diseño a la APG y el MbG. Fue en este momento que las organizaciones guaraníes propusieron que, en lugar de un trabajo individual, se hiciera un trabajo conjunto con los estudiantes del INSPOCB.

El procesamiento de la demanda guaraní y de la información recogida, y el reajuste del diseño de investigación tomaron alrededor de un mes y medio (marzo y abril de 2000). En esta etapa, el punto más delicado fue la elección de la metodología y la revisión bibliográfica sobre el aspecto metodológico, para concluir en la elección de la investigación-acción como estrategia de trabajo con los estudiantes.

La búsqueda y revisión bibliográfica en general, y la preparación del taller tomaron aproximadamente otro mes y medio (abril y mayo de 2000). El diseño del taller incluyó la preparación de la propuesta a ser concertada con los estudiantes (objetivos, contenidos, metodología, materiales, etc.) y la coordinación con la universidad Nur y el INSPOCB, aspecto bastante complejo teniendo en cuenta las distancias y las dificultades de comunicación; la universidad Nur demoró varias semanas en dar la aprobación a la investigación. Esta fase concluyó con la salida al campo, correspondiente a la investigación-acción.

La fase correspondiente a la investigación-acción, el taller con los estudiantes del INSPOCB, tomó ocho semanas (fin de mayo a julio de 2000). Estas ocho semanas, salvo cuatro días destinados a viajes al y del terreno, fueron dedicadas a la investigación-acción. Los dos primeros días se dedicaron a la coordinación institucional con el INSPOCB, la APG, el MbG, la Dirección Distrital de Educación, la Capitanía de Kaami, Teko Guaraní. Durante el desarrollo del taller, estas instituciones fueron visitadas y/o invitadas a participar en él. La mayor parte de días hábiles de las ocho semanas se trabajó en la propia sede del INSPOCB, a pesar de la falta de condiciones; y los días en que fue necesario el trabajo en computadora o reproducir materiales, se utilizó las instalaciones de la APG.

El proceso de sistematización de la información y redacción de la tesis duró aproximadamente cuatro meses (agosto a noviembre de 2000), y concluyó a principios de diciembre.

3.2.2. Los instrumentos

Los instrumentos utilizados durante el taller fueron de dos tipos: aquellos diseñados para el seguimiento del trabajo en el taller, elaborados con anticipación a éste y de manera individual; y aquellos diseñados con los estudiantes, a lo largo del taller, para la recolección de la información considerada relevante, y/o necesaria, por el grupo. Cada tipo de instrumento corresponde a un nivel de análisis distinto.

Los instrumentos elaborados con los estudiantes corresponden al primer nivel de análisis, que tiene que ver con la reflexión sobre la diversidad sociolingüística y la elaboración de propuestas de uso de lenguas en la escuela. Los instrumentos elaborados para el seguimiento del taller corresponden al segundo nivel de análisis, que tiene que ver con la reflexión sobre el proceso seguido con los estudiantes.

Tabla 1 : Instrumentos de la investigación - acción

Instrumentos elaborados antes del taller ⁵³		Instrumentos elaborados con los estudiantes	
N°	Nombre de la Ficha	Nombre del instrumento	
1	De estudiante	Ficha de comunidad	
2	De seguimiento a estudiantes	Ficha de escuela	
3	De registro diario de trabajo del taller	Guía de entrevista a maestros	
4	De resumen semanal de sesiones del taller	Guía de entrevista a padres de familia (A y B)	
5	De síntesis general de sesiones del taller	Prueba de castellano (oral) como segunda lengua (borrador)	
6	De evaluación diaria del taller	Guía de observación de uso de lenguas	
7	De evaluación semanal del taller		
8	De evaluación general del taller		
9	Guía de entrevista a estudiantes sobre las lenguas, la EIB y la RE		

Dicho de otra manera, los datos esenciales del primer nivel de análisis de esta investigación provienen del taller con los estudiantes del INSPOCB, y fueron recogidos y contruidos con ellos; por ejemplo, las caracterizaciones sociolingüísticas y las propuestas de uso de lenguas. Éstas son producto del taller, y la forma como se construyeron es un insumo para la reflexión sobre el proceso en general. El otro conjunto importante de datos proviene del seguimiento a los estudiantes durante el taller, tanto en términos de su participación en cada etapa como en relación con sus opiniones y expectativas en relación con las lenguas, la EIB y la RE.

⁵³ Se adjuntan como anexos.

Las caracterizaciones, los instrumentos construidos para llevarlas a cabo, y las propuestas de uso de lenguas son el resultado visible del taller con los estudiantes del INSPOCB. El proceso de su construcción está descrito en registros relativamente detallados. Estos registros se construyeron a partir de los “planes” de cada sesión, los apuntes tomados a lo largo de éstas, grabaciones donde fue posible y la propia memoria, inmediatamente después de cada sesión.

En este nivel, la investigación-acción buscó responder a una debilidad señalada en la justificación (v. pp. 15-16), en el sentido de la carencia de instrumentos y capacitación, por parte de los docentes, para describir sus comunidades y escuelas y para adecuar la propuesta de la RE, en cuanto al uso de lenguas, en función de esas caracterizaciones.

Por otro lado, las reflexiones sobre el proceso, realizadas durante el taller con los estudiantes e individualmente después del taller, nos han permitido evaluarlo y extraer aprendizajes y conclusiones respecto a su replicabilidad. En el caso de los estudiantes, sus reflexiones contienen comentarios sobre los productos, los procesos por los que se llegó a éstos y, eventualmente, indicios de cambios producidos en ellos mismos durante estos procesos.

El siguiente cuadro muestra la relación entre las preguntas de la investigación, los datos obtenidos y los procedimientos e instrumentos utilizados :

Tabla 2 : Preguntas, datos, personas, procedimientos e instrumentos

Preguntas	Datos	Personas	Procedimientos	Instrumentos
¿Qué situaciones sociolingüísticas parecen no estar siendo atendidas por la propuesta de la RE?	- caracterización de las propias comunidades - caracterización de 2 comunidades piloto - comentarios sobre las caracterizaciones - comentarios sobre la propuesta de la RE	Estudiantes INSPOCB	- ejercicios de caracterización - análisis y reflexión sobre los ejercicios - análisis y reflexión sobre la propuesta de la RE	- (previo: instrumentos 1 y 9) instrum. 2, 3, 4, 6 y 7 - ficha de comunid. - ficha de escuela - guía de observ. de uso de lenguas - propuesta de la RE
¿Cuáles son las debilidades específicas de la propuesta de la RE en estos contextos?	- percepciones de los estudiantes - opiniones sobre la RE de los maestros - opiniones de los PPF	Estudiantes INSPOCB Maestros PPFF	- contraste: caracteriz. / propuesta RE - entrevistas sobre la RE a maestros - entrevistas a PPF sobre la RE	- Planes y Programas de la RE - guía de entrevista para maestros - guía de entrevista para PPF
¿Cuáles serían las estrategias más adecuadas para el uso de lenguas en una EIB de MyD?	- propuestas para las propias comunidades - propuestas para las comunidades piloto - sugerencias sobre uso de lenguas de los PPF	Estudiantes INSPOCB PPFF	- ejercicios de elaboración de propuestas - entrevistas sobre uso de lenguas a los PPF	- guía de entrevista para PPF
¿Qué tipo de proceso de reflexión debería seguirse con los docentes?	- reflexiones de los estudiantes sobre el proceso - opiniones de entrada y salida de los estudiantes	Estudiantes INSPOCB	- análisis y reflexión sobre el proceso global seguido - entrevista sobre	- instrumento 9

para que logren elaborar propuestas más adecuadas para sus escuelas?	- historias lingüísticas personales de los estud. - procesos individuales de los estudiantes - descripción del proceso global del Taller día a día		opiniones y expect. de los estudiantes - redacción de hist. ling. personales - observación del proceso	- instrumento 2 - instr. 3, 4, 5, 6, 7 y 8, diario de campo y diarios de clase
--	--	--	--	---

Las tres primeras preguntas corresponden, de alguna manera, a los productos del taller con los estudiantes, mientras que la cuarta pregunta corresponde al nivel de las reflexiones sobre el proceso.

3.3. Algunos supuestos del diseño del taller y condiciones reales de su ejecución

La fase de investigación-acción propiamente dicha se preparó con una estructura de Taller. Según esta modalidad, el grupo tenía que desarrollar una serie de actividades a partir de explicaciones e indicaciones breves, tendientes a lograr ciertos productos o generar determinados conocimientos que contribuyeran al avance en función de los objetivos y preguntas fijados para la investigación. El logro de los productos podía implicar el recurso a exposiciones puntuales por parte de cualquier miembro del equipo, a la búsqueda bibliográfica, a salidas al campo, etc. Una vez concluido el producto específico de una fase determinada, los estudiantes a cargo de su elaboración debían exponerlo al grupo, originando una discusión general sobre el tema para llegar a acuerdos sobre forma, contenido, función, etc. Cada actividad del taller concluía con la evaluación de la misma, en términos de logros, aprendizajes y sugerencias para la siguiente etapa.

El diseño del taller, que luego sería negociado y concertado con los estudiantes del INSPOCB, se elaboró sobre la base de determinados supuestos. Algunos no se cumplieron, por diferentes razones, lo que obligó a hacer ciertos cambios y reajustes poco antes o durante la marcha misma del taller. Las condiciones supuestas que no se cumplieron fueron básicamente de dos tipos: relativas a las condiciones generales del taller y relativas a los estudiantes.

En cuanto a las condiciones generales, lo que originó más modificaciones fue el recorte del tiempo asignado al taller, básicamente por feriados no previstos (o extensión de éstos) y la situación de emergencia que se originó, al final de la sexta semana, a causa de la falta de desembolso de fondos para la alimentación de los estudiantes. A consecuencia de este hecho, durante las dos semanas finales del taller, los estudiantes tuvieron que dedicar sus tardes al trabajo agrícola, sea para cosechar

alimentos donados por la comunidad, sea para canjear su trabajo por alimentos, lo que generó una reducción de las horas académicas semanales en todas las áreas y el taller⁵⁴, además del malestar derivado de la inseguridad. Otro supuesto no cumplido, con repercusiones tanto en el tiempo como en la calidad de la relación, fue la idea de convivir con los estudiantes en Güirarapo, sede del INSPOCB. Lamentablemente, las actuales condiciones de infraestructura del INSPOCB son bastante malas, y el instalarnos ahí habría generado más malestar en ellos que ventajas para la relación.

En cuanto a los estudiantes, visitas en años anteriores al Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD), antecedente del INSPOCB, nos hicieron suponer que el grupo estaría compuesto por estudiantes indígenas, mayoritariamente guaraníes, hablantes de guaraní, con experiencia docente como maestros interinos. Además, la solicitud al INSPOCB explicitaba el interés de trabajar con estudiantes de los años superiores, a cargo ya de una escuela, que se convertiría en el lugar de intervención. De esta manera, su responsabilidad y experiencia docente previas se constituirían en insumos, además de los conocimientos y formación en EIB recibidos en el INSPOCB.

El INSPOCB respondió que, por razones de organización interna, sólo sería posible trabajar con estudiantes del primer semestre, porque los estudiantes de los años superiores –asignados como docentes– estaban en sus escuelas y sólo se reunirían en julio, durante las vacaciones de invierno, por una semana, para efectos de seguimiento y evaluación. Los estudiantes del primer semestre sólo tenían conocimientos de EIB de lo visto en ese semestre y durante el curso de nivelación, y sólo una de ellos había tenido experiencia docente previa, como maestra interina.

En cuanto a los supuestos de filiación étnica, del grupo de dieciocho estudiantes⁵⁵, diez se identificaron como indígenas –seis guaraníes, tres chiquitanos y un aymara– y ocho como hispano hablantes, a pesar de haber nacido en “territorio” guaraní y en comunidades guaraníes, y de reconocer en algunos casos que, “mi abuelo/a habla(ba) guaraní”.

⁵⁴ Cabe señalar, sin embargo, que este trabajo propició una relación diferente entre los estudiantes, la comunidad y los dirigentes comunales y nacionales, el debate entre los estudiantes sobre la sostenibilidad del INSPOCB y, a otro nivel, reflexiones sobre la relación entre los futuros docentes, las comunidades y sus organizaciones, y las demandas políticas de sus organizaciones y la problemática educativa zonal y comunal.

⁵⁵ Según la matrícula, eran diecinueve, pero uno (hispano hablante) se retiró por razones de salud.

En cuanto a los supuestos de conocimiento y uso de lenguas, de los seis estudiantes guaraníes, tres manifestaron tener problemas para comunicarse fluidamente en guaraní. Una de ellas porque “de chica sólo escuchaba, no hablaba... sólo de grande empecé a hablar [guaraní]” (RCh), y las otras dos por haber dejado de hablar guaraní en su niñez (MD, MM)⁵⁶. De los tres chiquitanos, dos afirmaron hablar fluidamente el besiro, mientras que uno reconoció que “entendía más de lo que podía hablar” (ICh). El aymara se calificó a sí mismo como buen hablante de esa lengua.

Tabla 3 : Edad, lugar de origen y lenguas de los estudiantes del INSPOCB

N°	Nombre	Edad	Lugar de origen	Lenguas
1	Añez Siles, Silvania	22	San Antonio del Parapetí	Castellano, aprende guaraní
2	Arias Mareno, Sabino	24	El Espino	Guaraní, castellano
3	Carreño Choque, Lenny	27	Entre Ríos	Castellano, aprende guaraní
4	Chávez Hoyos, Rosario	33	Camiri	Castellano, aprende guaraní
5	Chumira Rojas, Ruth	23	Karaguatarenda	Castellano, guaraní
6	Chuvé García, Ignacio	25	Santo Rosario	Castellano, besiro
7	Chuvirú García, Miguel	25	Monterito	Besiro, castellano
8	Diego Domínguez, Magaly	22	Yapiroa	Castellano, guaraní
9	Gutiérrez Cerezo, Sandra	23	Campo Pajoso	Castellano, aprende guaraní
10	Justiniano Herrera, Adela	37	Camiri	Castellano, aprende guaraní
11	Mejía Aparicio, Magaly	22	Heity	Castellano, guaraní
12	Ortega Lamas, Jaime	19	Campo Pajoso	Castellano, aprende guaraní
13	Rodríguez Chuvirú, Freddy	25	San Antonio de Lomerío	Besiro, castellano
14	Rojas Calixto, Silvia	32	Itanambikua	Guaraní, castellano
15	Tapia Valencia, Carmen	20	Macharetí	Castellano, aprende guaraní
16	Taricayo Molina, Bernardo	19	Tapitá	Guaraní, castellano
17	Tarqui Mamani, Demetrio	33	Santiago de Ventilla	Aimara, castellano, aprende guaraní
18	Tórrez Cabeza, Sindulfa	21	Ipati de Ivo	Castellano, aprende guaraní

La composición del grupo de estudiantes evidencia, de alguna manera, la diversidad de situaciones sociolingüísticas posibles en el territorio guaraní. Por un lado, y como lo señalamos en la presentación del problema de investigación, el conocimiento y uso del guaraní no es homogéneo, aun cuando se pueda considerar al pueblo guaraní como lingüísticamente conservador, en el sentido de transmitir mayoritariamente la lengua guaraní de padres a hijos y mantenerla como lengua de comunicación familiar y comunal⁵⁷. Pero, incluso en zonas muy conservadoras –según la anterior definición–, se puede encontrar casos como el de las dos estudiantes que dejaron de hablar guaraní al hacer sus estudios secundarios y/o migrar de manera más o menos permanente a Camiri.

⁵⁶ Lo que nos remite a la “inestabilidad” del bilingüismo, como fase en el tránsito ineludible al castellano, sustentada por Ninyoles (1972). El tema fue discutido más adelante con los estudiantes.

⁵⁷ Sobre el mismo punto, cfr. también Albó 1995a:6 - 11

Por otro lado, es necesario tener en cuenta la presencia de hablantes de otras lenguas. Además de colonos hispano hablantes, y aunque en proporción notablemente menor, los hay también quechuas y aymaras formalmente asentados en el territorio guaraní⁵⁸. Tampoco es extraño encontrar en las escuelas de comunidades con colegios secundarios, niños hispano hablantes, hijos de maestros de los ciclos intermedio y medio. Todos estos elementos abundan en la importancia y la necesidad de trabajar con los maestros en el tema de la caracterización de sus escuelas y comunidades, antes de iniciar el trabajo de planificación del uso de lenguas, para no seguir cometiendo el error de considerar y tratar a los territorios indígenas como sociolingüísticamente homogéneos.

3.4. El enfoque de investigación–acción

Sobre el supuesto de trabajar con estudiantes que fueran o hubieran sido docentes interinos, la investigación–acción se proponía reflexionar sobre su propia práctica para, en base a este análisis, generar propuestas de uso de lenguas más adecuadas a la realidad de las escuelas (y las comunidades) donde estuvieran ejerciendo o hubieran ejercido la docencia. Sin embargo, dado que el trabajo se llevó a cabo con estudiantes del primer semestre (sin responsabilidad docente) y que, de los dieciocho estudiantes, sólo una había sido docente interina, este supuesto se vio invalidado en el sentido de no contar con un grupo constituido por (ex) docentes interinos, para basar nuestras reflexiones en su propia práctica docente.

El diseño de investigación–acción se mantuvo, pero la base de la reflexión y el análisis fue su propia experiencia de estudiantes y hablantes. Parafraseando a Cohen y Manion (1994:194), no se trató más de una investigación que buscara el “desarrollo en servicio de los docentes” (in-service development of teachers), sino, más bien, el desarrollo de docentes en formación, sobre puntos muy parecidos a los señalados por estos autores: “mejorar habilidades de enseñanza, desarrollar nuevos métodos de aprendizaje, aumentar la capacidad de análisis, aumentar la conciencia de sí mismos”⁵⁹ (ibid.). En particular, se trataba de dotar, a los estudiantes, de herramientas de análisis para caracterizar sociolingüísticamente a las comunidades, en la perspectiva de su futuro desempeño docente –lo que podría considerarse nuevos

⁵⁸ Quizás el caso más notable conocido sea el de Iván Aguirre, quechua de Padilla, casado con guaraní, trilingüe con guaraní fluído, residente y dirigente de la comunidad de Pipi Santa Rosa, subcalde y Capitán de la zona Kaami, y actualmente concejal

⁵⁹ “improving teaching skills, developing new methods of learning, increasing powers of analysis, of heightening self-awareness”.

métodos de aprendizaje y capacidad analítica–, ejercitando la capacidad de proponer alternativas novedosas sobre la base de su propio análisis y experiencia de estudiantes y hablantes –contribuyendo a desarrollar su conciencia lingüística y metalingüística y su empoderamiento, en tanto estudiantes y hablantes.

En tanto estudiantes, su empoderamiento redundaría en una mayor preocupación por su formación en la perspectiva de su futuro desempeño docente en el marco de la EIB y de las demandas de sus organizaciones. Para Sheets (1999:1), “el autoempoderamiento de los estudiantes se define como la capacidad de los estudiantes de navegar en la cultura escolar en formas que promueven su derecho personal y grupal a definir, construir y negociar los significados y propósitos de su educación.”⁶⁰

En tanto hablantes, el desarrollo de su conciencia lingüística y metalingüística redundaría en una mayor preocupación por su lengua, a nivel individual y social, en el marco educativo y escolar; y en el contexto general, en la perspectiva de contribuir a la revitalización, mantenimiento y desarrollo de la lengua indígena.

Por el corto tiempo previsto para la investigación en su fase de campo, desde el principio se asumió que sería imposible observar la aplicación sistemática de las posibles alternativas de uso de lenguas elaboradas, y menos sus efectos. Es decir, el trabajo de campo debía concluir con la elaboración de propuestas de uso de lenguas que generarían –nótese el condicional– cambios positivos por ser más adecuadas. Pero sí, estaba prevista una salida al campo, meses después de concluido el taller, que permitiría recoger las impresiones de los estudiantes-docentes respecto a la validez de las propuestas elaboradas y sus posibles efectos.

Al no trabajar con docentes en servicio, la aplicación de las propuestas tomó un carácter hipotético, cobrando más importancia la calidad de hablantes y de estudiantes de los miembros del grupo para efectos de la reflexión de base y de la percepción de cambios positivos.

3.5. El proceso del taller

El taller con los estudiantes del INSPOCB tuvo la siguiente estructura temática:

⁶⁰ “student self-empowerment is defined as students’ ability to navigate the school culture in ways that promote their personal and group entitlement to define, construct, and negotiate the meanings and purposes of their education.”

1. Instalación del taller
2. Caracterización de algunas comunidades
3. Elaboración de propuestas de uso de lenguas para esas comunidades
4. Reflexión sobre el proceso seguido en el taller

Cabe señalar, sin embargo, que el proceso seguido durante el taller siguió la estructura de espiral de actividades propuesta por Elliott (1993:90); en este sentido, cada actividad en cada fase, cada fase en el proceso, y finalmente el proceso como totalidad, incluyeron momentos específicos de reflexión y evaluación de lo avanzado y lo producido, para extraer los aprendizajes correspondientes y/o hacer los reajustes necesarios.

A continuación se presenta los subtemas trabajados en cada punto, y se describe de manera sucinta su desarrollo.

3.5.1. Instalación del taller

La fase de instalación tomó la primera semana, con una duración aproximada de cinco horas, e incluyó la presentación del diseño, la revisión de los instrumentos elaborados para la investigación y del cronograma de trabajo.

La primera reflexión con el grupo, antes de la presentación misma, tuvo que ver con la organización del aula. A los lados de la sala, los estudiantes se habían ubicado uno al lado del otro, pero, en la parte frente a la pizarra había bastante desorden, y la tendencia era a sentarse unos detrás de otros. Dado que el tipo de trabajo a realizar suponía un equipo, la reflexión incidió en la importancia de que existiera una comunicación muy fluída entre nosotros, sin relaciones de jerarquía. Se señaló que la fluidez y horizontalidad de las relaciones se facilitarían, de alguna manera, con la disposición física de nuestro ambiente de trabajo, manteniendo, por ejemplo, las sillas en círculo, siempre que no se tratase de trabajos en grupos pequeños, de manera de poder vernos y oírnos todos fácilmente.

Un objetivo importante, para mí, era eliminar la idea de clase expositiva, con su relación docente-que-sabe-y-manda y estudiantes-que-no-saben-y-obedecen, a la que contribuye la disposición frontal del docente. Dado que no se trataba de transmitir técnicas y conocimientos, sino también y sobre todo de construir una forma de resolver problemas (en la idea de que, en su futura práctica docente, repliquen la estrategia de

grupos de trabajo intra e interescolares), la forma de sentarse y de mirar (o no mirar) al otro era relevante.

Sin embargo, a pesar de haber hecho explícita esta reflexión y de haber logrado, creo yo, la constitución de un grupo de trabajo con buenas relaciones internas, de vez en cuando algunos estudiantes se volvían a ubicar unos detrás de otros, en particular los que menos intervenían en las plenarias, o que les costaba más expresar sus opiniones, y no por el tema de la lengua, ya que dos de ellos eran hispano hablantes. Así, durante las ocho semanas se hizo necesario volver algunas veces sobre el tema. Supongo que se debió a la inercia de la costumbre, ya que hasta donde pude observar, en las otras áreas, los estudiantes se sentaban de cualquier manera, con una mayor tendencia a hacerlo unos detrás de otros, salvo las raras ocasiones en que hicieron trabajos en grupos.

Como insistí hasta el final, el problema no es la disposición física en sí misma, sino su coherencia con la dinámica y, en particular, el tipo de relación y forma de interacción que se pretende establecer. Además, una determinada disposición también puede traer consigo un mensaje subliminal de subvaloración de la opinión de los compañeros, o incluso de la propia opinión.

Durante la presentación del diseño –exposición alternada con preguntas para evaluar los conocimientos previos–, se puso un énfasis especial en explicitar que se trataba de una investigación-acción, que a partir de ese momento nos constituíamos en un equipo de trabajo, y que el compromiso era contribuir con alternativas a situaciones problemáticas actuales. Se señaló que el problema de investigación había surgido de la observación de escuelas y de testimonios de maestros del área guaraní, y la metodología adoptada respondía a una demanda de las organizaciones guaraníes; y que si bien nos limitaríamos al ámbito guaraní, las reflexiones podían aplicarse a otras zonas indígenas con EIB.

C: ¿Conocen la propuesta de EIB de la Reforma? LC: Es bilingüe... FR: Usa dos lenguas... AJ: Parte del conocimiento del niño... RCh: Es una propuesta que parte del conocimiento que trae el niño y lo desarrolla, y lo complementa con cosas de otras culturas; primero trabaja sobre su propia lengua, y le va enseñando castellano como segunda lengua, y cuando ya habla las dos, le enseña en las dos lenguas.

C: ¿Qué objetivo tiene la Reforma, en relación con el manejo de lenguas de los niños? Varios: Que sean bilingües. AJ: Que hablen dos lenguas. ST: Que hablen bien dos lenguas, y lean...

MCh: Que hagan todo en dos lenguas, leer, escribir...

C: ¿Saben qué dificultades están encontrando los maestros (en la aplicación de la EIB)?

RCh: Los niños no están aprendiendo muy bien el castellano.

OR: Los padres de familia se quejan de dos cosas: de que los niños de 3° y hasta de 4° no saben castellano y de que no leen ni escriben bien en guaraní.

...

C: ¿Por qué creen que los niños no están aprendiendo a leer y escribir bien en guaraní?

RCh: Creo que porque los maestros no saben bien cómo usar los módulos.

...

C: ¿Y por qué crees que los niños no aprenden bien el castellano?

RCh: Es porque no hay textos para enseñar castellano.

A partir de preguntas y sus respuestas sobre la EIB y la RE, elaboramos cuadros de síntesis del diseño: estado actual / objetivo a lograr, problemas encontrados, demandas de los padres de familia (PPFF). A partir de la lectura de fragmentos de la Ley de RE y de los “Nuevos programas de estudio de la RE” (MDH-SNE-UNSTP 1995:13), en particular de los criterios para planificar que señala la RE, se estableció los pasos a seguir.

C: (leo, anoto y parafraseo): Si queremos ser capaces de proponer o planificar usos de lenguas adecuados en las escuelas y comunidades donde nos toque trabajar, tenemos que conocer el grado de bilingüismo de la comunidad y de los niños, y las necesidades y expectativas de los comunarios en relación con las lenguas. Es decir, comenzamos por conocer bien las comunidades y a sus habitantes, para luego planificar. Este es un proceso permanente de observación, reflexión y creación.

De acuerdo a esta presentación, se señaló que las actividades básicas del taller eran tres: describir las características sociolingüísticas de las comunidades, proponer alternativas de uso de lenguas según las características halladas, y la reflexión sobre el proceso, en cada acción, después de cada actividad y al final. Se insistió en la importancia de hacer de la reflexión un hábito permanente ya que, en este caso, tan o más importantes que los productos eran los procesos para llegar a ellos; haciendo referencia a Elliott: “la reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental... [de la] investigación-acción” (1993:68). Explicitado el marco general, revisamos en detalle las fichas 1 a 8, elaboradas para el seguimiento del trabajo en el taller (v. anexos).

Como se señaló anteriormente, estos instrumentos correspondían al proceso general del taller, y tenían por finalidad facilitar su registro y seguimiento y el de los estudiantes. La lectura minuciosa de los instrumentos fue una buena oportunidad para la puesta en común de algunos términos operativos y conceptos necesarios para la investigación, dando pie incluso a una reflexión en el grupo sobre las desventajas de ser monolingüe hispano hablante. Fue notable la clara ventaja que el grupo le concedió al hecho de ser bilingüe, en particular los monolingües. Ésta podría ser la

cara opuesta de las opiniones que se suele escuchar en medios urbanos, y hasta intelectuales, respecto al bilingüismo y la importancia de las lenguas indígenas (cfr., por ejemplo, el debate sobre el aymara y el quechua en medios de comunicación durante los meses de julio y agosto de 2000).

Respecto a los instrumentos necesarios para recoger información sobre los comunarios y las comunidades, y para la elaboración de las propuestas, se señaló que se construirían según se presentara la necesidad de contar con ellos, y de acuerdo a las características de la información requerida en cada momento de la investigación. Aquí se suscitó otra reflexión en el grupo: los estudiantes habían participado ya en pequeñas investigaciones (un censo de Güirarapo, por ejemplo), pero sólo como ejecutores de diseños preestablecidos, como aplicadores de instrumentos diseñados por otros. Esta sería la primera vez en que elaborarían sus propios instrumentos, en que decidirían la pertinencia de elaborarlos, y le darían la forma, a su juicio, más conveniente.

La revisión de la propuesta de cronograma de trabajo puso en evidencia nuevamente este punto: al revisar los días o momentos previstos para la elaboración (de instrumentos, de propuestas, etc.), surgieron nuevamente las preguntas sobre quién haría las cosas (“¿Las fichas las vamos a hacer nosotros?”, FR). Se insistió en la corresponsabilidad frente a la investigación y, por lo tanto, la “igualdad de derechos” en términos de hacer propuestas, introducir modificaciones, etc. Si bien esto se explicitó desde el primer momento, y también en relación con el cronograma de trabajo, recién en la cuarta semana algunos estudiantes se atrevieron a sugerir cambios de actividades y de fechas.

Otro elemento que generó reflexiones en el grupo fue la incorporación, en el proceso de formación docente, del “trabajo de campo” como actividad permanente para la reflexión, la retroalimentación y validación de lo elaborado en aula; la concepción del trabajo de campo como parte de la formación. Hasta se pudo observar durante la permanencia en Güirarapo, la formación de los estudiantes del INSPOCB transcurre solamente en el aula. Las preguntas y las dudas de los estudiantes fueron elocuentes a este respecto: “Cuando dice “Trabajo de campo”, ¿vamos a ir todos al campo?” (DT); “¿Vamos a ir al campo todas esas veces que dice “Trabajo de campo?”” (AJ); “¿Y qué vamos a hacer en el campo?” (SG); “¿Y adónde vamos a ir?” (MCh).

Cabe señalar que, a pesar de estar en una comunidad guaraní y a sólo algunos metros de la escuela de la comunidad, y de ser una institución de formación docente

creada para responder a las necesidades del pueblo guaraní y de escuelas rurales, el INSPOCB no tiene ninguna relación formal con la escuela ni la comunidad, ni utiliza la escuela como recurso para la reflexión y la formación docente⁶¹. Por ello el recurso al trabajo de campo como parte de la formación representó una novedad para los estudiantes.

Así, el taller introdujo una serie de innovaciones a las prácticas usuales en el INSPOCB. Desde la organización del aula, con las reflexiones en torno a la comunicación, al tipo de relación y al concepto de equipo; pasando por la corresponsabilidad frente a la investigación, con la idea de igualdad (con las limitaciones de formación del caso) tanto de deberes como (y sobre todo) de derechos y de creciente autonomía; hasta la concepción del taller como contrapunto entre el aula y el campo –con sus implicancias en relación con una concepción distinta de la formación docente–, fueron varios los elementos que marcaron la distancia con las costumbres pedagógicas del INSPOCB.

3.5.2. Caracterización

Esta fase se desarrolló durante la segunda y tercera semanas del taller, con una duración aproximada de doce horas, y se orientó a desarrollar capacidades y técnicas para conocer, de la manera más completa posible, las características sociolingüísticas comunales y escolares, en la perspectiva de planificar el uso de las lenguas en una determinada escuela. En este sentido, se hicieron ejercicios de caracterización de las propias comunidades de origen y de dos comunidades piloto, elaborando los instrumentos necesarios; se revisó y reflexionó sobre estos ejercicios con el fin de explicitar los puntos de partida, objetivos y procesos seguidos para lograrlos; se reflexionó sobre el proceso seguido en esta fase, como parte de un proceso mayor orientado a la apropiación de conocimientos y técnicas que propicien el crecimiento de la autonomía docente.

⁶¹ Esta parece ser también la línea de las autoridades del VEIPS quienes, ante la inestabilidad de las condiciones de permanencia en Güirarapo, ha optado por el “retorno” del INSPOCB a Camiri. Ciertamente la ubicación en Camiri del INSPOCB facilita las cuestiones administrativas y el acceso a los estudiantes hispano hablantes y docentes asentados en Camiri, pero cabe preguntarse si éstas son las prioridades a las que debe responder una institución educativa dirigida a la formación de docentes indígenas, y si es éste el Instituto por el que tanto luchó el pueblo guaraní. Hay que recordar que el Programa Guaraní de Formación Docente (antecesor del INSPOCB) surgió por demanda de la APG, y su propuesta curricular incluyó la práctica docente desde el principio de la formación de maestros, y no sólo como eventuales trabajos de campo.

La estrategia de trabajo, tanto en esta fase como en la siguiente (de elaboración de propuestas), fue comenzar a partir de una pregunta o un problema planteados por mí en las primeras sesiones, y tomados de comentarios de docentes, padres de familia de los propios estudiantes en las siguientes. A partir de la pregunta/problema se procedía a sugerir respuestas/alternativas en grupos de trabajo (por lluvia de ideas, propuestas individuales escritas u otras técnicas), presentadas luego en plenaria. Según el tipo de trabajo realizado en los grupos, las plenarios podían ser de presentación y socialización de producto o de elaboración de síntesis y construcción de propuestas globales.

El primer ejercicio de caracterización partió de la pregunta ¿Cómo es su comunidad? (en relación con las lenguas), planteando la posibilidad de que fueran nombrados docentes en sus comunidades de origen, y que tuvieran que planificar el uso de lenguas en la escuela, con el objetivo de formar niños bilingües. A partir de este ejercicio se hizo una primera abstracción para establecer temas o datos de una comunidad necesarios para planificar adecuadamente el uso de lenguas en la escuela.

¿Qué debemos saber (sobre las lenguas de una comunidad)?

- ¿Cuántas personas y familias hay en esta comunidad?
- ¿Cuántos niños hay en esta comunidad?
- ¿Qué lenguas se hablan en la comunidad?
- ¿Cuántas personas saben cada lengua?
- ¿Cuántas personas usan diariamente cada lengua?
- ¿Quiénes son los bilingües? (lugar de origen, etc.)
- ¿Quiénes son los monolingües? (lugar de origen, etc.)
- ¿Qué lengua(s) saben los ancianos, los padres de familia, los jóvenes, los niños; hombres, mujeres; los maestros, las autoridades comunales?
- ¿Cuál es la L1 y la L2 (y L3) de los comunarios bilingües? (ancianos, padres de familia, jóvenes, niños; hombres, mujeres; maestros, autoridades comunales)
- ¿Qué lengua(s) usan más / menos los ancianos, los padres de familia, los jóvenes, los niños; hombres, mujeres; los maestros, las autoridades comunales?
- ¿Cuánto saben la L1? ¿Cuál es el nivel de manejo de la L1, oral y escrito? (ancianos, padres de familia, jóvenes, niños; hombres, mujeres; maestros, autoridades comunales)
- ¿Cuánto saben la L2? ¿Cuál es el nivel de manejo de la L2, oral y escrito? (ancianos, padres de familia, jóvenes, niños; hombres, mujeres; maestros, autoridades comunales)
- ¿Quiénes usan la L1, la L2 (y la L3)? ¿Por qué?
- ¿Dónde se usa la L1, la L2 (y la L3)? ¿Por qué?
- ¿Cuándo se usa la L1, la L2 (y la L3)? ¿Por qué?
- ¿Con quién se usa la L1, la L2 (y la L3)? ¿Por qué?
- ¿Para qué se usa la L1, la L2 (y la L3)? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de escuela hay en la comunidad?
- ¿Cuántos niños asisten a la escuela? (niñas y niños por grados / ciclos)
- ¿Qué opinan los comunarios sobre la enseñanza de/en L1?
- ¿Qué opinan los comunarios sobre la enseñanza de/en L2?
- ¿Qué opinan los comunarios sobre la EIB?
- ¿Se escribe la L1 fuera de la escuela? ¿Qué relación hay entre la L1 y la escritura?

- ¿Hay deseo de aprender a leer y escribir la L1? (ancianos, padres de familia, jóvenes, niños; hombres, mujeres; maestros, autoridades comunales)
- ¿Hay deseo de aprender la L2? (ancianos, padres de familia, jóvenes, niños; hombres, mujeres; maestros, autoridades comunales)
- ¿Hay necesidad de aprender la L2? (ancianos, padres de familia, jóvenes, niños; hombres, mujeres; maestros, autoridades comunales)
- ¿Para qué necesitan aprender la L2? (ancianos, padres de familia, jóvenes, niños; hombres, mujeres; maestros, autoridades comunales)
- ¿Cuál es la actitud de los ancianos, los padres de familia, los jóvenes, los niños; hombres, mujeres; los maestros, las autoridades comunales hacia la L indígena?
- ¿Cuál es el uso de la L indígena por los maestros?
- ¿Por qué algunos comunarios ya no quieren hablar la L indígena?
- ¿Por qué algunos comunarios ya no enseñan la L indígena a sus hijos?
- ¿Qué influencia hay entre las lenguas (L1 sobre L2, L2 sobre L1)?
- ¿Qué piensan los comunarios sobre su pueblo indígena, sobre su cultura?

Sobre este listado se hizo el ejercicio de identificar con quién o dónde se podría conseguir esa información, y se reagrupó los temas en cuatro rubros: información de la comunidad, de la escuela, de los padres de familia y de los maestros.

Libremente, los estudiantes se organizaron para elaborar el instrumento que consideraron más adecuado para obtener la información señalada en cada uno de los cuatro rubros. Sin recibir mayores indicaciones de cómo proceder, los grupos utilizaron distintas estrategias: en algunos casos, todos los miembros de un grupo participaron en la elaboración de todas las preguntas de un entrevista; en otros casos, los estudiantes se subdividieron y asignaron temas al interior del grupo.

El grupo que elabora la Ficha de Unidad Educativa se divide en cuatro subtemas: datos generales y de los docentes, datos de los alumnos y la participación de la comunidad, datos de infraestructura y equipamiento, y datos de servicios básicos. Cada uno de los miembros debe desarrollar su parte: "Así avanzamos más rápido". El grupo que prepara la Guía de Entrevista a Padres de Familia trabaja en lluvia de ideas; el secretario del grupo anota todas las propuestas, después entre todos ordenan y eliminan o corrigen.

En la plenaria posterior se hicieron comentarios y críticas, modificando forma o contenido, y se aprobaron las versiones que serían validadas en nuestra primera salida al campo.

Para efectos del trabajo de campo, se eligieron dos comunidades piloto: Güirarapo e Itanambikua, por la facilidad de acceso y sus características sociolingüísticas y educativas (uso de lenguas, transmisión intergeneracional del guaraní, contacto con Camiri, aplicación de la RE y la EIB, etc.). La APG y el MbG fueron consultados sobre la elección de las comunidades, consideraron que eran casos interesantes para nuestro trabajo.

Los estudiantes se organizaron en dos equipos (Güirarapo e Itanambikua), y definieron responsabilidades al interior de los equipos de cara a la salida al campo. El objetivo explícito fue recoger la información sociolingüística necesaria para planificar adecuadamente el uso de lenguas en la escuela (y/o evaluar el vigente en el caso de Itanambikua), utilizando y validando los instrumentos elaborados. Cada equipo hizo los contactos previos y tomó las previsiones del caso para reunirse con padres de familia y/o docentes, según el tipo de información requerida.

El trabajo de campo dio pie a tres tipos de reflexión posterior. La primera se relacionó con nuestro desempeño como investigadores, en términos de las dificultades encontradas y las decisiones y/o medidas tomadas para superarlas. Dos equipos tuvieron problemas por el incumplimiento de los padres de familia o maestros contactados⁶², pero rápidamente concertaron nuevas citas para lograr los objetivos fijados.

La segunda reflexión giró alrededor de lo aprendido sobre cada comunidad, en términos de los objetivos y metas fijados para esta salida al campo y de la investigación en curso. Cada equipo expuso su informe preliminar en la plenaria, para confrontar sus datos con los otros equipos. La existencia de discrepancias y contradicciones en la información recogida nos dio la base para discutir sobre la calidad de “observado” o “reportado” en relación con los datos, y la importancia de la triangulación. En la discusión se planteó la idea de confrontar la información recogida sobre el uso de lenguas familiar y comunal en Güirarapo con la observación; algunos estudiantes se comprometieron a observar a una familia, y se acordó elaborar colectivamente un instrumento guía para este fin.

El contraste entre las dos comunidades resultó interesante porque los datos revelaron lo inverso de lo que se podría esperar. Por un lado, Güirarapo, comunidad más alejada y con menos contacto con Camiri, apareció como menos conservadora en términos de la transmisión intergeneracional de la lengua indígena, con algunos niños hijos de guaraníes socializados en castellano. Por otro lado, Itanambikua, comunidad muy cercana y con mayor contacto con Camiri, apareció como lingüísticamente más conservadora, con niños mayoritariamente monolingües en guaraní hasta su ingreso a la escuela. A partir de estos dos casos se discutió si la distancia de un centro poblado

⁶² La inasistencia de los maestros era bastante previsible, por tratarse de un día sábado y dado que, en el caso de ambas comunidades, los maestros viven en Camiri.

hispano hablante, el grado de articulación económica y laboral, y el grado de bilingüismo de los padres de familia serían o no factores determinantes, al menos por sí solos, en cuanto a la decisión de socializar a los hijos en guaraní y mantener el guaraní como lengua de uso familiar y comunal.

La tercera reflexión tuvo que ver con la salida al campo como experiencia de aprendizaje. Si bien en la discusión intervino apenas la mitad de los estudiantes, los comentarios fueron muy interesantes. Las intervenciones más inmediatas se relacionaron con la alta valoración que se concedió al aprender directamente, “mirando la realidad”, conversando con la gente, saliendo al campo (dos estudiantes dijeron que era la primera vez que hablaban con un dirigente comunal). Para los chiquitanos fue muy valiosa la experiencia de constatar la vigencia plena del guaraní en una comunidad tan cercana a una ciudad. Luego las reflexiones se volvieron más profundas, señalando la importancia del conocer y aprender como una actitud, en especial para los docentes y futuros docentes, así como la necesidad de aprender a mirar y a recoger información relevante según el objetivo que se persigue, y la mayor eficacia del aprender haciendo frente al aprender “bancario” (Freire).

La revisión de este segundo ejercicio de caracterización dio pie al reajuste de los informes preliminares, y a la elaboración de una hoja de síntesis por cada comunidad, reseñando la información relevante para efectos de elaborar propuestas de uso de lenguas más adecuadas. Se aprovechó igualmente la experiencia para reajustar los instrumentos utilizados y elaborar versiones finales.

La entrega de las versiones finales fue motivo para una reflexión adicional, respecto a lo aprendido, al preguntarles si se sentían capaces de elaborar nuevos instrumentos. Después de algunos segundos de desconcierto, más de la mitad del grupo afirmó que se sentía capaz de repetir el proceso. La conclusión giró en torno al hecho de que lo importante era ser capaz de crear los instrumentos que uno requería para los fines deseados y que, según los intereses y los contextos, los instrumentos serían diferentes.

La última actividad de esta fase consistió en revisar la primera caracterización elaborada sobre la comunidad de origen. Cada estudiante recibió su primer trabajo, con la tarea de señalar qué le faltaba para ser una buena descripción a la luz de todo el trabajo hecho sobre Güirarapo e Itanambikua. Los estudiantes recurrieron a sus apuntes, a las fichas, y cotejaron entre ellos para señalar los vacíos de sus propios trabajos. La evaluación de esta actividad fue muy positiva: según ellos, les permitió

medir cuánto habían aprendido en dos semanas de trabajo; y lo más importante era poder medirse ellos mismos.

La evaluación de esta fase fue igualmente positiva: se reiteraron las apreciaciones vertidas en relación con el trabajo de campo, en el sentido de haber aprendido haciendo, haber conocido directamente las cosas, sentirse capaces de crear sus propios instrumentos, entender la necesidad de haber hecho lo que se hizo, y la relación del trabajo realizado con las tareas pendientes y el objetivo final. En este punto aludieron directamente a la manera como está articulado su currículo de formación, donde –según ellos- se hacen muchas cosas sin saber por qué ni con qué se relacionan, lo que origina que no se les preste importancia, que se aprendan de cualquier manera y por obligación, y que se olviden con facilidad. La reflexión llegó hasta el currículo escolar. Concluimos esta fase con la recomendación de tratar de recordar estas últimas reflexiones en su futuro docente, cuando les toque elaborar sus proyectos educativos, planes de clase, secuencias de aprendizaje, etc.

3.5.3. Elaboración de propuestas

Esta fase se desarrolló entre la cuarta y la séptima semanas, con una duración aproximada de veinticinco horas, y tuvo por objetivo convertirse en el correlato de aplicación de la fase anterior. Es decir, se orientó a la lectura de la propuesta de uso de lenguas de la RE, su confrontación con las situaciones comunales descritas y analizadas, y la elaboración de alternativas para aquellos casos en que se consideró que la propuesta de la RE no era satisfactoria, por las condiciones objetivas (grados de bilingüismo, diversidad) o por las condiciones subjetivas (expectativas de padres de familia, demanda de las organizaciones indígenas, etc.). La reflexión acompañó todas las actividades de esta fase, explicitando los procesos seguidos para llegar a determinados productos; y se hizo, luego, una reflexión sobre la fase en su totalidad, relacionándola con la anterior y con el desempeño docente en general, llegando a tocar el punto de las lenguas indígenas y la función de la escuela en procesos mayores de revitalización, mantenimiento y desarrollo cultural.

El proceso de elaboración de propuestas puso eventualmente en evidencia la necesidad de recoger datos complementarios, profundizando la información ya recogida. En estos casos se elaboraron instrumentos (como la Guía de Observación de Uso de Lenguas, que quedó pendiente de la fase anterior, o la Prueba de Castellano como Segunda Lengua), se volvió al campo y se organizaron nuevos encuentros con padres de familia y maestros, siendo los más relevantes las dos

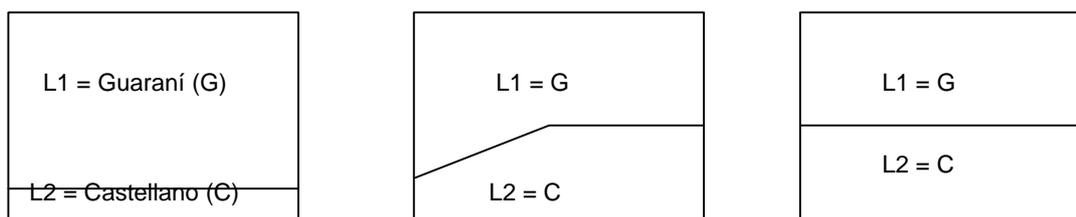
asambleas comunales, realizadas una en Itanambikua y la otra en Güirarapo, las dos comunidades piloto del taller. Nuevamente se enfatizó en la importancia del contrapunto permanente entre el trabajo de aula y el de campo como una estrategia de aprendizaje y de formación más vinculada a su futuro desempeño docente.

- Lectura y análisis del marco legal

La primera actividad de esta fase fue la lectura, análisis y discusión de la propuesta de uso de lenguas y tratamiento de la L2 de la RE. Para este fin, se revisó en primer lugar la Ley de RE y los Nuevos Programas de Estudio de la RE (MDH-SNE-UNSTP 1995).

En primer lugar, se reconoció la existencia de dos modalidades de lengua, bilingüe y monolingüe, cada una de ellas con un objetivo diferente y, por lo tanto, un uso de lenguas en la escuela también distinto. Luego se analizó los objetivos de cada una de las modalidades y su propuesta específica. Se tradujo las referencias a la carga horaria por ciclo en esquemas, para facilitar la comprensión global de la propuesta e introducir una forma de visualización a ser utilizada en la elaboración de nuestras alternativas.

Uso de lenguas en la modalidad bilingüe de la RE



Primer ciclo: 1 hora diaria de C

Segundo ciclo: del 25% al 50%

Tercer ciclo: 50%

Además de ser un ejercicio de apropiación de la propuesta, esta actividad nos permitió también poner en común términos operativos básicos, surgidos a lo largo de la lectura, cuya comprensión se trabajó consultando material bibliográfico sobre temas de EIB.

Algunos términos operativos básicos

Plurilingüe, multilingüe
 Pluriétnico, multicultural, intercultural
 Política lingüística
 Bilingüe, monolingüe
 Lengua indígena, originaria
 Bilingüismo individual y social
 Diglosia, relación diglósica, relación asimétrica
 Educación bilingüe de transición
 Educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, preservación y desarrollo
 Bilingüismo aditivo, sustractivo
 Primera lengua, lengua materna, segunda lengua, lengua de uso predominante
 Competencia comunicativa social, competencia comunicativa académica

Sobre la base de las definiciones encontradas (o las explicaciones dadas por mí, en su defecto), cada uno o en grupos, construyeron definiciones operativas para facilitar la apropiación de los términos.

La revisión de la propuesta de la RE planteó la necesidad de afinar nuestra descripción sobre el uso de lenguas en las familias y en la comunidad, y nuestra idea de construir un instrumento para este fin, así como otro para evaluar el conocimiento de la segunda lengua de los niños. En el caso de Itanambikua, el contacto tenido con los niños durante nuestra primera salida al campo y la información recogida parecieron indicar que los niños no hablan castellano hasta entrar a la escuela; mientras que en el caso de Güirarapo, los niños estarían en tres grupos distintos en relación con su conocimiento del guaraní: los bilingües, los que entienden guaraní pero no lo hablan, y los que saben muy poco o nada. Se acordó construir una prueba de castellano como segunda lengua, a probarse en Itanambikua, y una de guaraní como segunda lengua para Güirarapo.

En cuanto a la observación del uso de lenguas, se trabajó sobre la idea de una Guía de Observación que se pudiera adaptar a diferentes contextos: casa, eventos comunales, etc. Esta actividad generó tres reflexiones. La primera, en relación con la importancia de conocer más integralmente a nuestros alumnos, y en el aspecto sociolingüístico, en particular, a fin de elaborar propuestas de uso de lenguas que sean apropiadas a la realidad lingüística y eficientes en relación con las metas planteadas. Una vez más se hicieron evidentes la necesidad del diagnóstico previo al trabajo docente y la importancia de una relación estrecha con los niños, sus padres y la comunidad en general –lo que se engarzó directamente con el lugar de residencia del maestro, el tipo de relación a establecer con la comunidad y el tipo de compromiso con el trabajo y el pueblo indígena del que se proviene y/o con el que se trabaja.

Asociada a este punto surgió la reflexión sobre si la educación puede limitarse, cuando menos en el tema de lenguas, al ámbito escolar. Si los niños son, en tanto hablantes, producto –por decirlo de alguna manera– de la intervención de una serie de agentes en diferentes contextos a lo largo de varios años, es difícil pensar que un cambio (como pasar de monolingües a bilingües) pueda delegarse a una sola persona –el maestro–, que además atiende a varios niños al mismo tiempo durante un tiempo limitado.

Al crear las variaciones sobre la Guía de Observación, volvimos sobre una reflexión hecha en el momento de revisar las versiones finales de las fichas y guías utilizadas

en la caracterización de las comunidades: la importancia de aprender a construir los instrumentos en función de lo que uno quiere mirar o descubrir. Se señaló que, si bien este aprendizaje era uno de los objetivos de la fase de caracterización, no era un objetivo en sí mismo, sino, aprender a utilizar la información recogida en la elaboración de propuestas, acciones y cambios.

Para la elaboración del borrador de la Prueba (oral) de Castellano como Segunda Lengua, se partió de la revisión de las habilidades lingüísticas y las categorías para contrastarlas (receptivo / productivo, oral / escrito). Dado que la prueba estaría dirigida básicamente a niños que aún no leen ni escriben, o lo hacen aún con dificultad y sólo en la primera lengua, se decidió trabajar sobre las habilidades orales. El idear actividades para medir sólo la comprensión, que fueran evaluables a partir de respuestas no verbales, nos llevó a la reflexión sobre la evaluación de áreas y conocimientos en segunda lengua, y el riesgo de desaprobación a los niños por un insuficiente manejo en castellano y no por su (des)conocimiento en un área específica. Algunos estudiantes recordaron situaciones (personales o narradas por otros) en que la desaprobación en un examen se debió a no entender las indicaciones o el objetivo de un determinado ejercicio, o a no poder expresar en castellano algo que sí sabían y podrían haber dicho en su primera lengua.

- Primer ejercicio de elaboración de propuestas

El primer ejercicio de elaboración de propuestas tuvo por objetivo a sus propias comunidades. A partir de las descripciones realizadas y revisadas por ellos mismos, con los elementos de la Ley ya vistos y las reflexiones hechas, la tarea individual consistió en analizar cuál de las modalidades de EIB le correspondía a su comunidad, y evaluar si esa modalidad estaba formando los niños que esperan los padres de familia. El análisis debía precisar qué elementos, además del maestro, podrían y deberían apoyar el proceso. Como en el caso de las caracterizaciones, la revisión de este primer producto quedó pendiente hasta después del ejercicio dirigido de elaboración de propuestas.

En la perspectiva de profundizar nuestros conocimientos sobre las comunidades piloto y contar con las opiniones de los padres de familia sobre la EIB y el uso de lenguas en la educación de sus hijos, y para tener mayores elementos de juicio para evaluar la propuesta de la RE y proponer eventualmente alternativas, se organizó una asamblea con los padres de familia de Itanambikua y otra con los de Güirarapo. Las salidas al

campo sirvieron también para hacer más entrevistas personales a padres de familia y maestros, y hacer observaciones de uso de lenguas.

- Las asambleas comunales

La asamblea de Itanambikua tuvo una presencia mayoritaria de mujeres, pero fueron los hombres quienes tomaron más la palabra (por lo que decidimos, al final de la asamblea, entrevistar preferentemente a mujeres). Los padres de familia dijeron saber qué significa y estar de acuerdo con la EIB, porque quieren que sus hijos sean bilingües. Como esta comunidad fue parte del PEIB, los padres de familia tienen esa referencia –quizás idealizada-, y señalaron que antes las cosas iban mejor que ahora. Sugirieron que se enseñe mejor el castellano y el guaraní, pero repreguntados sobre el punto no expresaron una idea concreta de qué entendían por “mejor”. Señalaron que sus hijos tenían problemas de lectura y escritura en guaraní (“los de 2° grado todavía no leen”; “no leen de corrido”; “tienen dificultades para trazar las letras”; “confunden la ortografía del guaraní y del castellano”); y en castellano (“los niños de 3° no hablan castellano”; “los que van a Camiri no pueden comunicarse bien”; “tienen dificultades en el intermedio y el medio por no hablar bien castellano”). Pidieron que los docentes se dediquen más a los niños y la escuela; dijeron estar dispuestos a apoyar a los docentes, pero que éstos no tenían ninguna relación con la comunidad: “los maestros vienen, pasan clase y se van”.

La sistematización de la información recogida en Itanambikua, en la asamblea y las entrevistas, nos permitió tener una idea más clara de esta comunidad. El apoyo a la EIB de los padres de familia asistentes fue claro, e incluso demandaron que la EIB siga en la educación secundaria y superior. Pero este apoyo no impidió que critiquen la actual aplicación de la EIB, por no satisfacer sus expectativas en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura en guaraní, y del castellano. Es decir, el malestar de los padres de familia se debe a la deficiente aplicación de la EIB, por lo que demandaron una mejor calidad de ésta: “estamos muy de acuerdo con la educación bilingüe... desde el PEIB nosotros, esta comunidad, estamos con la educación bilingüe... pero algunas cosas tienen que mejorar más... el castellano no están aprendiendo bien” (PR).

Sin embargo, de acuerdo a uno de los entrevistados, en la comunidad habría padres de familia para quienes hablar guaraní (y utilizarlo en la escuela) es “volver a la vida pasada”, “vivir como los antepasados”. Según él, en Itanambikua habría familias que no quieren hablar guaraní, pero que no serían muchas; y que él mismo tenía

vergüenza de hablar en guaraní en presencia de hispano hablantes. Según otros tres entrevistados, se trataría solamente de una familia opuesta al uso del guaraní, aunque señalaron que algunos adultos y sobre todo los jóvenes que salen a Camiri, ya no quieren hablar guaraní.

Nuestra percepción de la realidad sociolingüística de Itanambikua se matizó: si bien la mayoría de los niños es monolingüe guaraní hasta su ingreso a la escuela, existen algunos bilingües de cuna, y habría que verificar si los niños de una familia señalada como “opositora” al uso del guaraní son bilingües y cuál es su lengua predominante. Por otro lado, si bien la mayoría de los padres de familia está de acuerdo con la EIB y el uso del guaraní en la escuela, existe una familia⁶³ opositora y algunos adultos y jóvenes que se avergüenzan de hablar guaraní, quizás por efecto de su contacto con la ciudad.

La asamblea de Güirarapo, por su parte, fue mucho más dinámica que la de Itanambikua, e interesante desde por lo menos dos puntos de vista. En primer lugar, la asamblea fue reflejo de la diversidad comunal que mencionamos como tema de reflexión en la instalación del taller. En las palabras del actual jefe comunal, en Güirarapo hay “cuatro clases de gente”: guaraníes, hispano hablantes, vallunos y collas (quechua hablantes) (José Vaca, comunicación personal). Esta diversidad tuvo un correlato a nivel de las demandas de EIB: los padres de familia asistentes estuvieron de acuerdo con que se inicie la EIB en la comunidad, con guaraní, pero algunos –no sólo quechua hablantes– quisieran que, además, se incorpore el quechua.

En segundo lugar, las opiniones de los padres de familia asistentes no concordaron en algunos aspectos con la información recogida en la primera salida al campo. Según ellos, los niños no tienen, todos, al castellano como primera o única lengua, sino que hay –*grosso modo*– tres grupos de niños: monolingües hispano hablantes, bilingües con castellano como lengua dominante, y bilingües con fluidez en ambas lenguas. Los padres de familia declararon no oponerse a la EIB; la mayoría (guaraníes y no guaraníes) quiere que haya EIB en la escuela aunque, sí, hubieron algunos que manifestaron cierta reticencia. De hecho, en la asamblea la mayoría manifestó su deseo de que empiece la EIB, aunque sea “al año”. Según los padres de familia, uno

⁶³ De acuerdo al censo comunal de 1999, en Itanambikua existen 130 familias guaraníes (Lucio Roble, exmburuvicha comunal, comunicación personal).

de los impedimentos para que funcione la EIB en esa comunidad es que los docentes designados no son bilingües. Como solución temporal, solicitaron a los estudiantes del INSPOCB que enseñen guaraní a sus hijos y a los padres de familia no guaraní hablantes. Algunas intervenciones pusieron en evidencia un cierto temor a la EIB que ciertos padres de familia conocen, la EIB “monolingüe” guaraní, cuando señalaron que no quieren la EIB “de golpe” (o sea, todo en guaraní), o propusieron una EIB “de a poquitos” (que mantenga al castellano como lengua principal e introduzca progresivamente el guaraní).

La sistematización de la información recogida en Güirarapo, en la asamblea y las entrevistas nos permitió descubrir que existe aún cierto desconocimiento respecto a la EIB y la RE en los padres de familia. También puso en evidencia que no son homogéneas ni la situación de los niños ni las opiniones de los padres de familia. Como se dijo anteriormente, hay hijos de guaraníes que entienden y hablan guaraní, y otros que sólo lo entienden, además de los monolingües hijos de hispano hablantes, vallunos y collas –y estos últimos afirmaron no hablarle en quechua a sus hijos. En cuanto a los padres de familia, si bien la mayoría estuvo de acuerdo con la EIB, hay opositores a ésta, aunque parece ser que es sobre todo por desconocimiento y desinformación.

En relación con los padres de familia, es interesante la intuición que tienen de la necesidad de una estrategia distinta de EIB para su realidad, que responda a ésta y a sus expectativas: introducir el guaraní como segunda lengua, o incluir el quechua, por ejemplo, además del guaraní. Es interesante también que la oposición a la EIB no venga necesariamente de los no guaraníes, y que haya padres de familia hispano hablantes o collas que quieran que sus hijos aprendan guaraní “porque es la lengua de la región”. También es interesante encontrar entre los opositores a guaraníes y, relacionado a esto, nuevamente el tema de la vergüenza de hablar guaraní, en este caso entre adultos además de los jóvenes. Es interesante, finalmente, que los padres de familia no guaraníes se interesen también en aprender guaraní, y sientan que ellos pueden apoyar el aprendizaje de sus hijos.

Sin embargo, el grupo consideró preocupante el hecho de que confíen en la escuela como el principal agente de bilingüización, y en algunos casos de manera exclusiva. Por un lado, porque esto implica, de alguna manera, una autoexclusión del proceso comunal de recuperación de una lengua en proceso de desplazamiento, y del proceso de aprendizaje de sus propios hijos. Como se señaló anteriormente, el grupo consideró que en un proceso educativo –y en el aprendizaje de lenguas en particular–

, los padres de familia y la comunidad en general deben estar involucrados, ya que es probable que la acción de una sola persona –el docente– durante las horas de la jornada escolar en los doscientos días del año escolar no sea suficiente.

Por otro lado, si la escuela –por sí sola– no cumple, o se demora en cumplir, la función asignada de agente de bilingüización, esto podría llevar a los padres de familia a cuestionar la educación bilingüe en general. Si la comunidad desea que los niños hablen la lengua indígena de la región, es porque de alguna manera se identifican con ella, en particular los padres de familia guaraníes. Esto debería implicar, por parte de ellos, la voluntad de colaborar en el proceso de aprendizaje del guaraní por parte de sus hijos, y en el proceso de recuperación de la lengua en el contexto comunal. El aprendizaje de la lengua por parte de los niños no implica la revitalización de la lengua, sino, su uso cotidiano en la comunidad y en cada una de las familias que la componen.

Los padres de familia creen que la escuela puede revertir la situación de desplazamiento lingüístico de la comunidad. De alguna manera, se entiende a la EIB – alternativa a nivel escolar- como la respuesta a este fenómeno que es de nivel social más allá de lo comunal. Esta opinión es compartida por padres de familia de diferentes comunidades guaraníes con fenómenos de desplazamiento, y no sólo en el pueblo guaraní⁶⁴.

Esta creencia se basa en dos supuestos sin fundamento. El primero tiene que ver con el hecho de que las personas crean que la escuela, ámbito y relación básicamente de maestros y niños, pueda revertir un cambio producido entre padres e hijos: la no transmisión intergeneracional de la lengua. La escuela podrá, eventualmente, enseñar a los niños la lengua que sus padres no les enseñaron, pero eso no garantiza que esa lengua recupere su vitalidad y predominancia social frente al castellano (Fishman 1990b).

El segundo supuesto tiene que ver con la idea de que la EIB es igualmente bilingüe para todos los niños y escuelas del país, al menos para las escuelas de territorios indígenas. Se cree que, al margen de la situación de entrada –niños monolingües en lengua indígena o en castellano, o bilingües con castellano como lengua predominante–, la EIB va a “producir” niños igualmente bilingües en todos los

⁶⁴ De hecho, varios pueblos indígenas de tierras bajas con fenómenos de desplazamiento lingüístico muy avanzado, demandan EIB con el objetivo de recuperar la lengua indígena (v. más adelante p. 99).

contextos. Esto supone que se enseñe guaraní como segunda lengua –cosa que aún no sucede–, y que se haga con metas más ambiciosas que las que plantea la propuesta de la RE en su modalidad monolingüe, que es la que le corresponde a los niños hispano hablantes, al margen de su filiación étnica,. De alguna manera, existe la idea de que, si los niños no hablan la lengua indígena de su territorio, la EIB se encargará de enseñarla con tanta intensidad como con la que se enseña (o debería enseñar) el castellano a los niños hablantes de lengua indígena.

- Segundo ejercicio de elaboración de propuestas

El siguiente ejercicio estuvo dirigido a la elaboración de propuestas para las dos comunidades piloto. A partir de las síntesis de la información con que se contaba para cada caso, procedimos por aproximaciones sucesivas. En un primer momento se trabajó con lluvia de ideas sobre cualquier aspecto para el que se consideró necesario proponer una sugerencia, tanto a nivel de la propuesta como de problemas específicos en relación con los docentes, los materiales, los padres de familia, etc.

La revisión y discusión de las sugerencias presentadas en esta etapa nos permitieron hacer una distinción importante, para nuestro análisis, entre los problemas a nivel de la propuesta (su no correspondencia con la situación sociolingüística, o con las expectativas de los comunarios y las organizaciones indígenas, por ejemplo), y los problemas a nivel de la aplicación de la propuesta (falta manejo de la propuesta de la RE por parte de los docentes, debilidades de la capacitación docente, retraso en la entrega de materiales, etc.). A este respecto se señaló que, de alguna manera, la propuesta, en general, de EIB de la RE es todavía un ideal a alcanzar, y que en el caso específico del uso de lenguas, esto implica que haya algunos aspectos que resultan difíciles de evaluar, porque aún no se aplican como está previsto en la Ley y otros documentos. Sin embargo, esto no impediría nuestro análisis en términos de si las propuestas (de ambas modalidades) corresponden a los contextos guaraníes analizados, y cuáles serían algunas alternativas posibles a sus debilidades.

En un segundo momento, se trabajó específicamente a nivel de la propuesta de uso de lenguas de la RE. A este respecto, el grupo coincidió en considerar que la propuesta de la modalidad bilingüe está dirigida a niños homogéneamente monolingües en lengua indígena, y que la de la modalidad monolingüe –como su nombre lo indica– no produciría bilingües, sino que está pensada, en el mejor de los casos (y cuando se aplica), para proporcionar un manejo bastante limitado de la segunda lengua, nada comparable al que produce la modalidad bilingüe.

La propuesta (de la modalidad bilingüe) de la RE es para monolingües guaraní... Tiene sólo una hora diaria porque no saben nada de L2, para que vayan aprendiendo de a pocos. Cuando ya saben un poco, entonces aumenta, porque ya pueden usar el castellano para enseñar otras cosas. Pero todo el primer ciclo es sólo una hora para que aprendan, porque son monolingües guaraní (RCh).

- El caso de Itanambikua

Definida de esta manera, el grupo consideró que la propuesta de la modalidad bilingüe de la RE es adecuada para Itanambikua y comunidades con ese perfil sociolingüístico, donde los niños son mayoritariamente monolingües en guaraní, o saben muy poco castellano, y la lengua de uso comunal y familiar es mayoritariamente el guaraní. Pero, a pesar de que la propuesta de la RE es adecuada para esta comunidad, los resultados en términos de bilingüismo (L1 y L2) parecen no satisfacer las expectativas de los padres de familia ni los propios objetivos de la RE. En este sentido, se trata de problemas a nivel de la aplicación de la propuesta, y no de la propuesta misma. En base a las entrevistas realizadas y conversaciones con docentes y padres de familia, el grupo discutió algunas ideas sobre las posibles causas de estos problemas a nivel de la aplicación:

Los niños no leen ni escriben bien en guaraní porque

- Los docentes no dominan la metodología de la RE
- Los docentes no tienen suficiente dedicación e interés
- Los módulos no son claros
- No hay textos para aprender a leer
- No hay cuadernos para aprestamiento ni para aprender a escribir
- Los docentes no dan tarea a los niños
- Los niños no practican en sus casas
- Los padres de familia no apoyan lo suficiente en la casa

Los niños no saben suficiente castellano porque

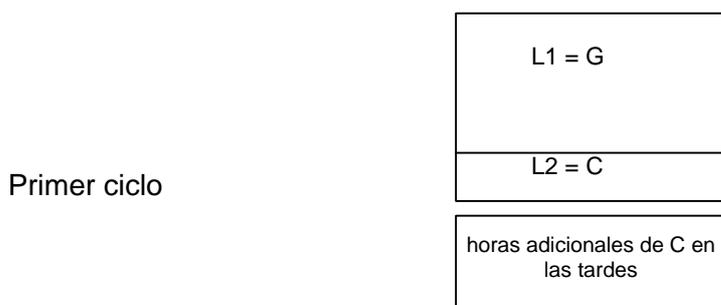
- Los docentes no dominan la metodología de L2 de la RE
- La metodología de L2 de la RE es muy difícil
- Los docentes no hacen la hora diaria que propone la RE
- No hay módulos de L2
- No hay material para practicar (cassettes, por ejemplo)
- Una hora diaria es muy poco tiempo
- En la comunidad no hay con quien practicar castellano
- Es raro hablar castellano con un maestro guaraní, y los niños sólo le hablan en guaraní

Los tres últimos puntos suscitaron polémica, tanto para decidir si correspondían al nivel de la propuesta o al de su aplicación, como por la dificultad para establecer el tipo de problema que representan y cuáles podrían ser algunas alternativas de solución.

En relación con el tiempo, una parte del grupo consideró que se trataba sólo de un problema de dosis: se podría aumentar la cantidad diaria de castellano dentro de la misma estrategia; mientras que la otra parte del grupo argumentó que, al aumentar la cantidad e intensidad del castellano, ya se estaría cambiando de estrategia.

Entre las sugerencias propuestas, hubo alternativas radicales que llegaron hasta prácticamente modelos de inmersión en castellano. La propuesta que pareció más sencilla de aplicar fue la de trabajar en las tardes horas adicionales de castellano; aunque esto suponía que el maestro viviera en la comunidad, estuviera dispuesto a trabajar en las tardes, los niños vivieran cerca de la escuela y los padres de familia estuvieran dispuestos a enviar a los niños a la escuela en las tardes (lo que no parece muy problemático a menos que los niños vivan lejos).

Una alternativa para Itanambikua



Estas horas adicionales estarían a cargo del maestro, pero podrían utilizarse otros recursos humanos presentes en la comunidad, docentes o colonos hispano hablantes a los que se invitaría a trabajar con los niños. En comunidades con colegio secundario, los estudiantes de años superiores podrían ser comprometidos, así como en las comunidades donde existe el CEMA. También hay comunidades donde existe alguna institución que podría apoyar; en Ivamirapinta, por ejemplo, se proyectan videos en la iglesia de la comunidad, y esto podría ser mejor utilizado coordinando con el párroco encargado.

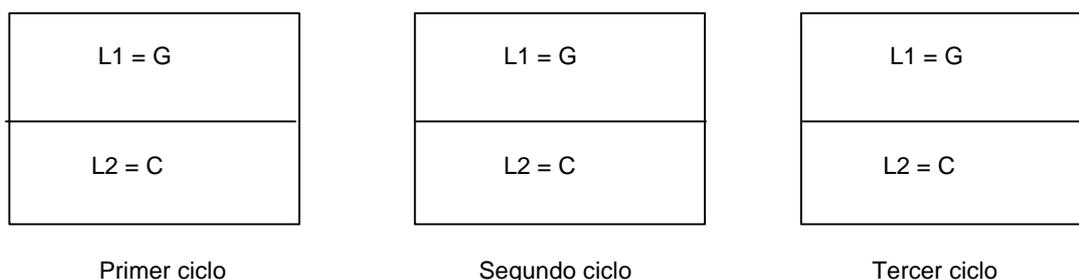
Otras alternativas sugeridas se inscribieron en el marco del horario escolar establecido, optando por aumentar el tiempo de la L2 a costa del de la L1. Las modificaciones sugeridas a la propuesta de la RE serían a nivel del primer ciclo y la primera mitad del segundo, con la idea de coincidir con la RE desde este punto en adelante.

Estas propuestas fueron muy discutidas porque, al aumentar la presencia del castellano en desmedro de la lengua indígena, podrían acelerar el desplazamiento

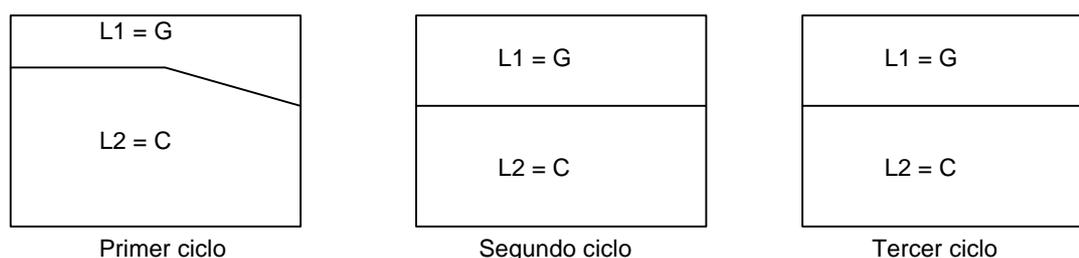
lingüístico; en comunidades donde los jóvenes y algunos padres de familia ya empiezan a sentir vergüenza de hablar guaraní, más horas de castellano y una enseñanza más efectiva de esta lengua podrían ser el elemento faltante para el cambio de lengua: si ya todos en una comunidad saben castellano, padres y niños, ¿por qué no hablar en castellano?

Una condición imprescindible para aplicar cualquiera de las siguientes tres alternativas propuestas sería conocer la actitud de los padres de familia hacia su cultura y su lengua. No hubo acuerdo respecto a qué hacer si se detectaba en ellos actitudes de vergüenza lingüística: para una parte del grupo, no debería aplicarse ninguna de estas tres propuestas si hay vergüenza de la propia cultura y lengua; para la otra parte del grupo, sí, se podría si los casos de vergüenza son minoritarios, pero acompañando la modificación con acciones culturales sostenidas y discutiendo el tema en asambleas comunales.

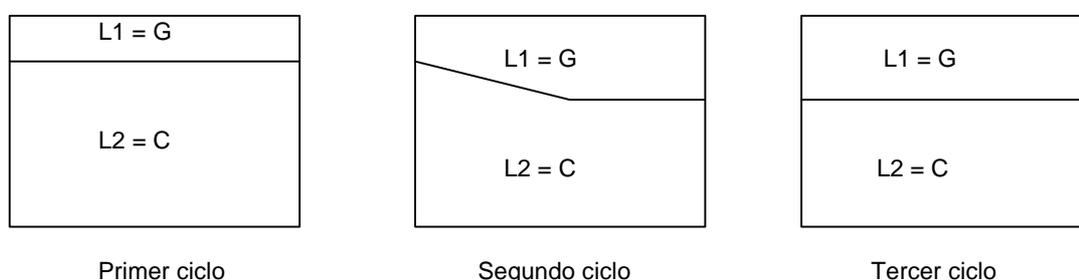
Otras propuestas para Itanambikua



Dentro de las sugerencias que implicaban un aumento de tiempo del castellano, ésta fue la más moderada. Se trató en realidad de una propuesta para niños bilingües de cuna; el grupo consideró que sería factible acelerar el proceso de aprendizaje del castellano de manera que, al final del primer ciclo, los niños sean bilingües y trabajen las áreas en ambas lenguas. Siendo que en la zona guaraní el horario escolar diario está compuesto de cuatro períodos, se harían dos períodos en castellano y dos en guaraní. Durante el primer año del primer ciclo, los períodos de castellano estarían dedicados al aprendizaje de la lengua, y a partir del segundo año ya incluirían actividades de otras áreas.



Esta propuesta fue algo más radical, y surgió de la idea de que, aumentando sólo un período de castellano, los niños no aprenderían suficiente castellano como para que se utilizara como lengua instrumental de otras áreas. Así, se propuso aumentar el castellano durante el primer año y eventualmente la mitad del segundo año, dedicando el primer año sólo al aprendizaje de esta lengua, y a partir del segundo utilizarla como lengua instrumental de otras áreas. También a partir del segundo año se comenzaría a aumentar el tiempo del guaraní. El objetivo sería que, para el segundo ciclo, los niños sean lo suficientemente bilingües como para llevar las áreas en ambas lenguas. El problema de esta propuesta es que el tiempo adicional del castellano va en desmedro no sólo del guaraní, sino de las áreas desarrolladas en esta lengua, hasta que el nivel de castellano no sea lo suficientemente bueno como para desarrollarlas en este idioma.



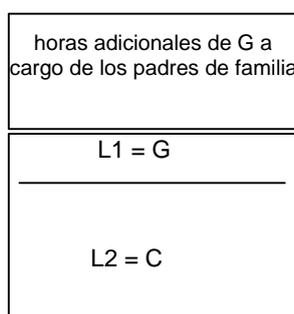
Esta fue la versión más radical en la corriente de aumentar el tiempo del castellano. Se propuso acelerar el aprendizaje del castellano de manera tal que, hacia la mitad del primer ciclo, ya se pudiera trabajar otras áreas en castellano. El desequilibrio a favor del castellano se mantendría hasta el segundo ciclo, donde aumentaría el tiempo del guaraní, hasta ocupar la mitad del horario y trabajar las diferentes áreas en ambas lenguas.

Se discutió el posible efecto que estas propuestas podrían tener en los niños pequeños, monolingües guaraní, ya que se parecían bastante a la educación oficial tradicional, de sumersión en el castellano. La primera objeción fue que se trataría de propuestas planificadas y concertadas con los padres de familia. En segundo lugar, en todos los casos se mantendría siempre el guaraní, su presencia iría aumentando hasta ocupar la mitad del tiempo y, en ningún caso, su uso estaría prohibido ni sancionado. Además, estas propuestas tendrían que ser explicadas claramente a los niños, y los padres de familia tendrían un papel importante de compensación, tanto a nivel afectivo como lingüístico.

Desde el punto de vista lingüístico, el plano oral podría ser más fácilmente planificado y asumido por los padres de familia, mientras que el plano escrito implicaría identificar

a los comunarios alfabetizados en esta lengua, capacitados y motivados para el desarrollo de la lectura y la escritura de sus hijos, o jóvenes formados en el PEIB dispuestos a trabajar con sus hermanos y niños menores. Esta acción tendría la ventaja de utilizar recursos formados en la campaña de alfabetización⁶⁵, y darle a los adultos un motivo para el uso efectivo de la lectura y escritura en guaraní. Esta opción implicaría la necesidad de que exista una relación muy estrecha entre los comunarios y el docente; y dado que no todos los comunarios leen y escriben en guaraní, habría que agrupar a los niños, promoviendo redes de colaboración intracomunal.

Sobre la importancia de la concertación con los padres de familia hubo un acuerdo unánime. Se consideró que una segunda condición para la aplicación de estas propuestas –siendo la primera que no haya vergüenza lingüística (o muy poca) entre los comunarios–tendría que ser el compromiso de los padres de familia de compensar extraescolarmente las horas cedidas al castellano, trabajando con los niños la lengua indígena⁶⁶. Este trabajo –necesariamente planificado con el maestro– podría ser desarrollado grupalmente: un grupo de niños con un padre de familia, de manera rotativa cada día de la semana, en diferentes actividades orientadas al desarrollo oral y escrito (en la medida de las posibilidades) del guaraní y al fortalecimiento cultural.



Es decir, estas propuestas sólo podrían aplicarse en comunidades donde la lengua guaraní no está en peligro y donde los padres de familia, además de tener una actitud muy favorable hacia su cultura y su lengua, se comprometan a fortalecerlas con acciones regulares y permanentes.

⁶⁵ En 1992, centenario de la batalla de Kuruyuki, se dio inicio a una masiva y movilizadora campaña de alfabetización en guaraní, y de “guaranización” a los alfabetizados en castellano. Al respecto, v. PROCESO 1994; D’Emilio 1993 y 1996:25-27; López 1996:334-346.

⁶⁶ Compromisos similares de apoyo extraescolar de padres de familia, aunque en acciones de recuperación lingüística, se dan, por ejemplo, en el caso de los Mohawk del Canadá (M. Hoover, comunicación personal).

En relación con la falta de contextos de uso del castellano en las comunidades –la segunda posible causa del bajo aprendizaje de castellano que generó polémica–, la posibilidad de aumentar las horas de trabajo en esta lengua coordinando con otras personas y/o instituciones podría crear nuevos contextos reales de uso del castellano. Así, si en estas horas adicionales se cuenta con la presencia de hispano hablantes, de estudiantes y docentes de secundaria y del Centro de Educación Media Acelerada (CEMA), o se hacen proyecciones de videos en castellano dirigidas y con actividades para su óptimo aprovechamiento, estas horas proporcionarían los contextos de uso para reforzar y desarrollar el castellano aprendido.

La discusión sobre la inexistencia de oportunidades para el uso del castellano, situación nada rara para los niños de muchas comunidades guaraníes, puso en cuestión el tema de las metas fijadas para el bilingüismo. Quedó pendiente la pregunta de si es efectivamente posible que, al final del tercer ciclo, los niños alcancen una “competencia comunicativa social y ... académica en ambas lenguas” (MDH-SNE-UNSTP 1995: 14), con un “uso pleno de ambas lenguas” (op.cit.:13), iniciando el proceso como monolingües, viviendo en comunidades y familias donde la lengua de uso familiar y social es el guaraní, y donde, salvo las visitas esporádicas de algún hispano hablante, no hay más oportunidades de uso del castellano.

La discusión de este punto trajo otra reflexión: la acelerada reconfiguración de los territorios indígenas, y del guaraní en este caso, en particular por el creciente acceso a vías y medios de comunicación, y la extensión de la cobertura escolar. Los padres de familia señalan como “necesidades” y razones para que sus hijos aprendan el castellano, los estudios secundarios y superiores y la relación con hispano hablantes en pueblos y ciudades. Ambas razones son aún externas a las comunidades, al menos a la mayoría de ellas, donde sólo existe nivel primario y el tránsito de hispano hablantes es limitado.

Sin embargo, con la construcción de nuevas carreteras, la electrificación, la expansión del alcance de las señales de radio y televisión, la extensión de la cobertura educativa –más ciclos y niveles en más comunidades– y una mayor articulación al mercado, el castellano no será más un fenómeno externo a las comunidades. El grupo vio con preocupación la posibilidad de que en ese momento ya no se discuta sobre cómo brindar más oportunidades de uso del castellano para mejorar su aprendizaje, sino,

sobre cómo garantizar los espacios de uso del guaraní para evitar su desplazamiento⁶⁷.

Finalmente, en relación con la tercera posible causa del bajo aprendizaje de castellano que suscitó polémica en el grupo –el maestro guaraní que enseña castellano y al que por ser guaraní los niños le contestan en guaraní–, se dijo que se trataba de un dato objetivo a partir del cual había que revisar el modelo y su aplicación. El grupo coincidió en que no se trataba de ser más autoritario e imponer a los niños el uso del castellano con un guaraní (muchas veces pariente o cuando menos conocido), sino de buscar alternativas que signifiquen una mejora sustantiva frente a la situación actual.

Se revisó la propuesta de tener un docente “especialista” en la enseñanza de castellano como segunda lengua en una escuela (o más de una, si se trata de seccionales pequeñas), en lugar de intentar que todos los docentes enseñen castellano (cfr. López y Mandepora 1999:40); evidentemente sería mejor si se trata de un docente hispano hablante. En las unidades educativas grandes, o en las comunidades con secundaria, se podría seleccionar a docentes hispano hablantes o a los docentes guaraníes con mejor manejo del castellano y de la metodología para la enseñanza de segunda lengua.

Se discutió también la posibilidad, a nivel distrital, de identificar a los docentes hispano hablantes que trabajan actualmente en el territorio guaraní, y reubicarlos con el objetivo de especializarlos en la enseñanza de castellano como segunda lengua a niños guaraníes. En este mismo sentido se discutió la posibilidad de crear en el INSPOCB la especialidad de enseñanza de castellano como segunda lengua, dirigida a los estudiantes hispano hablantes de la institución, lo que no implicaría de ninguna manera que dejen de aprender guaraní para garantizar su relación con la comunidad.

- El caso de Güirarapo

En cuanto a la comunidad de Güirarapo, la mayoría del grupo estuvo de acuerdo en que la propuesta de la modalidad bilingüe no le corresponde porque no hay niños monolingües en guaraní, aunque se discutió la posibilidad de aplicar esta modalidad a

⁶⁷ Quizás es en esta misma perspectiva que doña Isabel Cruz, de Ipatimiri, declaraba: “Yo veo que mi hijo está aprendiendo, por eso estoy a favor y estoy defendiendo este tipo de enseñanza (la EIB). Más bien **lo que me preocupa es que mi hijo aprenda bien el guaraní ahora, después no aprenderá, en cambio el castellano va a aprender nomás**. Digo esto porque yo no he hablado castellano desde chiquita, aprendí hablar en grande pero ahora entiendo y hablo bien el castellano.” (López y Mandepora 1998:8; énfasis mío).

los bilingües productivos y receptivos, como una forma de revitalizar y desarrollar su manejo del guaraní. La objeción fuerte fue que, según la información brindada por los docentes (hispano hablantes opuestos a la EIB), algo más de la mitad de los niños es monolingüe hispano hablante. El grupo también coincidió en que la propuesta de la modalidad monolingüe tampoco le corresponde, o que, en todo caso, podría corresponderle a los hispano hablantes y quizás a los bilingües receptivos. Respecto a cuál sería la mejor opción para estos últimos no hubo acuerdo, porque se consideró que la meta de esta modalidad no es realmente bilingüe.

Güirarapo planteó un dilema: aplicar la modalidad bilingüe implicaría imponer el guaraní a los niños hispano hablantes; aplicar la propuesta monolingüe, implicaría perder el potencial bilingüe de los niños guaraníes y no responder a las expectativas respecto al bilingüismo de algunos padres de familia y de las organizaciones indígenas. De hecho, esto es lo que ocurre actualmente, ya que en Güirarapo sólo se utiliza el castellano en la escuela (no hay guaraní como segunda lengua); los tres maestros son hispano hablantes y se oponen a la EIB o no consideran que deba aplicarse porque, según ellos, “todos los niños hablan castellano, y sólo muy pocos entienden guaraní... además, los padres de familia no quieren el guaraní” (LJ y LR, comunicación personal).

El grupo señaló que la primera opción para Güirarapo podría ser que, por lo menos, dos de los tres docentes sean bilingües, y mejor si los tres, ya que se trata de territorio guaraní; hay niños hablantes de guaraní y la expectativa de los padres de familia es que sus niños sean bilingües. Sin llegar a una posición unánime, la mayor parte del grupo estuvo de acuerdo en que se podría intentar trabajar la mitad del tiempo (dos períodos) en castellano y la otra mitad en guaraní. El lapso en castellano seguiría la lógica actual, de trabajo por grados y áreas. El lapso en guaraní se organizaría en grupos según el nivel de manejo de esta lengua (de ahí la necesidad de que sean docentes bilingües, para formar tres grupos de nivel): el grupo con mejor manejo de guaraní trabajaría en el desarrollo oral y escrito de la lengua, y contenidos de algunas áreas, de forma personalizada y con ayuda de los módulos –lo que permitiría al docente ocuparse más de los pequeños que aún no leen ni escriben. El grupo intermedio trabajaría más el desarrollo oral de la lengua, introduciendo la escritura según el avance, y algunos contenidos de otras áreas, básicamente a nivel oral y de actividades. El grupo principiante en guaraní, se dedicaría a desarrollar sus capacidades comprensivas y expresivas orales en esta lengua.

Como refuerzo adicional, se propuso que en las tardes se organicen actividades de fortalecimiento y desarrollo cultural y lingüístico, con apoyo de los padres de familia guaraníes, donde los niños no hablantes de guaraní podrían tener oportunidades de uso de la lengua, y los niños hablantes de esta lengua trabajarían más los aspectos de la cultura no vistos en la escuela, o profundizarían sobre los trabajados en la escuela. Esto posibilitaría que los niños se nivelen en el manejo del guaraní, y se pueda trabajar en la escuela utilizando las dos lenguas con la misma intensidad.

La otra parte del grupo mantuvo su posición de aplicar la modalidad bilingüe, sugiriendo que los niños hispano hablantes tuvieran horas adicionales de guaraní en las tardes, hasta que aprendieran la lengua y pudieran seguir las clases en guaraní sin problemas. El argumento fuerte de este grupo fue que se trata de territorio guaraní: “Si uno va a una beca en otro país, tiene que aprender la lengua de ese país, y nadie se queja. Si los colonos van a territorios indígenas, tienen que aceptar y aprender la lengua indígena de la región” (MCh). El criterio territorial fue discutido, porque aceptarlo tal cual implicaría que los indígenas asentados en zonas urbanas no puedan demandar EIB –aunque de hecho no la están recibiendo, y el grupo fue escéptico ante la posibilidad de que la reciban.

- Reflexiones preliminares

La reflexión posterior se centró en el hecho de que, en ésta como en algunas otras comunidades guaraníes⁶⁸ y de otros pueblos indígenas, la lengua mayoritaria de los niños es el castellano, y que la propuesta de EIB que corresponde a estos niños (modalidad monolingüe) no toma en cuenta el trasfondo histórico del territorio y sus habitantes, ni las expectativas y demandas indígenas. En síntesis, se considera que la propuesta monolingüe puede ser válida para los hispano hablantes descendientes de hispano hablantes en sectores urbanos, pero que en territorios indígenas se debe privilegiar la lengua indígena. En las comunidades donde los niños hablan la lengua indígena, se debe aplicar la modalidad bilingüe, y en las comunidades donde los niños no hablan la lengua indígena y hay la demanda por EIB de los padres de familia, se debe aplicar la modalidad bilingüe “al revés” (RCh), como una estrategia de recuperación, y no la modalidad monolingüe. La modalidad bilingüe de recuperación supone la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua, pero con la misma

⁶⁸ Son comunidades tituladas unitariamente como “comunidades indígenas”; se está tramitando el cambio de estatus jurídico al de Territorio Comunitario de Origen (TCO) –v. Art.171° de la CPE y ley 1715 (E. Camargo, comunicación personal).

intensidad y objetivos que se plantea para el castellano como segunda lengua en la modalidad bilingüe.

Los estudiantes chiquitanos trajeron a la reflexión el tema de la lengua besiro⁶⁹, hablada actualmente por alrededor de un tercio del pueblo chiquitano. Salvo en la región de Lomerío, y algunas otras pocas comunidades, los niños ya no hablan besiro. Las organizaciones chiquitanas demandan EIB, pero con la idea de formar niños bilingües, sea cual sea la lengua de ingreso. Es decir, esperan que los niños chiquitanos hispano hablantes reciban una EIB de modalidad bilingüe con besiro como segunda lengua –donde el besiro sea trabajado con la misma intensidad que el castellano como segunda lengua de la modalidad bilingüe. Los estudiantes chiquitanos comentaron que hay desinformación en sus organizaciones, porque si ellos supieran que a los niños chiquitanos hispano hablantes les corresponde la modalidad monolingüe, ya habrían manifestado su disconformidad.

La reflexión final sobre el tema partió de discutir cómo se fijan las metas del bilingüismo. Para la RE, es determinante la lengua que habla el niño antes de su ingreso a la escuela, y la modalidad de lengua correspondiente depende de este solo factor. Así, la lengua de ingreso determina el perfil de salida: si es hablante de lengua indígena, recibirá educación bilingüe. Si es hispano hablante, recibirá educación monolingüe –con un eventual aprendizaje de una segunda lengua indígena.

Para los pueblos indígenas y sus organizaciones (APG 1999)⁷⁰, la meta es el bilingüismo, en principio para toda la población indígena, aunque también hay demandas de que sea para la población nacional en su conjunto. En consecuencia, la lengua que habla el niño antes de su ingreso a la escuela es sólo un dato para definir la estrategia que le corresponde en la perspectiva de formarlo bilingüe. En esta lógica, la lengua de ingreso no determina el perfil de salida –que ya está determinado: bilingüe–, sino, que condiciona la estrategia a seguir en una modalidad claramente bilingüe. Bilingüe con lengua indígena como L1 donde los niños tengan una lengua indígena como lengua única o predominante; y bilingüe “al revés”, al decir de los

⁶⁹ Se utiliza el término “besiro” en referencia a la lengua del pueblo chiquitano, por ser el reivindicado por sus organizaciones. También se utilizó en algún momento “monkoka”, pero actualmente ése es el más empleado.

⁷⁰ V. también las opiniones vertidas en los Talleres de Consulta sobre los Estudios Sociolingüísticos y Socioeducativos con Pueblos Originarios de Tierras Bajas de Bolivia (Santa Cruz, 11-12 de setiembre; Trinidad, 13-14 de noviembre de 2000)

estudiantes, o de recuperación con lengua indígena como L2, ahí donde los niños tengan el castellano como lengua única o predominante.

Sobre este punto surgieron dos preguntas que suscitaron mucho debate. La primera cuestionaba si el hecho de que sólo los indígenas no hispano hablantes tengan que volverse bilingües, y no el resto de la población –descalificando las afirmaciones de los documentos de la RE a este respecto–, ¿no sería, a largo plazo, una forma disfrazada de castellanización? De hecho, la opción de la RE, basada en la clasificación binaria de la población en función de la lengua hablada (castellano y no castellano), y consolidada por la modalidad de lengua asignada en la escuela, implica, en la práctica, un aumento del número de hablantes de castellano (en calidad de monolingües y bilingües). Sólo en el mejor de los casos implica también el crecimiento pasivo del número de hablantes de lenguas indígenas, suponiendo que los niños bilingües actualmente en edad escolar transmitan su primera lengua a sus propios hijos; el mayor riesgo es que implique un estancamiento o hasta una disminución de la población hablante de lenguas indígenas.

Pero la expansión del territorio lingüístico del castellano no es sólo demográfica, sino también geográfica y funcional: el castellano llegaría a utilizarse en nuevos lugares (comunidades y hogares) y para nuevas funciones (cosas que antes sólo se decían en lenguas indígenas se dirían en castellano). De manera opuesta, la expansión del territorio lingüístico de las lenguas indígenas sería sólo funcional, con su uso para fines académicos, todavía restringidos al área rural y al ámbito escolar en el nivel primario de apenas tres de los más de treinta idiomas indígenas.

En este sentido, se vio la importancia de continuar con la EIB en la educación formal en los niveles preescolar, secundaria y superior, y en la educación alternativa, e incorporar el uso de las lenguas indígenas en nuevos ámbitos -medios de comunicación, servicios del Estado, etc.-, para minimizar el riesgo del desplazamiento lingüístico.

La segunda pregunta cuestionaba la unidireccionalidad real del bilingüismo –descalificando la bidireccionalidad virtual de la RE– como una forma de discriminación: los indígenas deben aprender una segunda lengua para comunicarse con “los otros”, pero “los otros” no tienen que aprender la lengua de los indígenas para comunicarse con ellos.

- Reflexión sobre el segundo ejercicio de elaboración de propuestas

La síntesis del proceso seguido en este ejercicio, que consistía en proponer alternativas para sólo dos comunidades, puso en evidencia la complejidad de la tarea: caracterizar sociolingüísticamente, con mucha precisión, una comunidad y un grupo de niños en particular, para luego adecuar una propuesta general de manera que responda a sus necesidades y expectativas específicas.

Se hizo la relación con la situación actual, y el balance fue negativo. En primer lugar, se mencionó el hecho de que los docentes no hacen diagnósticos de entrada en sus comunidades, no conocen las características sociolingüísticas de sus alumnos y sus familias, y en muchos casos no viven en la comunidad ni tienen mayor relación con los comunarios, los dirigentes y las organizaciones, a pesar de ser mayoritariamente guaraníes. En segundo lugar, y directamente derivado de lo anterior, los maestros no adecúan la propuesta de la RE a la realidad de sus comunidades. Se está aplicando en la mayoría de las escuelas del territorio guaraní la modalidad bilingüe, de manera homogénea, sin considerar las particularidades de los estudiantes de cada aula en específico. Y en las escuelas con presencia de colonos o con procesos de desplazamiento lingüístico, se está aplicando la modalidad monolingüe, desatendiendo las expectativas de los padres de familia guaraníes (y en algunos casos, como Güirarapo, no guaraníes también) y las organizaciones, y descuidando a los niños bilingües con algún grado de manejo del guaraní.

Como conclusiones parciales de este ejercicio, el grupo coincidió en la importancia de elaborar un diagnóstico, lo más completo posible, antes de iniciar el trabajo docente, pero, reconociendo que el diagnóstico se debería enriquecer permanentemente, porque las situaciones cambian. En este sentido, el docente debería hacer actualizaciones permanentes de su diagnóstico, evaluando e indagando sobre saberes y opiniones, tanto de los niños como de sus padres. A este respecto se señaló la importancia del lugar de residencia del maestro y de la calidad de la relación establecida con los comunarios, ya que una educación adecuada requiere de la concertación con los padres de familia. Todos estos elementos constituyen insumos para la elaboración de una propuesta que corresponda a los tipos de bilingüismo y las expectativas comunales. El docente debería estar predispuesto a construir o adaptar el modelo para cada caso y cada grupo de niños, de acuerdo a sus características. Esto supone, evidentemente, que los docentes sean creativos y tengan una muy buena formación docente que complemente su creatividad.

- Análisis de otras situaciones

A partir de estas reflexiones, revisamos el primer ejercicio de elaboración de propuestas, el que hicimos sobre las propias comunidades. Decidimos analizar con mayor detalle cuatro de ellas, para ejercitar más nuestra capacidad de elaboración de propuestas. Las comunidades elegidas fueron Karaguatarenda, Yapiroa e Ipati de Ivo, del territorio guaraní; y San Antonio de Lomerío, del territorio chiquitano.

En la comunidad de Karaguatarenda, los niños son mayoritariamente monolingües hispano hablantes, o bilingües receptivos en guaraní. La lengua de uso familiar es el castellano, salvo entre los mayores y los ancianos, que todavía utilizan el guaraní de manera corriente. La lengua de uso comunal es el castellano, en la escuela se utiliza el castellano y no se enseña el guaraní como segunda lengua. Hay una demanda débil –pocos padres de familia– por la enseñanza y el uso del guaraní en la escuela, y hay también algunos padres –también pocos– que se oponen al ingreso de la EIB.

Este caso presenta el problema de la débil demanda de EIB de los padres de familia. Desde el punto de vista de la RE, dado que los niños son hispano hablantes y que las expectativas de los padres de familia no son que sus hijos sean bilingües, les correspondería la modalidad monolingüe (e incluso sin enseñanza de guaraní como segunda lengua). Desde la perspectiva de la APG y del MbG, y con el objetivo de formar niños bilingües, debería enseñarse guaraní como segunda lengua. Pero se consideró imprescindible hacer primero un trabajo muy fuerte de sensibilización hacia la problemática cultural y lingüística a nivel comunal. El grupo consideró que, para que la EIB sea viable, la comunidad debería desear mantener y desarrollar (o recuperar) su cultura y su lengua. Sin la actitud favorable de los padres de familia, sería difícil que la EIB tenga éxito. De ser designados maestros en esta comunidad, los estudiantes harían primero una campaña en este sentido, para iniciar luego la EIB con guaraní como segunda lengua, inicialmente con la modalidad monolingüe, pero, con la idea de intensificar el uso del guaraní a medida que los padres de familia cambien de opinión.

La comunidad de Ipati de Ivo presenta una situación intermedia entre Güirarapo y Karaguatarenda. Si bien los niños son mayoritariamente monolingües hispano hablantes o bilingües receptivos en guaraní, los padres de familia todavía hablan en guaraní en la casa en algunas oportunidades, al menos entre ellos y con los mayores, mientras que el castellano se utiliza con los jóvenes y niños. La comunicación comunal alterna el castellano y el guaraní, con cierta preferencia por la primera de estas lenguas. La escuela utiliza exclusivamente el castellano y no hay demanda de uso del guaraní en la escuela.

El hecho de que en Ipati de Ivo se utilice aún el guaraní en algunas casas y en la comunidad podría tomarse como un indicio de una actitud favorable hacia esta lengua. Es decir, si bien no hay demanda por EIB, tampoco hay una oposición explícita. En este caso, se consideró necesario iniciar una campaña de sensibilización, al mismo tiempo que la aplicación de la EIB en la modalidad bilingüe, pero, con guaraní como segunda lengua, con el objetivo de que las dos lenguas logren tener igual peso. Se consideró viable esta opción porque el guaraní es todavía funcional a nivel familiar y comunal.

En la comunidad de Yapiroa, aparentemente los niños son bilingües de cuna, llegan a la escuela hablando las dos lenguas, aunque se expresan mejor en guaraní. Los estudiantes consideraron que, en este caso, se podría utilizar ambas lenguas desde el principio, con la misma intensidad (dos períodos cada una), y trabajar las distintas áreas en las dos lenguas, alternando por temas, o por días. Sin embargo, se consideró necesario darle cierta preferencia y relevancia al guaraní para asegurarse, mediante un trabajo de sensibilización en la comunidad, que el guaraní siga siendo la lengua de comunicación familiar y comunal, de manera que las siguientes generaciones sigan enseñando a sus hijos el guaraní como primera lengua, de manera exclusiva o junto con el castellano.

Este caso generó la reflexión de cuán estable puede ser el bilingüismo con dos lenguas en condiciones tan dispares y en una relación tan asimétrica como la del guaraní y el castellano. Dado que –y parafraseando a doña Isabel Cruz– el castellano lo van a aprender de todas maneras (y en este caso ya lo saben), el grupo coincidió en que la principal preocupación debería ser que el guaraní siga siendo la lengua preferida de los niños, para que de adultos sea la lengua de socialización de sus hijos. Es decir, para que una EIB eficiente en la enseñanza del castellano no se vuelva la causa principal de desplazamiento lingüístico, debería ir necesariamente acompañada de un proceso de reflexión y acción con los padres de familia sobre la cultura y la lengua. Una vez más se señaló que la planificación del uso de lenguas, en un real proyecto de mantenimiento y desarrollo, no puede descuidar el hecho de que nos encontramos en un marco general de dominación y discriminación de lo indígena, contexto que incluye a las lenguas indígenas.

En este sentido, la EIB y el tema de las lenguas debe trascender el aula, involucrar a los padres de familia y apoyar y apoyarse en las organizaciones indígenas. El uso de lenguas en la escuela debe inscribirse en un marco mayor de uso de lenguas, comunal y territorial, donde al guaraní le corresponde, además de las funciones académicas

que le otorga la escuela, el lugar relacionado a lo afectivo, a lo familiar, a las relaciones esenciales, y se constituye por ello en un rasgo distintivo de la identidad guaraní.

Finalmente, en la comunidad chiquitana de San Antonio de Lomerío, la mayoría de los niños son monolingües hispano hablantes, algunos son bilingües receptivos en besiro, y unos pocos son bilingües productivos. La lengua de uso familiar es el castellano; los adultos sólo usan el besiro con los ancianos que no entienden castellano, que son pocos. Se da el caso de padres que hablan en castellano a los abuelos, y éstos contestan en besiro. La lengua de uso comunal es el castellano. La gran diferencia frente a los casos anteriores es la fuerte demanda comunal por la EIB, en el sentido visto anteriormente, de recuperación de la lengua besiro. En el caso chiquitano no se trata de un caso aislado. Las organizaciones chiquitanas han iniciado hace algún tiempo acciones tendientes a sensibilizar a su población respecto a la cultura y la lengua, y a la revitalización del besiro en particular⁷¹. En este sentido, son varias las comunidades que demandan la EIB, con la expectativa de recuperar su lengua.

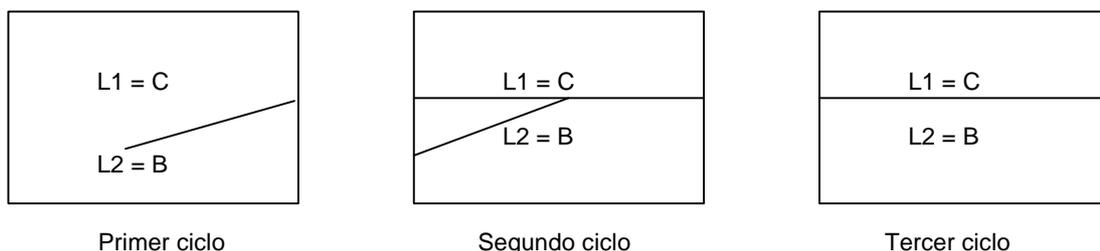
Al respecto, se planteó nuevamente el tema de que no es la lengua hablada por los niños al ingreso a la escuela la que debería definir la modalidad de lengua, sino la expectativa de los padres de familia y las organizaciones: niños bilingües. Pero, sobre la importancia de la escuela en un proceso de recuperación lingüística, el grupo señaló con claridad que la revitalización del besiro no pasa exclusivamente por la escuela, y que debe involucrar a los padres de familia, para no quedarse a nivel de lengua de uso escolar.

En cuanto a las propuestas de uso de lenguas en la escuela, se reprodujeron en espejo algunas alternativas ya vistas para el caso de Itanambikua, con el besiro como segunda lengua y con el objetivo de que los niños aprendan rápido esta lengua, para utilizarla instrumentalmente. El grupo coincidió en el objetivo de formar niños bilingües, y que en el tercer ciclo las dos lenguas deberían tener igual peso curricular, pero hubieron diferencias de opinión en cuanto al proceso para llegar a ese punto. De manera gruesa, hubo dos posiciones: los que sustentaron la aplicación de la modalidad bilingüe con besiro como segunda lengua (con variaciones de intensidad), y

⁷¹ El proyecto MATEBITE (Materiales Educativos Bilingües Tempranos), de elaboración de materiales bilingües y capacitación de promotores para el nivel preescolar, aplicado actualmente en diez comunidades chiquitanas por promotores bilingües voluntarios, es un ejemplo de ello.

los que propusieron empezar con mucho besiro e ir disminuyendo (con variaciones de grado).

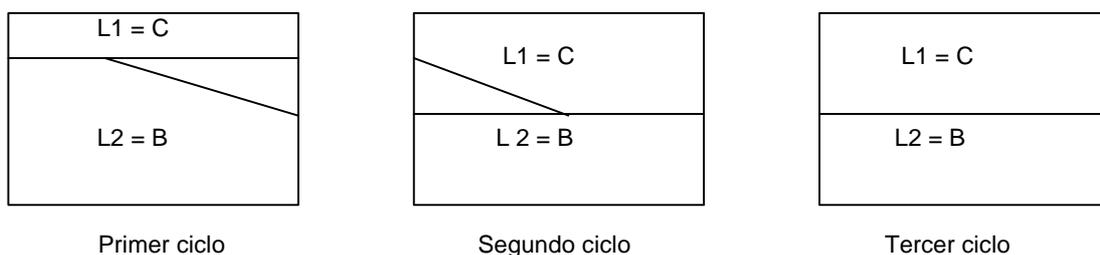
Propuesta de la modalidad bilingüe con besiro como segunda lengua



Según algunos partidarios de esta propuesta, el besiro debería mantenerse con una hora diaria durante el primer ciclo, pero con horas adicionales en las tardes de manera obligatoria. Se comentó que esto en realidad significaría la extensión del horario escolar, y que en lugar de un período de besiro contra tres de castellano, se tendría tres y tres, si se aceptaba la extensión de dos períodos en la tarde. El carácter obligatorio de las horas adicionales significaría, en la práctica, un cambio de estrategia.

Según el otro subgrupo, el horario escolar no debería extenderse necesariamente, sino que el tiempo del besiro debería empezar a aumentar a mediados del primer ciclo. Para ambos subgrupos, en el segundo ciclo las dos lenguas deberían tener igual importancia; para uno, desde el principio del segundo ciclo, y para el otro, desde la mitad.

Propuesta “fuerte” de besiro como segunda lengua



Los partidarios de esta propuesta “fuerte” (FR), de inmersión parcial, se apoyaron en el hecho de la fuerte demanda de los padres de familia por EIB y su expectativa de recuperar la lengua besiro. Unos argumentaron a favor de mantener la mayor intensidad de besiro durante todo el primer ciclo, trabajando las áreas en besiro, mientras que los otros propusieron que la intensidad disminuya desde el segundo año, y terminar el primer ciclo con igual tiempo para ambas lenguas.

Ambas posiciones –modalidad bilingüe con besiro como segunda lengua e inmersión parcial– consideraron absolutamente necesario acompañar el trabajo escolar con un trabajo comunal de revalorización y revitalización cultural y lingüística. De acuerdo al grupo, no bastaría con que los niños aprendan la lengua en la escuela, de manera más o menos intensa y acelerada, sino que deberían tener contextos de uso reales en su casa y su comunidad, además de ver actitudes favorables hacia la cultura y lengua besiro.

En este punto surgió una reflexión sobre las posibilidades de recuperación en las comunidades donde el desplazamiento lingüístico es más grave y los padres de familia ya no hablan besiro. La situación se parece a la de aquellas comunidades guaraníes donde la lengua de uso familiar y comunal es exclusivamente el guaraní y los niños no tienen oportunidad de uso del castellano; pero se diferencia claramente en la importancia sociopolítica del castellano. Si bien puede ocurrir que en la comunidad no haya oportunidades de uso de castellano, el contexto mayor, urbano, político, económico, oral y escrito, es exclusivamente en castellano (“castellano va a aprender nomás”). No puede decirse lo mismo del besiro: si la comunidad –la propia u otras, en su defecto– no proporciona las oportunidades de uso, no existe ningún otro contexto fuera del propio territorio que las pueda proporcionar.

Así, en el caso de las comunidades chiquitanas donde el besiro se ha perdido casi totalmente –sólo lo hablan los ancianos–, el grupo considera que habría que crear contextos de uso extrafamiliares, recurriendo a los ancianos que aún conocen la lengua. Pero sería importante que los padres de familia también recuperen o aprendan el besiro, quizás en un proceso paralelo al de sus hijos, para ir creando contextos de uso cada vez más auténticos y cercanos a los niños que incorporen de manera creciente la parte afectiva. Los estudiantes chiquitanos consideraron que, en algunos casos, será necesario pedir a algunos comunarios, buenos hablantes de besiro, que se trasladen a las comunidades donde ya no hay hablantes, o hay muy pocos, para que ellos puedan crear los contextos de uso comunal de la lengua.

Una reflexión final sobre estos casos propuso que se incorpore en la planificación del uso de lenguas al nivel preescolar. De hecho, por la menor carga curricular de conocimientos de este nivel –y la menor tensión y presión por aprendizajes específicos– sería el lugar ideal para llevar a cabo procesos de enseñanza de segundas lenguas. Es decir, el nivel preescolar tendría la función de “nivelar” el manejo de las lenguas indígenas de los niños antes de su ingreso a la escuela, de manera que puedan ingresar luego sin problemas a un centro con modalidad

bilingüe⁷², eventualmente con pesos equivalentes para ambas lenguas desde el principio. El grupo consideró que, aún en estos casos, sería preferible darle mayor peso a las lenguas indígenas, y mantener siempre actividades paralelas con los padres de familia.

- Reflexiones sobre la fase de elaboración de propuestas

El proceso de reflexión, sobre esta etapa, incluyó comentarios de dos tipos: sobre su formación y la formación docente en general, y sobre el tema específico de las propuestas de uso de lenguas en la escuela.

En cuanto a la formación docente, el primer comentario del grupo fue sobre el hecho de que esta etapa, con más fuerza que la anterior, no supuso “aprender algo”, sino “aprender a hacer algo”.

FR: Bueno, para mí esta fase fue más linda, más interesante, porque teníamos que dar soluciones... LC: Pero ha sido mucho más difícil... CL: ¿Por qué? LC: Es que ahora, como dice Freddy, había que dar alternativas, nuestras propias respuestas... RCh: Claro, antes [en la fase anterior], hicimos los instrumentos, los aplicamos, analizamos los datos y ya, decíamos cómo era la comunidad. Teníamos los instrumentos para hacerlo... CL: En la fase anterior, los datos recogidos con tus instrumentos fueron la base para hacer las caracterizaciones. En esta fase, todo lo que sabías de la comunidad y de los niños, las opiniones y expectativas de los padres de familia, todo eso eran tus datos objetivos para construir la propuesta... ¿Cuál es la diferencia? ¿Por qué es más difícil? MCh: Es que antes era como describir, nomás... CL: ¿Y ahora? MCh: No sé... es así como crear... Tienes que inventar tu solución al problema...
--

El grupo reconoció que para ese “hacer algo” es necesario contar con conocimientos, experiencia, creatividad, información, etc. Además, para ese “hacer algo” es necesario un contexto, una situación específica que se pueda observar, analizar y para la cual se elabora una propuesta. Es decir, se trata de un aprendizaje que debe estar situado, que debe partir del análisis de una situación real y observable.

El comentario siguiente, en relación estrecha a lo mencionado, enfatizó la importancia del trabajo de campo permanente, precisamente para proporcionar ese contexto base de la reflexión. Se añadió la idea de que el trabajo de campo precede a la reflexión, es su base; pero también la complementa, en el sentido de que los productos de la

⁷² Es lo que hacen los colegios bilingües binacionales, con “nidos”, “kinder” o “maternelles” del propio colegio o independientes, pero con una coordinación tan estrecha que son un requisito de ingreso.

reflexión deben experimentarse, probarse, validarse nuevamente en el trabajo de campo. Se sugirió que la formación docente debería ser un ciclo permanente entre el trabajo de aula y el trabajo de campo, para tener una base realmente adecuada para el desempeño docente posterior.

Como idea adicional, se discutió la posibilidad de contar con una escuela de manera permanente para el trabajo de campo. La idea de la escuela de aplicación –que en realidad surgió después de la asamblea de Güirarapo en que los padres de familia pidieron a los estudiantes que enseñen guaraní a sus hijos y a ellos mismos– fue muy motivadora: se consideró que podría ser útil para la observación, la reflexión, la experimentación, la práctica, la autoobservación, la concertación con los padres de familia, el trabajo con ellos para su creciente involucramiento en el trabajo escolar, el diseño de actividades de cultura y lengua escolares y extraescolares... En conclusión, se dijo que la escuela de aplicación podría constituirse en el lugar donde se cumplieran todas las premisas y condiciones de cualquier propuesta y, en este sentido, convertirse en escuela modelo y lugar de reflexión para maestros en servicio; también podría ser el lugar donde se anticipen los problemas y se prevean las soluciones, en una idea de escuela experimental sobre el modelo de la RE.

Volviendo sobre la idea inicial, se sugirió que, en adelante, la formación docente no debería ser más un aprendizaje de fórmulas y recetas (como los métodos para aprender a leer), sino un entrenamiento para la resolución de problemas y la elaboración de propuestas para diferentes situaciones. Es decir, no aprender las fórmulas y recetas como cosas terminadas, sino, como posibles ingredientes de nuevas fórmulas y nuevas recetas a ser creadas por cada docente en su escuela.

En cuanto a las propuestas de uso de lenguas, el primer comentario fue que faltaba una segunda opción en la modalidad bilingüe: una con lengua indígena como segunda lengua, con un peso creciente hasta llegar al 50%, tal como está previsto para el castellano como segunda lengua. Esta propuesta es lo que esperan como EIB los pueblos indígenas con lenguas en proceso de desplazamiento⁷³. Incluso el pueblo

⁷³ En el 3° Taller de Consulta sobre los Estudios Sociolingüísticos y Socioeducativos con Pueblos Originarios de Tierras Bajas de Bolivia (Trinidad 13 – 14 de noviembre de 2000), dirigentes y representantes de los pueblos baures, canichana, cayubaba, ignaciano, javeriano, joaquiniano, mosetén, movima y yuracaré demandaron claramente una EIB para la recuperación de sus lenguas.

guaraní tiene esta posición, como lo señala F. Román: “nos hemos planteado, como APG, la EIB **para recuperar** la lengua, que se estaba perdiendo”⁷⁴.

En segundo lugar, se señaló que las propuestas de ambas modalidades no pueden ser leídas como recetas estáticas, sino, que son la base para construir alternativas específicas a cada comunidad. El problema es que, por falta de conocimiento de la propuesta y debilidades de formación y capacitación, los docentes las toman como formas inamovibles e incuestionables.

Se planteó también la pregunta de cuánta libertad permiten los módulos que se entrega a cada centro: aparentemente, las propias instancias de la RE trabajan sólo con dos opciones (y cometen errores incluso a este nivel) para la asignación de módulos, lo que restringe mucho la posibilidad de probar alternativas distintas. De acuerdo a lo previsto desde el nivel central de la RE, las escuelas bilingües en transformación deberían recibir módulos en guaraní y módulos en castellano (desde el n° 3), éstos últimos para ser utilizados en la enseñanza de castellano como segunda lengua. Sin embargo, según R. Aruchari, técnico EIB de la Dirección Distrital de Camiri, a las escuelas guaraníes sólo llegan los módulos en guaraní. Los módulos en castellano han llegado para las escuelas hispano hablantes, y llegan “contaditos” (R. Aruchari, comunicación personal).

Finalmente, se señaló la importancia de la concertación con los padres de familia, en particular en los temas de cultura y lengua, ya que la escuela por sí sola no puede revertir procesos sociales. En este sentido, la propuesta de uso de lenguas en la escuela debería tener un correlato comunal, comprometiendo activamente a los padres de familia.

3.5.4. Reflexión sobre el proceso

La forma utilizada para la reconstrucción del proceso seguido nos permitió ver en detalle la secuencia de actividades realizadas: la extensión del listado nos dio la sensación de haber hecho mucho. Pero nos permitió sobre todo poner en evidencia cuáles eran las percepciones respecto a los actores del taller: el análisis del listado de actividades demostró que casi la totalidad de éstas tenían un sujeto colectivo – nosotros. Es decir, el taller no fue sentido como una relación asimétrica con sesiones

⁷⁴ 1° Taller de Consulta sobre los Estudios Sociolingüísticos y Socioeducativos con Pueblos Originarios de Tierras Bajas de Bolivia, Santa Cruz, 11 – 12 de setiembre de 2000.

de tipo expositivo, o como la ejecución de tareas previstas por otro, sino, como un proceso que, desde el principio, nos involucró a todos. La percepción fue de un proceso en el que se fue construyendo colectivamente instrumentos y conceptos que sirvieron de base para la elaboración posterior de propuestas. En ese sentido, además del aprender a hacer algo, se generó una dinámica de interaprendizaje y de responsabilidad mutua y compartida hacia la investigación, sentando quizás algunas bases para la constitución de equipos docentes intra e interescolares con cierto compromiso para con los niños, las comunidades y su propio quehacer docente.

Algo más de la mitad del grupo dijo haberse sentido más a gusto con la fase de caracterización que con la de elaboración de propuestas (9 a 7). Sus argumentos fueron que en esta fase se hizo mucho –el listado de actividades es mayor– y se produjeron instrumentos. Además, cada uno de los productos fue elaborado, probado, revisado y corregido por ellos mismos, en el terreno. Dijeron sentirse capaces de volver a producir cada uno de los instrumentos según sus necesidades, y consideraron saber utilizar la información recogida. Este grupo consideró que la fase de elaboración de propuestas fue más teórica, de mucha discusión y poca producción, y que no se llegó a soluciones.

Este grupo valoró, sobre todo, el saber hacer algo⁷⁵ –el saber producir instrumentos– y la relación de este conocimiento técnico con su realidad –los instrumentos sirven para recoger información de su comunidad y escuela. Su valoración positiva de esta fase puede estar condicionada por el hecho de que tenía claramente un punto de inicio y un punto final, por ejemplo, en cuanto a la producción de herramientas específicas y, si bien las formas de estas herramientas no estaban preestablecidas, la variedad de formatos era bastante limitada. Todo esto contribuyó a que el grupo tuviera la sensación de haber concluido o completado un aprendizaje al final de esta fase.

La objeción del otro grupo fue que, si bien la producción de instrumentos, su validación, el levantamiento de información, etc. –etapas todas concluidas– eran objetivos del proceso, no constituyen un fin en sí mismo. De hecho, toda la fase de caracterización sólo tiene sentido si la descripción va a servir para algo, ya que si no constituye un ejercicio sin sentido. Para este segundo grupo la fase de caracterización fue interesante e importante, pero mucho más importante fue la elaboración de propuestas.

⁷⁵ La “techne” aristotélica.

Este segundo grupo consideró que la fase de elaboración fue mucho más concreta que la de caracterización, pero fue más reflexiva; y por eso, quizás, el otro grupo la consideró teórica. Lo que les pareció más interesante fue el hecho de que no existieran respuestas preestablecidas –no se trató de un problema de matemática cuya solución ya conoce el docente, lo que lo vuelve ficticio–, sino, que fue un reto real, y que ese reto se parece a la situación que tendrán que afrontar como docentes⁷⁶, donde cada aula representará un reto a su capacidad de observación de caracterización y, sobre todo, a su creatividad.

Les pareció muy enriquecedor el debate, donde cada uno daba su opinión y todos tenían la posibilidad de sugerir y criticar. En su opinión, esta práctica de discusión permanente debería mantenerse en los centros educativos, rompiendo con el aislamiento en que cada docente se ocupa y preocupa sólo de su aula, y los centros deberían tener cierta libertad para proponer alternativas que signifiquen mejoras educativas.

Puestos en la situación de autoevaluarse, los estudiantes consideraron que sus logros fueron superiores en la primera fase. Esta sensación de seguridad sobre el saber técnico se fundó, probablemente, en la visibilidad de los productos: uno sabe o no sabe construir una ficha, una guía, etc., y las fichas y guías se ven, se usan, se modifican, etc. El saber práctico (en el sentido aristotélico) produce menos seguridad, porque no genera productos tangibles, sino que se materializa en acciones cuyo sustento es esencialmente ético y moral. Evidentemente, resulta mucho más difícil pronunciarse sobre un saber práctico que sobre un saber técnico, sobre todo si es un saber práctico hipotético, y más aún sobre lo ético y moralmente valioso. En este sentido, el saber práctico no es un conocimiento ni un entrenamiento puramente procedimental –seguir pasos–, sino, implica una toma de posiciones.

En este punto hubo una gran diferencia entre el posicionamiento de los estudiantes indígenas y los hispano hablantes. Para los estudiantes indígenas, aymara, chiquitanos y guaraníes, el tema de la filiación étnica y, por lo tanto, la relación con un movimiento mayor, es muy claro. En tanto se pertenece a un pueblo indígena, el desempeño futuro debe contribuir a mejorar las condiciones de vida de ese pueblo. Para los estudiantes hispano hablantes, la opción docente es una entre otras, que si

⁷⁶ Lo que se acerca bastante a la “praxis” aristotélica.

bien responde a motivaciones de mayor o menor sensibilidad social, no tiene necesariamente un correlato ético o político.

Esta diferencia guarda relación con la manera como se mira la educación desde las organizaciones indígenas y desde los sectores hispano hablantes. Para estos últimos, la educación es un servicio que el Estado debe garantizar, y por lo tanto se le delegan todas las responsabilidades a este respecto. Para las organizaciones indígenas, la educación, y la EIB en particular, es un instrumento de fortalecimiento de los pueblos indígenas⁷⁷ y, por lo tanto, debe ser cuidadosamente supervisada; de donde la importancia de poder intervenir en ella, como docente o padre de familia.

Los estudiantes valoraron positivamente el taller, y consideraron que deberían tener más trabajos de este tipo durante su formación. Desearían que su formación tuviera más relación con su futuro desempeño docente, y consideraron que una forma sería la de tener trabajos de campo permanentes en todas las áreas. También afirmaron que sería de mucho valor la posibilidad de contar con una escuela de aplicación, y se comprometieron a hacer las gestiones para que la escuela de Güirarapo cumpla esta función.

Opinaron que este taller sería de mucha utilidad para los docentes en servicio, porque no han recibido la formación ni la capacitación suficientes que les permita hacer diagnósticos y elaborar propuestas para sus comunidades, por lo que caen en la aplicación de recetas. Además, consideraron que, por el hecho de contar con experiencia docente, un taller de este tipo con docentes en servicio sería muy ágil y quizás más productivo.

3.6. El procesamiento de datos

La fase de sistematización y análisis de la información tuvo básicamente tres momentos: la reconstrucción del proceso, la definición de las categorías de análisis y el análisis propiamente dicho. Culminada esta fase, se procedió a la redacción de la tesis.

Siendo que el objeto de análisis para la presente investigación lo constituía el taller, en su doble dimensión de producto y proceso, era necesario contar con una descripción

⁷⁷ Según Walter Gutiérrez, presidente del Consejo Educativo Aymara, "la EIB es un instrumento político de liberación de nuestros pueblos" (Primer Taller de Capacitación a Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Cochabamba, noviembre de 1999).

minuciosa de éste. La reconstrucción detallada del taller fue la primera tarea asumida al retorno de la fase de campo. Para este efecto se utilizó los instrumentos 2 (Ficha de seguimiento a estudiantes), 3 (Ficha de registro diario de trabajo del Taller), 4 (Ficha de resumen semanal de sesiones de trabajo del Taller), 6 (Ficha de evaluación de sesión de trabajo) y 7 (Ficha de evaluación semanal de sesiones de trabajo) (v. anexos). Los datos de estos instrumentos se complementaron con transcripciones de sesiones de trabajo, apuntes del diario de campo, los trabajos elaborados por el grupo y transcripciones de papelógrafos y exposiciones. Con todos estos elementos se elaboró un primer relato pormenorizado del taller, que sirvió de base para el análisis.

La revisión del taller como un todo, a través de este primer relato, permitió reconocer las categorías más relevantes para ordenar la información. Una vez definidas las categorías, se procedió a revisar nuevamente el relato, seleccionando las partes relevantes, descartando las que no lo fueran, y profundizando los puntos referidos a las categorías seleccionadas. Este segundo relato –versión bastante más corta que la primera– es el que se incluye en la tesis como “el proceso del taller” (v. pp. 60-101).

Una vez reescrito el proceso a partir de las categorías identificadas, se procedió a segmentar el texto en función a éstas, reorganizando la información para contribuir a la claridad del análisis. Se mantuvo las preguntas que dieron origen a la investigación como ejes ordenadores del análisis, y al interior de ellas se trabajaron las categorías seleccionadas. Para efectos del análisis, se recurrió permanentemente al relato extenso del taller, las transcripciones y los trabajos del grupo, por un lado, y a la bibliografía relativa a los puntos en proceso de análisis, por otro.

La redacción de la tesis siguió el mismo orden lógico: el punto de inicio fue el relato revisado del taller. A partir de él se elaboró el capítulo metodológico, revisado, reordenado y complementado permanentemente a lo largo de la redacción de los otros capítulos. Después de terminado el capítulo metodológico, se revisó y corrigió el capítulo de los objetivos y la justificación, y se procedió a redactar el capítulo de los resultados, por ser la continuación lógica del proceso del taller. Durante la redacción de este capítulo, fue necesario recurrir a nuevas fuentes bibliográficas y revisar algunas de las categorías utilizadas, ampliando o precisando su alcance. En ese sentido, concluido el capítulo de resultados, se inició recién la revisión de la fundamentación teórica, sobre la base del anteproyecto de tesis. Cabe señalar que esta sección cambió fundamentalmente en relación con el primer texto, por las categorías incorporadas en el análisis y por la necesidad de ampliar algunos aspectos que no había sido considerados originalmente. Finalmente, teniendo los resultados del

análisis y habiendo reajustado el marco teórico, se procedió a la redacción de las conclusiones y recomendaciones.

4.Resultados

Los resultados se presentan organizados en los dos grandes niveles considerados para esta investigación: el taller como lugar de producción de alternativas, y el taller como proceso reflexivo. En cada nivel se presentan las preguntas planteadas al inicio de la investigación: tres preguntas para el primer nivel de análisis y una para el segundo.

En cuanto al primer nivel, se presenta en primer lugar la relación comentada de las herramientas construidas y otros documentos elaborados, con los estudiantes, para la investigación. Los instrumentos son considerados como resultado objetivo –producto–, y la capacidad de construir instrumentos semejantes según los nuevos intereses, es considerada como resultado de proceso (en el siguiente nivel).

De manera análoga, en el segundo nivel se ha añadido los indicios de cambios generados en los estudiantes. Es decir, no sólo se trata de las reflexiones y comentarios sugeridos por ellos para posteriores talleres sobre el tema, sino, sus propios cambios o las intervenciones que podrían considerarse evidencias de cambio, en relación con la pertinencia de eventos similares con docentes.

4.1. Del trabajo en el taller (los productos del taller)

4.1.1.Las herramientas construidas

Durante el taller, y en particular durante la fase de caracterización (pp. 64-69), se vio la necesidad de construir algunos instrumentos que facilitaran el levantamiento de la información considerada necesaria. La construcción de herramientas buscó responder a dos objetivos: uno de tipo instrumental, para efectos de la investigación, y otro de tipo formativo, en relación con el proceso de capacitación de los estudiantes en la implementación de una investigación.

Desde el punto de vista instrumental, se fundamentó la importancia de contar con instrumentos para levantar datos de ámbitos o personas específicas básicamente sobre tres elementos. En primer lugar, contar con una herramienta con un formato y contenido explícito garantiza un cierto orden en la recolección de información y minimiza la posibilidad de olvidar indagar sobre algún aspecto. En segundo lugar, si – como en nuestro caso– se trabaja en más de una comunidad, o se entrevista a más de una persona, los instrumentos facilitan que la información recogida sea relativamente homogénea en términos de extensión y profundidad, de manera que los productos elaborados sobre esa información puedan ser luego comparables y/o contrastables.

En tercer lugar, si determinado aspecto o tema es incluido en diferentes instrumentos, es posible luego establecer relaciones y triangulaciones con el fin de tener una perspectiva más completa del tema que se analiza.

A continuación se presenta cada uno de estos instrumentos, explicando cómo surgió la necesidad de construirlo y cuál fue el proceso seguido para su construcción, validación y revisión.

4.1.1.1. Ficha de comunidad

Después del primer ejercicio de caracterización, se delimitó un conjunto de temas y datos, de una comunidad, que se consideró necesario conocer para la planificación del uso de lenguas en la escuela. Para recoger toda la información necesaria de manera ordenada, se decidió elaborar una Ficha de Comunidad. Las preguntas o temas de esta ficha buscan recoger la mayor parte de elementos directa o indirectamente relacionados con el uso de las lenguas en la comunidad, además de los datos generales. Así, además de información como el número de familias y habitantes, la ficha incluye el origen de los habitantes y las lenguas que hablan, sus ocupaciones y actividades productivas –ya que éstas podrían implicar contacto con personas hablantes de diferentes lenguas, o el uso escrito de alguna lengua. Se indaga también por la presencia de instituciones en la comunidad, en la perspectiva de identificar recursos que podrían contribuir al proceso educativo.

En términos temáticos, esta ficha incluye las grandes áreas de la ficha de Datos Antropológicos de Wölck (1975:349), salvo religión y estratificación. La referencia a “iglesias” en la Ficha de Comunidad no se orienta al aspecto de religiosidad propia, como en el caso de Wölck, sino, más bien a identificar las diferentes religiones o congregaciones presentes en las comunidades. Quizás la diferencia mayor sea que, a diferencia de la ficha de Datos Antropológicos, no existe el tema Educación, ya que se elaboró una ficha especialmente para la escuela, la Ficha de Unidad Educativa.

En cuanto al proceso de elaboración de esta ficha, el grupo de estudiantes a cargo del instrumento, elaboró una versión preliminar para la primera salida al campo, que probó y validó la pertinencia de algunos temas y la forma de organización de la ficha. Después de procesar la información recogida, el grupo se encargó de revisar y corregir formas y contenidos. En una plenaria, el grupo presentó y fundamentó la necesidad de cada uno de los temas que componen la versión final. Luego de la discusión en la plenaria, se conservó todos aquellos puntos que, a criterio del grupo, tienen o pueden

El proceso seguido con esta ficha fue similar al de la ficha de comunidad. Un grupo pequeño de alumnos elaboró la versión preliminar de esta ficha, que se validó también en la primera salida al campo. Luego de procesar la información recogida, el grupo responsable procedió a su revisión y corrección, eliminando algunas preguntas y modificando su forma para una mejor utilización. En una plenaria se presentó y fundamentó cada una de las preguntas, y se aprobó la versión final.

Ficha de unidad educativa

Nombre del entrevistado:

Nombre del entrevistador:

Fecha:

1. Nombre de la comunidad:

2. Nombre de la unidad educativa:

3. Tipo de unidad educativa: central seccional

4. Fecha de creación/fundación de la unidad educativa:

5. Datos de los docentes:

Nº	Nombre completo	Edad	Sexo	Lengua(s)	Grados a su cargo	Formación	Años de servicio	Procedencia

6. Datos de los alumnos:

Grado	V	M	Total	Lenguas		Viven con		Procedencia			
				HH	G / C	Padres	Otros	La comunidad	Otra comunidad G	Otros	

7. Participación de la comunidad: excelente buena regular ninguna

8. Formas de participación de la comunidad:

9. Junta escolar: existe sí no

10. Estructura y número de miembros de la Junta Escolar:

11. Comité de Padres de Familia: existe sí no (estructura, función)

12. Rendimiento escolar:

Grado	MB	B	R	M	Aprobados	Reprobados	Abandono	Total

13. Espacio físico de la unidad escolar (hacer croquis en hoja aparte):

14. Existencia de biblioteca de aula y textos por áreas (describir):

Bibl. de aula	Matemática	Lengua 1	Lengua 2	Ciencias de la V.	Material didáctico	Otros

15. Materiales de rincones de aprendizaje (marcar si existe y en qué estado está) (elaborar para cada curso o nivel):

Matemática

Bloques lógicos	Ábaco / papaka	Rompecabezas	Tangramas	Otros:

Lenguaje

Cuentos	Títeres	Disfraces	Otros:

Ciencias de la Vida

Huerto escolar	Animales	Otros:

Expresión y Creatividad

Guitarras	Bombo / tambora	Otros:

16. Estado de las aulas y el mobiliario:

Aulas		Pizarrón		Mesa docente		Pupitres: hexagonal, bipersonal, individual		armario		Otros:	
Bien	mal	bien	mal	bien	Mal	bien	Mal	bien	mal	bien	mal

17. Servicios básicos de la unidad educativa:

Agua: potable atajado por gravedad río quebrada otros:

Luz: eléctrica por motor panel solar otros:

Alimentación: comedor

Higiene: baños letrinas duchas lavaderos otros:

Deportes: canchas deportivas material deportivo otros:

18. Medios de comunicación:

Teléfono	Radio	Fax	Camino	Movilidad	Otros:
----------	-------	-----	--------	-----------	--------

4.1.1.3. Guía de entrevista a maestros

La Guía de Entrevista a Maestros buscó responder a dos intereses: por un lado, complementar la información sobre la escuela con datos sobre la EIB, la RE y el uso de lenguas en el centro educativo, con el fin de tener caracterizaciones más exactas. Por otro lado, se orientó también a recoger el punto de vista de los docentes en relación con las debilidades de la propuesta de la RE y algunas posibles alternativas. En este sentido, no se tomó en cuenta otro tipo de preguntas que podría incluir una investigación más amplia sobre actitudes y expectativas de los docentes en relación con la EIB o el futuro de las lenguas indígenas (cfr. Hornberger 1989:342-344; o también Zúñiga et al. 2000:89-96).

En cuanto al uso de lenguas del propio docente, los niños o la comunidad, se optó por no hacer muchas preguntas, a diferencia de las encuestas de Hornberger (ibid.), Wölck (op.cit.:351-355) o Zúñiga et al. (ibid.), y preparar más bien una Guía de Observación de Uso de Lenguas, porque el grupo consideró más útil trabajar sobre datos observados que sobre información reportada. En cuanto al estilo, las preguntas fueron formuladas de manera directa, porque se consideró que en el contexto específico del pueblo guaraní, en el marco del discurso de la APG de clara defensa de la EIB, con los antecedentes del PEIB y el tiempo de aplicación de la RE, no era necesario hacer preguntas indirectas.

En cuanto al proceso de elaboración de la Guía, un grupo pequeño preparó la versión preliminar. Luego de su aplicación con docentes de Itanambikua y Güirarapo, y de procesar la información recogida, los responsables procedieron a su revisión, eliminando algunas preguntas e incorporando otras, revisando la redacción, de manera de hacerlas lo más sencillas y claras posible. En una plenaria posterior se revisaron y aprobaron las cuarenta preguntas que componen la Guía.

Guía de entrevista a maestros

Nombre del encuestado: _____

Nombre del encuestador: _____

Lugar y fecha: _____

1. ¿Qué lenguas habla?
2. ¿Cómo las aprendió?
3. ¿Cuándo y dónde utiliza su L1?
4. ¿Cuándo y dónde utiliza su L2?
5. ¿Hay niños bilingües en su unidad educativa? ¿Cuántos?
6. ¿Cuál es la lengua predominante de los niños?
7. ¿Qué lengua utilizan los maestros en sus clases?
8. ¿Qué significa EIB?
9. ¿En su unidad educativa se aplica la EIB?
10. ¿Desde qué ciclo y hasta qué ciclo se aplica la EIB?

11. ¿Qué opina usted sobre la EIB?
12. ¿Está usted de acuerdo con la EIB? ¿Por qué?
13. ¿Cuál es la importancia de la EIB?
14. ¿De qué depende el éxito de un programa de EIB?
15. ¿Cree que la EIB está dando buenos resultados?
16. ¿Cuántas horas dedica usted para la enseñanza de la L2?
17. ¿Cuál es la opinión de los PPFf acerca de la EIB?
18. ¿Qué dificultades encuentra usted en la enseñanza de la L1?
19. ¿Qué dificultades encuentra usted en la enseñanza de la L2?
20. ¿Cada cuánto tiempo recibe usted talleres de capacitación?

21. ¿Quiénes son los facilitadores?
22. ¿Recibe usted la visita del Asesor Pedagógico?
23. ¿Cuenta usted con materiales para la enseñanza de la EIB? ¿Cuáles son?
24. ¿Utiliza los textos en L1?
25. ¿Qué utiliza para la enseñanza de la L2?
26. ¿Cómo son las relaciones con sus alumnos?
27. ¿Cómo son las relaciones entre los profesores y los alumnos?
28. ¿Qué aspectos de la EIB deberían mejorar?
29. ¿Cree que es importante saber leer y escribir en guaraní?
30. ¿Tiene hijos?

31. ¿Ellos hablan guaraní? (¿Por qué?)
32. ¿Sus hijos están en una escuela EIB? (¿Por qué?)
33. ¿Sus padres hablan (hablaban) guaraní?
34. ¿Por qué cree que se pierden las lenguas indígenas?
35. ¿Cómo está el aprendizaje de sus alumnos en guaraní?
36. ¿Cómo está el aprendizaje de sus alumnos en castellano?
37. ¿Está usted de acuerdo con que se dé la educación en guaraní?
38. ¿Cree que sus alumnos deben aprender sólo en castellano?
39. ¿Quiere que sus alumnos hablen guaraní?
40. ¿Quiere que sus alumnos hablen castellano?

4.1.1.4. Guía de entrevista a padres de familia (A y B)

Esta guía se orientó a responder a tres intereses. En primer lugar, contar con información respecto a la escuela para contrastarla con la recogida vía la Ficha de Unidad Educativa y la Guía de Entrevista a Maestros, para elaborar las caracterizaciones más precisas posibles, triangulando los datos obtenidos por estas tres vías. En segundo lugar, se buscaba tener información en relación con el uso de

lenguas de la familia del entrevistado, y aunque luego se decidió priorizar la observación directa para obtener estos datos, se mantuvieron las preguntas sobre el tema para contrastar lo que los padres de familia decían que hacían, en relación con las lenguas, con lo que realmente hacían. En tercer lugar, se orientó a conocer las opiniones de los padres de familia en relación con la educación de sus hijos en el marco de la aplicación de la RE, así como sus opiniones respecto a las lenguas y la EIB en general. En este sentido es algo más específica y se diferencia de otras encuestas sociolingüísticas (Wölck op.cit.:351-356) y/o a padres de familia (cfr. Hornberger op.cit.:327-329; o Zúñiga op.cit.:883-88).

En primer lugar, se elaboró una guía de entrevista pensando en los padres de familia de Itanambikua, comunidad donde se aplica la modalidad bilingüe de la RE y la EIB desde la época del PEIB. Pero en la presentación en plenaria, antes de su aplicación en terreno, se vio que esta guía correspondía a comunidades donde se estaba aplicando la EIB –Itanambikua, por ejemplo–, pero no para comunidades donde se estaba aplicando la modalidad monolingüe –Güirarapo, por ejemplo. El grupo encargado de esta guía seleccionó entonces las preguntas que podían ser comunes a ambas situaciones, eliminó las que se referían a la aplicación de la EIB y elaboró preguntas sustitutivas a éstas.

En cuanto al proceso de elaboración, fue similar en ambos casos. Después de la primera salida al campo a ambas comunidades, donde se trabajó con las dos versiones de la guía, y luego de la sistematización de la información, el grupo responsable se encargó de revisar ambas versiones, recortando algunas preguntas y mejorando su redacción. Las nuevas versiones fueron revisadas y aprobadas en una plenaria con todo el grupo.

Guía de entrevistas a PPF (Itanambikua)

(0. Lugar y fecha de la entrevista)

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Qué edad tiene?
3. ¿Tiene usted hijos en la escuela?
4. ¿Cuántos?
5. ¿En qué ciclos / niveles / grados están?
6. ¿Sus hijos hablan guaraní?
7. ¿Dominan el guaraní?
8. ¿Sus hijos hablan castellano?
9. (si hablan dos o más lenguas) ¿Qué lengua hablan mejor?
10. ¿Sus hijos van a una escuela bilingüe?

11. ¿Qué le parece que sus hijos aprendan ahora en guaraní?
12. ¿Por qué?
13. ¿Le parece necesario aprender a leer en guaraní?

14. ¿Por qué?
15. ¿Le parece necesario aprender a escribir en guaraní?
16. ¿Por qué?
17. ¿Le parece necesario aprender castellano?
18. ¿Por qué?
19. ¿Le parece necesario aprender a leer y escribir en castellano?
20. ¿Por qué?

21. ¿Cómo debería ser la educación en la escuela, en una lengua o en dos?
22. ¿Por qué?
23. ¿Usted está de acuerdo con que se enseñen dos lenguas en la escuela?
24. ¿Por qué?
25. ¿Qué aspectos cree que deben mejorar en la EIB?
26. ¿Está bien que se enseñe en guaraní y en castellano en la escuela?
27. ¿Cómo ve usted la enseñanza del guaraní en la escuela?
28. ¿Cómo ve usted la enseñanza del castellano en la escuela?
29. ¿Por qué?
30. ¿Cómo debería enseñarse el guaraní y el castellano en la escuela?

31. ¿Qué idioma se habla más en la comunidad?
32. ¿Qué idioma usa usted en su casa?
33. ¿En qué idioma le habla usted a sus hijos en su casa?
34. ¿Cuándo les habla usted en guaraní?
35. ¿Cree que sus hijos dominan las dos lenguas?
36. ¿Cree que sus hijos seguirán hablando guaraní cuando sean adultos?
37. ¿Cree que sus hijos, cuando se casen, le enseñarán guaraní a sus propios hijos (o sea, a los nietos de usted)?
38. ¿Hay gente en esta comunidad que ya no le habla en guaraní a sus hijos?
39. ¿Por qué hay gente que ya no quiere hablar guaraní?
40. ¿Usted cree que el guaraní se puede perder?

Guía de entrevistas a PPF (Güirarapo)

- (0. Lugar y fecha de la entrevista)
1. ¿Cuál es su nombre?
 2. ¿Qué edad tiene?
 3. ¿Tiene usted hijos en la escuela?
 4. ¿Cuántos?
 5. ¿En qué ciclos / niveles / grados están?
 6. ¿Sus hijos hablan guaraní?
 7. ¿Dominan el guaraní?
 8. ¿Sus hijos hablan castellano?
 9. ¿Dominan el castellano?
 10. (si hablan dos o más lenguas) ¿Qué lengua hablan mejor?

 11. ¿Usted cree que los niños deberían aprender a leer y escribir en guaraní?
 12. ¿Por qué?
 13. ¿Le parece necesario aprender a leer y escribir en castellano?
 14. ¿Por qué?
 15. ¿Cómo debería ser la educación en la escuela, en una lengua o en dos?
 16. ¿Por qué?
 17. ¿A usted le gustaría que sus hijos aprendan en guaraní en la escuela?
 18. ¿Por qué?
 19. ¿Usted sabe que hay escuelas donde se enseña en guaraní?
 20. ¿No quisiera que también hubiera educación bilingüe en esta comunidad?

 21. ¿Qué idioma se habla más en la comunidad?
 22. ¿Qué idioma habla más la gente mayor?
 23. ¿Qué idioma hablan más los jóvenes?
 24. ¿Qué idioma hablan los niños?
 25. ¿Qué idiomas sabe usted?

26. ¿Qué idiomas sabe su esposa?
27. ¿Qué idioma usa usted en su casa?
28. ¿En qué idioma le habla usted a sus hijos en su casa?
29. ¿Cuándo les habla usted en castellano?
30. ¿Cuándo les habla usted en guaraní?

31. (si los hijos son bilingües) ¿Cree que sus hijos dominan las dos lenguas?
32. (si los hijos son bilingües) ¿Cree que sus hijos seguirán hablando guaraní cuando sean adultos?
33. (si los hijos son bilingües) ¿Cree que sus hijos, cuando se casen, le enseñarán guaraní a sus propios hijos (o sea, a los nietos de usted)?
34. ¿Hay gente en esta comunidad que ya no le habla en guaraní a sus hijos?
35. ¿Por qué hay gente que ya no quiere hablar guaraní?
36. ¿Usted cree que para ser guaraní hay que hablar guaraní?
37. ¿Por qué?
38. ¿Qué piensa de los guaraní que ya no hablan el idioma guaraní?
39. ¿Usted cree que el guaraní se puede perder?
40. ¿Será mejor que todos los guaraní hablen ya sólo el castellano?

4.1.1.5. Prueba de castellano como segunda lengua

En la fase de elaboración de propuestas, se vio la necesidad de otros instrumentos para la obtención de información complementaria para efectos de una mejor planificación del uso de lenguas. En relación con la necesidad de tener una idea, aunque sólo aproximada, de los grados de bilingüismo de los niños, en particular antes de su ingreso a la escuela, se elaboró una prueba de castellano (oral) como segunda lengua. Para su elaboración se partió del análisis de las habilidades lingüísticas, y luego de discutir la importancia de evaluar cada habilidad por separado, se propuso que la prueba tuviera una dificultad creciente, de manera de poder detenerse en cualquier punto según las respuestas de los niños. De esta manera, la prueba comienza con la sección de comprensión oral, con preguntas que van desde la comprensión de oraciones sencillas hasta textos breves. Las respuestas para evaluar la comprensión son de tipo no verbal, para deslindar si la falta de respuesta se debe a problemas de comprensión o de expresión oral. La segunda parte se orienta a medir la expresión oral, partiendo del conocimiento de nombres de entidades de su entorno, para llegar a la expresión de textos breves.

En la segunda salida a Itanambikua, se vio que no era necesario aplicarla a los niños en edad preescolar, ya que por información de sus padres de familia y por la propia observación del grupo, se consideró a los niños (observados) monolingües en guaraní. El grupo encargado de las entrevistas a padres de familia de Itanambikua pudo comprobar personalmente que, al menos en los hogares elegidos, los niños en edad preescolar, e incluso los de los primeros grados, eran monolingües en guaraní con un manejo fluído en esta lengua, y consideró que su poco manejo del castellano no

ameritaba la aplicación de la prueba. De esta manera, la prueba de castellano como L2 no se llegó a aplicar.

Durante la preparación de la segunda salida a Güirarapo, se vio la necesidad de una prueba de guaraní como L2, para verificar si se trataba de la segunda lengua de los niños y para tener una idea de su nivel de manejo de esta lengua. En este sentido, y sobre la base de la prueba de castellano como L2, un pequeño grupo comenzó a elaborar una prueba de guaraní como L2. Antes de concluir la elaboración de esta prueba, tuvo lugar la asamblea de Güirarapo donde los padres de familia solicitaron a los estudiantes que enseñaran guaraní a sus hijos. En la evaluación de la asamblea, el grupo consideró que, si se aplicaba la prueba de guaraní como L2, los padres de familia podrían interpretar este hecho como el inicio del proceso de enseñanza y sentirse luego defraudados al ver que no había continuidad. Se decidió esperar a tener una reunión con el rector del INSPOCB para ver qué respuesta formal se daría a la petición de los padres de familia. Lamentablemente, en esos días se produjo la ya mencionada crisis y la reducción de la jornada académica, por lo que la prueba de guaraní como L2 quedó inconclusa.

Borrador de prueba de castellano (oral) como L2

Las indicaciones deben ser claras y precisas, y deben estar en la lengua que habla el niño, en su L1. Antes de iniciar cada ejercicio, hay que asegurarse de que el niño ha entendido perfectamente las indicaciones. Si es preciso, hacer ejemplos para verificar que las ha comprendido.

A) Comprensión oral

1. Ejecutar órdenes (“Te voy a decir algunas palabras para que hagas cosas. Debes hacer lo que yo te diga. Por ejemplo, si te digo...”)

- Párate, siéntate, salta, salta en un pie, camina para atrás, levanta una mano, cierra los ojos, coge un lápiz, escribe tu nombre

2. Relacionar palabras con dibujos u objetos (“Te voy a decir algunos nombres, debes señalar dónde está lo que yo te diga”)

- Partes del cuerpo (indicar que toque con su mano la parte del cuerpo)

Cabeza, boca, nariz, oreja, diente, cuello, hombro, brazo, codo, mano, barriga, pierna, rodilla, pie.

- Animales (indicar que señale los animales en una lámina)

Perro, gato, vaca, toro, chiva, gallina, pato, gallo, pollito, conejo, burro, caballo, serpiente, pájaro, lagartija, araña

- Objetos (pueden ser del entorno o de una lámina)

Tiza, lápiz, carpeta, silla, pizarra, papel, ventana, mesa

- “Comestibles”: maíz, maní, yuca, zapallo, cumanda, arroz, papa, tomate, zanahoria, naranja, limón, palta, uva, plátano, manzana

- Objetos de la casa

3. Relacionar oraciones con dibujos (“Te voy a decir una oración, debes escoger el dibujo de lo que yo te diga, un solo dibujo de los tres”)

- El perro está debajo del árbol (perro sin árbol, varios perros con árbol)

- La niña está jugando (niña cocinando, trabajando en el chaco)

<p>- La señora está lavando (señora con animales, señora comiendo)</p> <p>4. Relacionar textos breves con dibujos ("Te voy a contar un cuentito, debes escoger el dibujo de lo que yo te cuente") Ayer, Ruth se levantó temprano, se lavó y se vistió. Tomo su té con pan, cogió sus cuadernos y salió de su casa para ir a la escuela. En el camino se encontró con su amiga Adela, y juntas caminaron hasta llegar a la escuela. (una niña con animales, varias niñas jugando)</p> <p>B) Expresión oral</p> <p>1. Vocabulario ("Vas a decir los nombres de los objetos/animales que voy a señalar") - Partes del cuerpo (indicar que diga el nombre de la parte señalada / tocada) - Animales (indicar que diga el nombre del animal señalado) - Objetos del entorno, comestibles, de la casa, etc.</p> <p>2. Oraciones ("Vas a decir qué están haciendo en este dibujo") - Niños jugando a diferentes cosas en el patio de la escuela - Hombres y mujeres en un trabajo comunal</p> <p>3. Textos breves - ("Te voy a leer un cuento; después tú me vas a decir cómo termina") - ("¿Conoces algún cuento? ¿Me lo puedes contar?") - ("Mira bien estos dibujos, y cuéntame qué pasó") (secuencia de tres dibujos)</p>

4.1.1.6. Guía de observación de uso de lenguas

Este instrumento también se construyó en la fase de elaboración de propuestas, con la finalidad de contrastar la información reportada de los padres de familia y los maestros, respecto al uso de lenguas en la comunidad y las familias. Se discutió la importancia de observar tres elementos: quién hablaba, en qué lengua y con quién, de manera similar a la que proponen otras encuestas y guías de esta índole (cfr. Hornberger op.cit.:327; Wölck, op. cit.:351-352; Zúñiga et al. op cit.:83-102), con precisiones de lugar, acontecimiento, tema, etc. De ser posible, el observador debía deducir la razón de la elección de una u otra lengua en el caso de los bilingües.

El grupo decidió hacer una primera guía muy detallada, orientada a guiar el registro de la(s) lengua(s) de las interacciones verbales de todos los habitantes de una casa, para asegurarse de hacer una buena observación y entender cabalmente el procedimiento. Luego, con el grupo que utilizó la guía en la observación de algunas casas, se le hizo algunas adaptaciones para utilizarla en otros contextos, y para practicar la adaptación del instrumento en función de otros intereses. Cabe señalar que esta guía fue utilizada por algunos estudiantes que quisieron complementar su información, pero no fue de uso general ni tampoco fue revisada en una plenaria posterior a su utilización.

Guía de observación de uso de lenguas (casas)

Comunidad de: _____ Fecha: _____
Casa de : _____ Grado: _____ Edad: _____

1. ¿Quiénes viven en la casa? Indicar la edad aproximada.

- Padre _____
- Madre _____
- Hermanos ¿cuántos? _____ Numerar con edades _____
- Abuela materna _____
- Abuelo materno _____
- Abuela paterna _____
- Abuelo paterno _____
- Tío _____
- Tía _____
- Otros (precisar) _____

2. ¿Qué lengua utiliza el padre para hablar con... y por qué?

- la madre G C las dos (precisar): _____
- el/la niño/a G C las dos (precisar): _____
- los hijos G C las dos (precisar): _____
- las hijas G C las dos (precisar): _____
- los/las abuelos/as G C las dos (precisar): _____
- los/las tíos/as G C las dos (precisar): _____
- otros visitantes G C las dos (precisar): _____

3. ¿Qué lengua utiliza la madre para hablar con... y por qué?

- el padre G C las dos (precisar): _____
- el/la niño/a G C las dos (precisar): _____
- los hijos G C las dos (precisar): _____
- las hijas G C las dos (precisar): _____
- los/las abuelos/as G C las dos (precisar): _____
- los/las tíos/as G C las dos (precisar): _____
- otros visitantes G C las dos (precisar): _____

4. ¿Qué lengua utiliza el/la niño/a para hablar con... y por qué?

- su padre G C las dos (precisar): _____
- su madre G C las dos (precisar): _____
- sus hermanos G C las dos (precisar): _____
- sus hermanas G C las dos (precisar): _____
- sus abuelos/as G C las dos (precisar): _____
- sus tíos/as G C las dos (precisar): _____
- otros visitantes G C las dos (precisar): _____

5. ¿Qué lengua utilizan los hermanos para hablar con... y por qué?

- el padre G C las dos (precisar): _____
- la madre G C las dos (precisar): _____
- el/la niño/a G C las dos (precisar): _____
- entre ellos G C las dos (precisar): _____
- los/las abuelos/as G C las dos (precisar): _____
- los/las tíos/as G C las dos (precisar): _____
- otros visitantes G C las dos (precisar): _____

6. ¿Qué lengua utilizan los abuelos para hablar con... y por qué?

- el padre G C las dos (precisar): _____
- la madre G C las dos (precisar): _____

- el/la niño/a G C las dos (precisar): _____
- los hermanos G C las dos (precisar): _____
- entre ellos G C las dos (precisar): _____
- los/las tíos/as G C las dos (precisar): _____
- otros visitantes G C las dos (precisar): _____

7. ¿Qué lengua utilizan los tíos para hablar con... y por qué?

- el padre G C las dos (precisar): _____
- la madre G C las dos (precisar): _____
- el/la niño/a G C las dos (precisar): _____
- los hermanos G C las dos (precisar): _____
- los/las abuelos/as G C las dos (precisar): _____
- entre ellos G C las dos (precisar): _____
- otros visitantes G C las dos (precisar): _____

8. ¿Qué lengua utiliza _____ para hablar con... y por qué?

- el padre G C las dos (precisar): _____
- la madre G C las dos (precisar): _____
- el/la niño/a G C las dos (precisar): _____
- los hermanos G C las dos (precisar): _____
- los/las abuelos/as G C las dos (precisar): _____
- los/las tíos/as G C las dos (precisar): _____
- otros visitantes G C las dos (precisar): _____

Guía de observación de uso de lenguas (otros lugares o eventos)

Comunidad de: _____ Fecha: _____
 Niño/a/s observado(s) : _____ Grado: _____ Edad: _____
 Lugar de la observación / evento observado (por ej.: fiesta): _____

1. ¿Quiénes están en _____ (la fiesta)? Indicar la edad aproximada.

- (a)
- (b)
- (c)
- (d)

2. ¿Qué lengua utiliza (a) para hablar con

- (b) (¿en qué momento? ¿por qué?)
- (c) (¿en qué momento? ¿por qué?)
- (d) (¿en qué momento? ¿por qué?)

3. ¿Qué lengua utiliza (b) para hablar con

- (a) (¿en qué momento? ¿por qué?)
- (c) (¿en qué momento? ¿por qué?)
- (d) (¿en qué momento? ¿por qué?), etc.

4.1.1.7. Otros instrumentos

En diferentes momentos de la caracterización y de la elaboración de propuestas fue necesario sistematizar y presentar la información recogida. Para que las exposiciones de los diferentes equipos fueran comparables, se recurrió a esquemas y otras herramientas textuales. Estos también fueron construidos colectivamente. De esta manera se elaboró croquis comunales y de escuela, esquemas para el informe sobre las comunidades y escuelas, mapas parlantes sobre el uso de lenguas, esquemas para la síntesis de la información sobre el uso de lenguas en las comunidades, cuadros de síntesis y cuadros comparativos, esquemas del proceso de investigación y listados diversos. También se recurrió a la lectura y análisis de cuadros estadísticos y mapas diversos.

4.1.2. Situaciones sociolingüísticas no atendidas y debilidades específicas de la propuesta de la RE

Las dos primeras preguntas de investigación se proponían identificar qué situaciones sociolingüísticas parecen no estar siendo atendidas por la propuesta de uso de lenguas de la RE, y cuáles son las debilidades específicas de la propuesta en estos contextos. Ambas cuestiones fueron trabajadas durante el taller, abordando el tema sin inducir ninguna respuesta ni juicio a priori. Luego de hacer las caracterizaciones de las comunidades; se analizó la propuesta de uso de lenguas de la RE, y se confrontó ésta con las caracterizaciones elaboradas. A través de este análisis, los estudiantes llegaron a la conclusión de si la propuesta le correspondía o no a una determinada comunidad, y/o se señalaba los puntos o razones por los cuales no le correspondía.

La síntesis elaborada al final de este trabajo nos permitió hacer algunas generalizaciones, en el sentido de tipos de comunidades a los que les corresponde la propuesta y otros a los que no, y los problemas encontrados. Durante este análisis, fue necesario hacer una división entre situaciones. Por un lado, existen situaciones atendidas por la modalidad bilingüe de la RE, pero donde, a pesar de ser una modalidad adecuada a la realidad, se presentan problemas y/o debilidades de aplicación de la propuesta. Por otro lado, están las situaciones atendidas actualmente con una modalidad monolingüe, a las que, según el grupo, no les corresponde de manera adecuada ninguna de las dos modalidades. Se consideró estos casos como problemas y/o debilidades de la propuesta en sí.

Manteniendo el razonamiento que nos llevó a separar ambos tipos de situaciones, los hallazgos de esta sección se presentan siguiendo la distinción entre problemas de aplicación de la propuesta, y problemas de la propuesta,

4.1.2.1. Problemas de aplicación de la propuesta

Los problemas señalados a continuación corresponden a comunidades donde se está aplicando la modalidad bilingüe de la RE y que responden, de manera general, al tipo de comunidad que hemos designado como “monolingüe guaraní”. En ellas, los niños son monolingües en guaraní⁷⁸, y la lengua de uso familiar y comunal es mayoritariamente –si no exclusivamente– el guaraní. Este tipo de situación es el que Albó llama la “situación clásica” (1995b:25), refiriéndose a los “grupos andinos tradicionales con poco castellano” (1995a:II-226). Para este tipo de situación es que, según López (1995:88), se pensó el PEIB, “una iniciativa basada en una estrategia linguopedagógica destinada a atender **únicamente a educandos monolingües vernáculohablantes** o a alumnos con un bilingüismo incipiente” (énfasis mío). A nuestro entender, este mismo grupo humano y situación sociolingüística fueron tomados como base para el diseño de la propuesta de la modalidad bilingüe de la RE, por lo que, en principio, en este tipo de contexto la propuesta debería producir los resultados de bilingüismo esperados. Sin embargo, incluso en estas situaciones se presentan problemas en relación con el aprendizaje de las lenguas.

Retomando las palabras de los padres de familia (v. p. 73), la percepción es que los niños no leen ni escriben bien en guaraní y que no saben suficiente castellano en relación con lo que deberían para el nivel de segundo y tercer grado; es decir, al cabo de dos o tres años de escolaridad. Se puede añadir que esta percepción corresponde no solamente a los padres de familia entrevistados en las comunidades de nuestra investigación, sino que es compartida con padres de familia de otras comunidades⁷⁹.

- Problemas en la lectura y escritura en guaraní

Como causas del insuficiente aprendizaje de la lectura y escritura en guaraní, recogidas en entrevistas a padres de familia y docentes de Itanambikua (v. p. 79), aparecen la actitud de los docentes (poca dedicación e interés), su débil manejo de la

⁷⁸ Salvo muy raras excepciones, que podrían ser los bilingües de cuna hijos de dirigentes con permanencias largas fuera de la comunidad, o hijos de matrimonios mixtos (guaraní – no-guaraní), o hijos de docentes hispano hablantes designados en la escuela de la comunidad.

⁷⁹ V. por ejemplo, López y Mandepora 1998 y 1999.

propuesta de la RE, la poca claridad de los módulos⁸⁰, la carencia de textos (de aprestamiento, de iniciación a la lectura, y diversos para afianzar y desarrollar la lectura), y el poco refuerzo extraescolar (la falta de práctica de los niños en sus casas y de apoyo de sus padres).

En relación con la actitud de los docentes, la poca dedicación y poco interés señalados por los padres de familia se deben, a juicio del grupo, a una actitud de no involucramiento con la comunidad y los niños en particular. Por lo general, el docente no se traslada a vivir a la comunidad donde va a trabajar, sino que busca los mecanismos para salir de la comunidad, de ser posible diariamente, una vez terminado el horario de clases. Esto se ve agravado y hasta justificado por la gran movilidad docente; los docentes cambian de escuela prácticamente cada año. Así, la relación del docente con su escuela, los niños y la comunidad es prácticamente accidental y muy superficial.

Se señaló también que los maestros contactados tienen muy poca o nula relación con la organización indígena, y que de alguna manera su proceso de profesionalización va en relación inversa a su sentimiento de filiación étnica y política. Se añadió que existe una gran diferencia entre la actitud de los alfabetizadores y docentes de la época de la campaña de alfabetización y del PEIB⁸¹, y la actitud de los docentes actuales. El grupo consideró que parte de la responsabilidad le corresponde a la formación docente⁸², que no sólo desvincula o no relaciona al futuro docente con la realidad de las comunidades y de las aulas, en particular, sino que ignora completamente el componente histórico y sociopolítico indígena. La hipótesis del grupo fue que el proceso de debilitamiento de la identidad étnico-política genera un debilitamiento del compromiso con los niños y la educación, lo que redundará en un desempeño docente menos preocupado por la calidad. Dicho de otra manera, si la formación docente fortalece y desarrolla la identidad guaraní (también en su componente político), el docente tendrá un mayor compromiso y preocupación por su quehacer educativo, y

⁸⁰ No se trata de una eventual debilidad de aplicación del nivel central, sino de problemas de comprensión y manejo de los módulos, desde la perspectiva de los docentes: "Es que a veces también los módulos no se entiende...no sabes qué hay que hacer... y también hasta está mal escrito, que tampoco se entiende qué dice, y yo hablo bien el guaraní.... (VR, entrevista de MM).

⁸¹ Algunos de los juicios de los padres de familia respecto al rendimiento esperado de sus hijos toman como referencia, precisamente, a lo que recuerdan de la época del PEIB.

⁸² Se trata de una apreciación basada en su propia experiencia. Cabe señalar que, por ejemplo, el Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario (MECyD 1999) sí considera estos aspectos.

muy probablemente un mejor desempeño⁸³. Si los maestros guaraníes ven el trabajo docente como una mera actividad económica, desligado del proyecto político del pueblo guaraní, poco será el esfuerzo personal y el compromiso por contribuir a la educación del propio pueblo. En este sentido, el grupo consideró preocupante la distancia entre el discurso educativo de los dirigentes de la APG y el MbG, y el de los docentes.

En relación con el débil manejo de la propuesta de la RE por parte de los maestros, se hace evidente la insuficiencia de las capacitaciones, no en términos de cantidad⁸⁴, sino más bien en cuanto a su capacidad formativa. Los docentes no sienten que crecen, que avanzan con las capacitaciones:

A veces hasta te mareas... Una vez hemos tenido taller del AT, para hacer el diagnóstico. De ahí... ¿qué vino? Taller de secuencia pedagógica. Después otro de... lectoescritura, creo que fue, del asesor pedagógico. Pasada otra semana, dos semanas, nos llamaron a unos cuantos para elaborar el proyecto de núcleo, otro taller, ése con el director del núcleo... (VA, entrevista de BT)

Según la opinión de los docentes, los eventos de capacitación no responden a un plan global de capacitación, acumulativo, formativo, sino que son percibidos como acciones dispersas e inconexas, sin seguimiento ni acompañamiento posterior.

Los eventos de capacitación no se articulan sobre los conocimientos previos de los docentes, sino que hasta los desvalorizan sin una justificación adecuada. Durante la primera y segunda etapa de la investigación sobre la enseñanza de castellano como segunda lengua (PROEIB Andes 1999, 2000) se recogieron testimonios en el mismo sentido: "Nos han dicho que ya no se enseña [a leer] con las sílabas como antes, pero no sabemos por qué..." (AY); "...ya no se puede utilizar esa metodología [textos del PEIB de C como L2] pero tampoco tenemos textos para enseñar..." (MS). Así, la RE es vista, en algunos casos, como un salto de una opción a otra, el paso de una moda a otra, sin los andamiajes para entender el porqué del cambio ni las ventajas frente a otras opciones anteriores. Por un lado, descartadas las clases modelo, no hay un sustento práctico que permita el contraste con la propia práctica para mejorarla. Por

⁸³ Cabe señalar que los docentes considerados mejores por los padres de familia (y con mejores logros, de acuerdo a nuestros parámetros) en nuestras observaciones de campo del 98 y el 99 fueron, precisamente, aquellos que, además de asumir orgullosamente su "guaranidad", tenían una mayor o más orgánica vinculación con la APG.

⁸⁴ Los padres de familia y hasta algunos docentes se quejan de la cantidad de talleres ("talleritis"), convocados tanto por la Dirección de Núcleo, el Asesor Pedagógico o la Dirección Distrital sobre diferentes temas inconexos. En un caso se pudo observar que, en tres semanas, los niños de una escuela tuvieron sólo cinco días de clases, porque sus docentes fueron convocados a tres talleres distintos (López y Mandepora 1999:6).

otro lado, no hay un adecuado desarrollo teórico que sirva de base al desempeño docente, sino consignas y pautas generales.

En relación con la comprensión de los módulos, se señaló dos tipos de problemas. El primero, a nivel del lenguaje; el segundo, a nivel de la estrategia metodológica. Sobre el lenguaje, los docentes señalaron que hay dificultades para entender el guaraní utilizado (v. López y Mandepora 1998:12-13), y no solamente por la opción dialectal, sino por la ortografía, el estilo y ciertos errores gramaticales. También se señaló la poca claridad de las consignas y de los textos supuestamente explicativos: "...algunas [páginas] son difíciles. A veces sólo por el dibujo se entiende lo que hay que hacer" (VA, entrevista de MD). En la discusión sobre la estrategia metodológica, la estudiante –ex docente interina– señaló que, en Itanambikua, los docentes tenían la sensación de caer en el "activismo" sin saber qué o cómo sistematizar las actividades, y que esta opinión era compartida por algunos docentes de otros centros.

En relación con la carencia de textos en guaraní, el grupo consideró que es una limitación seria no contar con literatura en guaraní, ya que los niños deberían tener textos para practicar la lectura cuando están aprendiendo a leer, y textos para afianzarla y desarrollarla cuando ya saben leer. Se señaló como un problema el hecho de que algunos padres de familia consideren artificial aprender a leer en guaraní, dado que no hay textos para leer y que el mundo guaraní no es letrado.

SR: [el padre de familia opositor a la EIB] nos ha dicho: "¿Para qué tanto guaraní?... si después cuando vayan al intermedio, al medio, todo es en castellano...". DT: "¿Acaso hay libros en guaraní?", nos preguntó. FR: Es que si piensan así, nunca se va a hacer nada. SR: Eso le tratamos de explicar, que antes no había EIB, pero ahora ya hay, ahora se enseña a leer y escribir en guaraní... DT: Pero dice que eso no les va a servir para nada [a sus hijos].
--

Se consideró que la campaña de alfabetización fue un proceso sin continuidad, ya que de ahí debieron surgir lectores y escritores en guaraní, que podrían producir los textos en guaraní que ahora requieren los niños de la modalidad bilingüe.

[RCh expone sobre la campaña de alfabetización, el PEIB y el inicio de la RE como continuidad del PEIB] ST: ¿Y qué siguió después de la campaña [de alfabetización]? RCh: Nada... creo... no sé... (a mí:) ¿Tú sabes? CL: Exactamente una continuación, algo planificado después, creo que no hubo... BT: También en ese tiempo comenzó el CEMA, para que sigan sus estudios los que no había terminado... LC: Sí, pero eso no es para los de alfabetización, sino para los que dejaron la escuela... Para los de alfabetización se hace postalfabetización, para que sigan practicando... ¿Acá no hubo eso?

MCh: En el pueblo chiquitano tuvimos alfa[betización] y postalfa[betización], para que la gente no se olvide y practique, que escriban, que lean...
FR: Y entonces esas personas pueden escribir y hacer libros [en lengua indígena]... Para que no se queje el señor... ¿cómo se llama, ése de Itanambikua?
ST: Y entonces, ¿después de la campaña [de alfabetización] ya no han vuelto a practicar otra vez?
CL: Bueno... en algunos casos, la campaña de alfabetización permitió a las madres de familia apoyar a sus hijos en la casa con las tareas de la escuela. Al menos eso he visto en Ivamirapinta e Ipatimiri...
LC: Pero qué pena, ¿no? Digo, que no se haya aprovechado de seguir, para que puedan escribir cosas, así, sencillas nomás, pero para que sus hijos lean en la escuela...
FR: Nosotros vamos a ir a proponer eso en los centros [de alfabetización] de la chiquitanía...

En relación con el débil apoyo extraescolar, el grupo cuestionó la norma generalizada de no dar trabajos o tareas para la casa, siendo que por lo general no se cumplen los doscientos días del año escolar (por retrasos en el inicio y la abundancia de talleres), que la jornada escolar diaria es breve, que son niños que por lo general no han tenido acceso al nivel preescolar, que el medio guaraní no es un medio letrado, y que los padres de familia tienen expectativas altas y precisas en relación con el aprendizaje de sus hijos.

La actitud general de los padres parece ser de predisposición a apoyar el proceso educativo, pero la falta de relación con el docente impide su mayor involucramiento en la educación de sus hijos. Una vez más se señaló como causa la falta de relación del docente con la vida comunal, con el proyecto político guaraní en sus diferentes niveles e instancias. Se cuestionó el hecho de que esto ocurra tratándose de docentes guaraníes, siendo que una de las más fuertes demandas de la APG fue siempre la de tener docentes indígenas, porque se pensaba que la mayor parte de los problemas educativos se debía a la presencia de maestros "karais". Como lo señalaba don Benicio Antonio, de Ipatimiri:

Sin embargo los comunarios teníamos otras expectativas, decíamos que los profesores guaraní o nuestra misma gente enseñarían mejor a nuestros niños, en la realidad no se está cumpliendo (López y Mandepora 1998:26).

El grupo consideró que es urgente que los docentes guaraníes recuperen el sentido de compromiso para con su pueblo, y que este aspecto se trabaje también con los docentes en formación, como ellos mismos, para evitar que sigan reproduciendo estos problemas.

- Problemas en el aprendizaje del castellano como L2

Como causas para el insuficiente aprendizaje de castellano como segunda lengua, aparecen la dificultad de la propuesta de la RE, el débil manejo de esta propuesta por parte de los docentes, el limitado tiempo real de enseñanza del castellano, la

inexistencia de módulos específicos para el aprendizaje de castellano como segunda lengua y de materiales adicionales para practicar esta lengua, las limitadas oportunidades de uso del castellano en las comunidades monolingües, la incomodidad de los niños para hablar en castellano con un maestro guaraní y, como eventual problema a nivel de la propuesta, la limitada cantidad de tiempo prevista para la enseñanza de castellano.

En relación con la dificultad de la propuesta, el grupo coincidió con los docentes en que la propuesta para la enseñanza de castellano como L2 de la RE no es sencilla; no han sido suficientemente capacitados en ella, el asesor pedagógico tampoco la conoce bien y la Guía no es un apoyo suficiente. Según el técnico EIB de la Dirección Distrital de Camiri,

el problema con algunos asesores es que en la capacitación [de CL2] se limitan a repetir la Guía al pie de la letra... Eso es porque no conocen la propuesta, sólo las líneas generales, y no pueden colaborar al maestro en su trabajo de aula... La Guía es más para los monolingües, y de verdad los docentes sienten que no les ayuda (Raúl Aruchari, comunicación personal).

A criterio del grupo, todos estos factores redundan en que los docentes tengan un débil manejo de la propuesta.

Es muy probable que la dificultad de la propuesta y el débil manejo que tienen de ella los docentes, sean razones que estén en la base del limitado tiempo real de enseñanza del castellano. Según se pudo observar en la investigación sobre castellano como segunda lengua, ya mencionada; y según la información obtenida en las entrevistas, los docentes no siguen la propuesta de la RE, en el sentido de enseñar un período diario de castellano. Esta irregularidad en la enseñanza del castellano contribuye a la idea de EIB como educación monolingüe (en guaraní) que tienen muchos padres de familia.

En relación con la inexistencia de módulos específicos para la enseñanza de castellano como segunda lengua, el grupo manifestó su extrañeza⁸⁵. Se hizo la relación con el área de matemática, donde los docentes saben qué se debe enseñar y manejan los contenidos de la enseñanza (como la suma, por ejemplo). Sin embargo, esto no impide que los docentes tengan módulos de matemática. En el caso del castellano, se señaló el hecho de que, en algunos casos, los docentes no tienen un

⁸⁵ De acuerdo a López (1995:93) originalmente sí se habría previsto su existencia: "...los educandos contarán con materiales educativos, organizados en módulos o fascículos que respondan a diversos niveles de manejo de la segunda lengua."

manejo suficiente del castellano, ni claridad respecto a qué y cómo enseñar; lo que hace evidente la necesidad de módulos que sirvan de guía y que den coherencia y continuidad al trabajo de los docentes en esta área. Se añadió el hecho de que, a diferencia del área de matemática, por ejemplo, los docentes no cuentan ni siquiera con su propio proceso de aprendizaje como referencia, ya que ninguno de ellos aprendió el castellano con alguna metodología de segunda lengua, lo que podría servir de base. Además, como se trata de un área nueva en el currículo, no hay docentes a quienes consultar al respecto.

También se señaló la carencia de materiales para practicar el castellano, en particular a nivel oral. Como ya se indicó, algunos maestros tienen limitaciones en su manejo del castellano; y si la inexistencia de módulos de castellano como L2 les priva del soporte metodológico y de lengua, la poca disponibilidad de cassettes⁸⁶ para el trabajo oral limita las posibilidades de su propio desarrollo oral y el de los niños, así como las posibilidades de trabajar en diferentes grupos, según las necesidades, con materiales diversos.

En relación con las limitadas oportunidades de uso del castellano en las comunidades monolingües, el grupo discutió sobre si se trata de un problema de la propuesta en términos de si las metas y objetivos establecidos para contextos con oportunidades de uso tan restringidas no son demasiado ambiciosos; sobre todo si se toma en cuenta las limitaciones de formación docente, capacitación, materiales, etc., ya señaladas. Es decir, la propuesta de la modalidad bilingüe le correspondería a este tipo de comunidades; pero las metas fijadas no serían realistas y deberían revisarse en función de la experiencia acumulada al respecto. De otro modo, podrá mantenerse la situación actual, en que una propuesta supuestamente adecuada no produce los resultados esperados.

Evidentemente, la revisión de las metas supone una revisión de los niveles de castellano considerados como requisitos para otras áreas donde el castellano tiene un uso instrumental. En este sentido, habría que evaluar con cuidado si, en contextos con oportunidades de uso tan restringidas, el manejo de castellano de los niños será suficiente en el segundo ciclo como para trabajar algunas áreas –total o parcialmente–

⁸⁶ Hasta donde sabemos, sólo existe un cassette de canciones y uno de cuentos, distribuido en las escuelas guaraníes entre agosto y setiembre de 1999 (R. Aruchari, comunicación personal).

en esta lengua. En aras de no modificar el momento de la introducción del castellano en otras áreas, quizás sea necesario revisar la estrategia de enseñanza.

Esto se relaciona con otro problema percibido por el grupo: la limitada cantidad de tiempo prevista para la enseñanza de castellano. En este caso, también se discutió sobre si se trata de una limitación de aplicación (que sería más el caso del poco tiempo que dedican realmente los docentes a esta área), o de un problema de la propuesta. Haciendo la relación con el punto anterior, el grupo concluyó que, en todo caso, se trata de un problema compartido, de aplicación y de la propuesta: o las metas fijadas son muy ambiciosas en relación con el tiempo dedicado (en particular en comunidades monolingües con oportunidades de uso muy restringidas), o el tiempo previsto en el diseño es muy corto en relación con las metas fijadas. El grupo reconoce que este juicio está hecho sobre la propuesta de la modalidad bilingüe tal y como se viene aplicando (con limitaciones ya señaladas de tiempo dedicado real, de manejo del docente, de falta de materiales, etc.), y que quizás en el caso de que la propuesta se aplicara tal como la imaginaron los técnicos de la RE, la distancia entre metas y logros con el tiempo establecido sería menor.

Finalmente, en relación con la incomodidad de los niños para hablar en castellano con un maestro guaraní, el grupo discutió largamente sobre si se trata de un problema a nivel de la propuesta, o solamente a nivel de la aplicación de ésta. En este punto se señalaron dos debilidades que el grupo consideró serias. Por un lado, está la artificialidad de usar una segunda lengua (el castellano) cuando los dos (o más) interlocutores se conocen y saben que son hablantes de la misma lengua (guaraní); lo que viola de entrada las premisas de crear contextos reales de uso y la necesidad de comunicar(se) en castellano.

Por otro lado, está el riesgo (de consecuencias imprevisibles) de violar e imponer la violación sistemática de los patrones de uso de lenguas en las comunidades guaraníes, precisamente en las más conservadoras a nivel de lengua. De acuerdo a nuestras observaciones, en las comunidades monolingües el uso del castellano está limitado a la presencia de un interlocutor hispano hablante al que se quiere involucrar en la comunicación. Es decir, aún cuando sean bilingües, la lengua de uso comunal y familiar en las comunidades monolingües es el guaraní, y sólo se da el cambio de lengua, al castellano, cuando hay algún hispano hablante con el que se quiere conversar.

Al introducir un cambio en este patrón de uso de lenguas e instituirlo como norma –el maestro es guaraní, pero le debo hablar en castellano–, la escuela y el período de castellano como segunda lengua, en particular, pueden constituirse en un factor desestabilizante del equilibrio favorable al guaraní aún existente en estas comunidades. Si al verse obligados a hablar en castellano, a un guaraní hablante (su docente), los niños internalizan que es posible hablar a cualquier guaraní hablante en cualquier lengua –sobre todo teniendo en cuenta que los adultos guaraníes son mayoritariamente bilingües–, la EIB de la RE corre el grave riesgo de perder todo lo que de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas tiene; convirtiéndose en el principal factor de desplazamiento lingüístico, ya que la modificación del patrón de uso de lenguas trasciende el ámbito escolar. Como señala Harris (1990:8) en relación con violaciones similares en el contexto escolar australiano, “tal comportamiento docente transmite a los niños el mensaje de que las reglas Aborígenes no son importantes y se pueden violar sin consecuencias perjudiciales”⁸⁷.

4.1.2.2. Problemas de la propuesta

Como se señaló anteriormente, el grupo concluyó que la propuesta de la modalidad bilingüe de la RE responde adecuadamente a los perfiles de las comunidades monolingües, aunque con las limitaciones y problemas señalados en el punto anterior. Pero se consideró una generalización el asumir que todos los niños sean homogéneamente monolingües. Dada la acelerada reconfiguración de los territorios indígenas, y del guaraní en este caso, en particular por el creciente acceso a vías y medios de comunicación, con la construcción de nuevas carreteras, la electrificación, la expansión del alcance de las señales de radio y televisión, por la extensión de la cobertura educativa –más ciclos y niveles en más comunidades– y por una mayor articulación al mercado, es más bien rara la homogeneidad, incluso en contextos tan pequeños como el aula (López 1995:93).

- Percepción y tratamiento de la heterogeneidad

En la revisión de la Guía didáctica de segundas lenguas (UNST1997), el grupo encontró sólo una página referida a la posibilidad de “formar grupos de niños con diferentes grados de dominio de la L2” (op. cit.:23), pero como estrategia metodológica y no como una situación de partida bastante común para el trabajo cotidiano. Es decir,

⁸⁷ “such teacher behaviour carries the message to the children that Aboriginal rules are not important and can be broken without harmful consequences”.

se piensa en los grupos heterogéneos como recurso didáctico eventual para el trabajo, y no como la situación permanente de trabajo. De hecho, fuera de esta página no se encontró ninguna referencia ni indicación para el trabajo con grupos de diferente grado de dominio del castellano; y todas las reflexiones, sugerencias, indicaciones, ejemplos, etc., tienen como referente a grupos de nivel homogéneo.

En este sentido, el grupo consideró como una limitación seria de la propuesta, el asumir que las situaciones de aula estarán compuestas de niños homogéneamente monolingües, y que el docente podrá trabajar con todos de manera uniforme. De manera sintética, el grupo señaló dos tipos de situación heterogénea, frente a la L2, que escapan a la propuesta: las situaciones de diferentes grados de bilingüismo con una misma primera lengua indígena, y las situaciones de bilingüismo con dos (o más) primeras lenguas y que pueden, evidentemente, incluir diferentes grados de manejo de la(s) segunda(s) lengua(s).

El primer tipo de situación heterogénea se refiere a aquellos casos donde los niños se encuentran en diferentes puntos de un continuo que va desde el monolingüismo en guaraní, hasta un eventual bilingüismo con similar destreza en ambas lenguas. Es decir, hay niños que no saben nada de castellano, niños que saben poco, niños que entienden pero no hablan, niños que entienden pero hablan muy poco, etc. La situación es compleja porque, por lo general, los grados de bilingüismo no tienen ninguna relación con los años o ciclos escolares (pueden haber bilingües productivos en el primer año del primer ciclo, y monolingües en guaraní en el tercer año del mismo), y esto dificulta que se utilice el castellano en otras áreas –y si se utiliza, es en perjuicio de los niños con menor manejo del castellano.

De acuerdo a la experiencia de vida de los estudiantes, este tipo de situación es muy frecuente en las comunidades guaraníes ubicadas cerca de las ciudades y pueblos, las carreteras y la vía del tren, y también en las comunidades de la zona esclava. El trabajo de los docentes en estas situaciones se complica, muchas veces, porque además de la complejidad lingüística, se trata de comunidades con escuela uni o bidocente.

De acuerdo a lo que se sabe de la RE, en algunas de estas comunidades se está aplicando la propuesta de la modalidad bilingüe, tratando a todos los niños como monolingües guaraní. Para efectos del período de castellano como L2, existe el riesgo de que, si se sigue el ritmo de los niños más monolingües, el resto se aburra –en particular los más bilingües–; y si se sigue el ritmo de los más bilingües, el resto deje

de aprender o aprenda muy poco. En cuanto al uso instrumental del castellano en las otras áreas, el docente tendría que tomar como medida a los niños más monolingües, desaprovechando el potencial bilingüe del resto. En el caso hipotético de una escuela con un docente para cada año, en que los docentes hicieran los grupos de nivel correspondientes a su situación de aula, se consideró poco racional que cada docente haga el esfuerzo de trabajar con grupos de nivel tomando su aula como universo, en lugar de tener estrategias más “económicas”, concertando esfuerzos entre los docentes de un mismo ciclo, lo que supone una cierta planificación a nivel institucional.

El segundo tipo de situación heterogénea se refiere a aquellos casos donde los niños pertenecen a dos (o más grupos) sociolingüísticos diferentes: un grupo de niños tiene como primera lengua el guaraní y el otro el castellano; y eventualmente ambos grupos tienen por segunda lengua la lengua del otro grupo, con diferentes grados de dominio.

De acuerdo a la experiencia de los estudiantes, este tipo de situación se presenta también en las comunidades ubicadas sobre los bordes de las carreteras y la línea del tren, y las zonas de colonización. En estos últimos casos, puede presentarse además la situación de niños hablantes de una tercera lengua –aymara o quechua. También puede darse el caso, de mayor complejidad, de que las escuelas de estas comunidades sean unidocentes.

Por lo que se sabe de la implementación de la RE, en estas comunidades se viene aplicando la modalidad monolingüe y todos los niños son tratados como monolingües hispano hablantes, con las consecuencias en términos de desvalorización de la identidad y lengua guaraní, y los probables efectos de desplazamiento lingüístico.

Este es, muy probablemente, el caso de Güirarapo, donde encontramos dos grupos de niños, los monolingües hispano hablantes y los bilingües (de muy diversos grados). Dado que el bilingüismo, con lengua indígena como segunda lengua, es más bien raro, lo más probable es que los niños bilingües tengan al guaraní como primera lengua, y que el bilingüismo defendido por los docentes sea más bien un manejo superficial y hasta incipiente del castellano.

En Güirarapo, como en otras comunidades de este tipo, los niños guaraníes están siendo discriminados; no están recibiendo educación en la lengua que mejor conocen y se está privilegiando al sector hispano hablante, que puede ser o no el mayoritario. Para el grupo, las consideraciones numéricas están fuera de lugar y no se puede asumir como norma que, en estos contextos, la lengua base sea la lengua de la

mayoría. Además, se considera que es poco probable que el criterio seguido actualmente sea el numérico, y lo más probable es que la sola presencia de unos pocos hispano hablantes esté justificando el uso del castellano en la escuela. Imponer a unos pocos niños hispano hablantes la educación en guaraní es visto como una opción incorrecta –quizás por impositiva, precisamente–, pero imponer a los niños guaraníes (que son, en algunos casos, la mayoría del grupo) la educación en castellano parece más normal: quinientos años de dominación conservan todavía su espacio en el “sentido común” de los docentes (guaraníes incluidos): si se trata de optar, se escoge la lengua “que sirve” y no aquella cuyo aprendizaje es considerado simbólico.

Así, esta primera limitación de la propuesta se origina en la generalización del monolingüismo infantil indígena –situación de partida válida para algunas zonas y comunidades del territorio guaraní, pero no para su totalidad–; y se manifiesta en la no previsión de situaciones lingüísticamente heterogéneas, con una o más lenguas, con la consecuente carencia de estrategias para los dos grandes tipos de situación antes señalados –la “educación *bilingüe diferenciada*” señalada por López (1995:93), o la “educación bilingüe diversificada” de Albó (1995b:24-31).

- Tratamiento monolingüe a pueblos indígenas con procesos de desplazamiento lingüístico

La segunda gran limitación de la propuesta obedece, a criterio del grupo, a una generalización emparentada con la anterior: los pueblos y comunidades indígenas hablan lengua indígena; los hispano hablantes no son indígenas. Desde esta visión dicotómica, a los pueblos y comunidades indígenas les corresponde aprender castellano como segunda lengua para integrarse al resto del país, mientras que a los hispano hablantes les corresponde aprender una lengua indígena como segunda lengua, pero con mucha menor intensidad que en el caso del castellano. Lo que escapa a esta perspectiva es que existen comunidades y pueblos indígenas cuyos niños son hispano hablantes (PNUD 1996; Díez Astete y Murillo 1998), pero que demandan la EIB con la expectativa expresa de recuperar la lengua indígena desplazada.

Esta crítica es probablemente compartida por varios pueblos indígenas de tierras bajas (v. p. 97), en el sentido de que ser hispano hablante no debe significar recibir automáticamente la opción monolingüe, y que la modalidad bilingüe debe tener dos opciones: castellano como segunda lengua y alguna lengua indígena como segunda

lengua, con las mismas metas, estrategias, intensidad y disponibilidad de materiales que el castellano.

Aunque no se trata de una limitación de la propuesta, sino más bien de la gestión territorial y de la tendencia más bien unidireccional del bilingüismo de la RE, el grupo consideró pertinente añadir a continuación el problema de la no atención a niños indígenas en contextos urbanos con la modalidad bilingüe. Se hizo la relación sobre la base de que la asociación ciudad / hispano hablantes y campo / indígenas es una idealización más, muy ligada a las anteriores. Así, los indígenas hablan lenguas indígenas y viven en el campo, y en las ciudades viven los hispano hablantes; por lo tanto, en el campo se aplica la modalidad bilingüe, y en las ciudades la modalidad monolingüe, a pesar de los análisis existentes sobre población hablante de lenguas indígenas en las ciudades (Albó 1995a) y los lineamientos de propuestas elaborados a este respecto (Albó 1995a:II – 233-235; Albó 1995b:32-33).

Así, como no deben haber indígenas en las ciudades, no se está aplicando la modalidad bilingüe en éstas, discriminando de esta manera a una considerable cantidad de niños indígenas urbanos. Y en el caso de que se quiera atenderlos de manera más adecuada, por la homogeneidad ideal sobre la cual se han diseñado las propuestas, no existe una alternativa apropiada para estos contextos de clara heterogeneidad lingüística del tipo bilingüe con dos (o más) primeras lenguas.

En síntesis, el grupo encontró dos tipos de limitaciones: limitaciones de aplicación de la propuesta de la RE, y limitaciones de la propuesta en sí. Las limitaciones de aplicación analizadas se restringen al tema de la lectura y escritura en guaraní y el aprendizaje del castellano como L2. Las limitaciones de la propuesta son, de manera gruesa, de dos tipos también: las que tienen que ver con la carencia de propuestas específicas que consideren la heterogeneidad sociolingüística; y las que tienen que ver con la inexistencia de una propuesta, en la modalidad bilingüe, con segunda lengua indígena.

4.1.3. Estrategias más adecuadas para el uso de lenguas en una EIB de mantenimiento y desarrollo en los contextos antes citados

A partir de las limitaciones encontradas, el grupo procedió a elaborar alternativas teóricamente viables para cada una de las situaciones. Dichas alternativas corresponden a la tercera pregunta de investigación: ¿Cuáles serían las estrategias más adecuadas (para cada tipo de situación no atendida) para el uso de lenguas y el

tratamiento de la L2 en el marco de la EIB de mantenimiento y desarrollo de la RE, y respondiendo a las expectativas de la Asamblea del Pueblo Guaraní y el Mboarakuá Guasu? El orden de presentación corresponde al seguido para el análisis de las situaciones no atendidas y sus debilidades específicas.

4.1.3.1. Algunas alternativas para los problemas de aplicación de la propuesta

Para el análisis de los problemas de aplicación, el grupo partió de dos expectativas no satisfechas de los padres de familia: el aprendizaje de la lectura y escritura en guaraní, y el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

- Alternativas para los problemas de lectura y escritura en guaraní

A partir de las supuestas causas encontradas para explicar el insuficiente aprendizaje de la lectura y la escritura en guaraní (v. pp. 118-122), se propusieron algunas alternativas.

En relación con la actitud de los docentes, de poca dedicación y poco interés por una falta de involucramiento con los niños, la comunidad, la organización indígena y el proyecto político del pueblo guaraní (v. p. 118), se consideró que la responsabilidad de encarar esta situación le corresponde esencialmente al Mboarakuá Guasu y a la APG. Se consideró que debe existir una división de funciones y/o de temas de capacitación y fortalecimiento: al MECyD le corresponde la parte técnica, pedagógica, didáctica, metodológica; y al MbG y la APG les corresponde la parte social, étnico-política, de reflexión sobre la cultura y la lengua. En ambos casos, las capacitaciones deben organizarse de acuerdo a un plan que refleje un proceso formativo, para que no sean eventos aislados e inconexos. Como señala Muñoz S. (1997:45),

La actualización de los profesores debe articularse superando los defectos citados [y] debe responder a un plan de formación que satisfaga las exigencias del sistema educativo y a las funciones de animación e implantación de las reformas e innovaciones.

En cuanto al débil manejo de la propuesta de la RE, el grupo consideró que las insuficiencias a este nivel evidencian problemas de formación y de capacitación. Por un lado, se propuso diseñar planes de capacitación que permitan subsanar las carencias de la formación docente y la actualización de los docentes en servicio. De acuerdo con Muñoz S., “conviene estructurar planes de formación que comprendan períodos de tres o cuatro años y que alcancen en este tiempo a la totalidad del profesorado” (ibid.). El plan de capacitación debería combinar acciones presenciales y a distancia, y construir conocimientos sobre la base de los propios conocimientos de

los docentes y su experiencia en aula. La instancia encargada de la capacitación debe ser el INSPOCB, por su conocimiento y presencia permanente en el territorio guaraní; y por la posibilidad de garantizar procesos continuos, permanentes y acumulativos. De esta manera se podrían enriquecer los formadores del INSPOCB con los problemas traídos, analizándolos, proponiendo alternativas y tomándolos como insumo para la formación; se podrían enriquecer los futuros docentes, aprendiendo a partir de los problemas vividos por otros docentes y de las discusiones para resolverlos; y se podrían enriquecer los docentes de los diferentes centros, en una estrategia de interaprendizaje y actualización permanente.

Por otro lado, se propuso que el INSPOCB y las universidades presentes en la zona, diseñen y ofrezcan cursos de perfeccionamiento a nivel de postgrado, e implementen proyectos de investigación, con docentes, sobre temas educativos que se consideren importantes. El INSPOCB debería asumir también el liderazgo, en coordinación con el MbG, de la difusión de la EIB en Camiri, organizando seminarios y paneles que contribuyan a crear consensos en relación con la importancia de la cultura y lengua guaraní.

En relación con la poca claridad de los módulos, el grupo propuso conformar un equipo guaraní en el territorio guaraní, encargado de la elaboración preliminar de los materiales, y que éstos sean sometidos luego a un proceso de validación con hablantes, docentes y niños guaraníes de diferentes comunidades. Ésta parece la mejor manera de garantizar la claridad, gramaticalidad y aceptabilidad de los textos. Por otro lado, se consideró necesario incluir en el plan de capacitación, además de la exposición y análisis del marco general de la propuesta de EIB, una explicación de la lógica de los módulos como proceso. Esto podría reforzarse con un material de lectura y análisis al respecto.

En relación con la carencia de textos en guaraní, el grupo propuso que el equipo guaraní de elaboración de módulos asuma parcialmente esta responsabilidad. Adicionalmente, el MbG debe promover equipos de escritores en las distintas variedades y zonas, a partir de las personas alfabetizadas durante la campaña de 1992. En otro ámbito, se consideró importante diseñar actividades (eventualmente desde el INSPOCB) para empezar a letrar en guaraní ciudades y pueblos del territorio guaraní, como Camiri, Charagua, etc., como una forma de contribuir a la revalorización de la cultura y la lengua guaraní.

En relación con el poco refuerzo extraescolar, el grupo consideró que la primera condición es un cambio de actitud de los docentes frente a la comunidad y los niños. Este cambio debe incluir, entre otros elementos, una mayor y mejor relación con la comunidad, creando las condiciones y facilitando una mayor participación de los padres de familia en la escuela. De esta manera, sería posible conversar y concertar, con los padres de familia, las metas que esperan que sus hijos alcancen; definiendo con ellos en qué puntos sería posible y aconsejable contar con su apoyo. Por ejemplo, los padres de familia alfabetizados podrían asumir la responsabilidad de leer con sus hijos (cfr. Cummins 1996:150-152).

- Alternativas para los problemas en el aprendizaje del castellano

En cuanto a las causas encontradas para explicar el problema del insuficiente aprendizaje del castellano como L2 (v. pp. 122-125), el grupo propuso algunas alternativas.

En relación con la dificultad de la propuesta, se consideró necesario que el plan de capacitación incluya un módulo o componente sobre enseñanza de segunda lengua, y que se incluya en él una exposición sobre el enfoque de la RE para esta área. Además, de manera complementaria, se podría contar con una guía didáctica que presente la propuesta de la RE de manera sencilla y comprensible, facilitando que el docente se apropie de ella. De alguna manera, y dado que las tres supuestas causas están relacionadas –la dificultad de la propuesta, el débil manejo de los docentes y el limitado tiempo real de enseñanza–, es posible que atacando una de ellas se afecte positivamente a las otras. Es decir, que si se simplifica la forma de la propuesta, se contribuye a que los docentes puedan apropiarse de ella, y es probable que eso tenga por consecuencia un aumento del tiempo de enseñanza de castellano. El grupo consideró que, mientras la propuesta de enseñanza de castellano como segunda lengua siga siendo algo distante y los docentes no la entiendan, éstos no cumplirán con el período diario de esta área.

En relación con la inexistencia de módulos, se consideró necesario contar con módulos y más materiales para la enseñanza de castellano como segunda lengua; en particular, con más cassettes, no sólo con cuentos y canciones, sino también con poesías, juegos de palabras (adivinanzas, rimas, trabalenguas, etc.) y material tomado de la radio (canciones, propaganda, programas, etc.). Dado que los núcleos contarán con reproductores de video, se podría pensar también en la posibilidad de tener material audiovisual para la enseñanza de castellano. Se precisó que cada tipo de

material debe contar con indicaciones claras para su utilización, bajo la forma de guías o como anexo al material (similar a la forma utilizada con el cassette de canciones, pero con mayor cantidad de ejemplos). También se señaló que, dado que se trata de material de enseñanza de una segunda lengua, se debe poner especial cuidado con la calidad del sonido y evitar que, en el caso de las canciones, por ejemplo, la música le reste claridad a la letra.

En relación con las oportunidades de uso, el grupo consideró que es posible, en algunos casos, crear nuevos contextos reales (o al menos verosímiles) de uso del castellano; pero que esto debe hacerse de manera planificada y tomando en cuenta los posibles riesgos de desplazamiento lingüístico al delegar y ceder funciones y espacios de la lengua dominada a la dominante⁸⁸. Se criticó, a este respecto, las opciones que están tomando algunos docentes y asesores pedagógicos, al solicitar a los padres de familia que les hablen a sus hijos en guaraní y proponer que se alterne el uso de las lenguas en la escuela de manera semanal (una semana en guaraní, una semana en castellano), como estrategias para acelerar el aprendizaje del castellano de sus hijos (v. Mandepora 1999).

Es posible aprovechar la presencia de hispano hablantes, docentes o no, en la comunidad. Si hay nivel secundario, o CEMA, será posible contar con docentes hispano hablantes y algunos estudiantes. En base al perfil de los interlocutores con que se cuente, habrá que diseñar actividades que generen necesidades comunicativas y contextos de uso nuevos del castellano, que no sean en ningún caso contextos o necesidades satisfechas normalmente en guaraní, en la línea de la “separación de dominios culturales” (*culture domain separation*) que propone Harris (1990) para el caso australiano:

La imagen que tengo de una escuela que sigue una política de separación de dominios culturales incluye lugares de enseñanza separados, contenidos separados y profesores diferentes para cada dominio cultural. El objetivo en cada dominio específico sería enseñar la lengua, las destrezas, el contenido y el comportamiento relevante para ese dominio⁸⁹ (1990:14).

⁸⁸ Fasold señala como uno de los indicios de cambio de lengua el paso de una lengua a los ámbitos de otra (1996:362), y que es muy difícil introducir una lengua cuando las necesidades de comunicación ya las cumple otra (1996:428). Crear espacios de uso del castellano restándoselos al guaraní podría generar procesos de cambio lingüístico, y si estos espacios se consolidan, podría luego ser muy difícil revertir la situación creada.

⁸⁹ The picture I have of a school following a policy of culture domain separation includes separate places for teaching, separate bodies of content and separate teachers for each culture domain. The aim in each separate domain would be to teach language, skills, content and behaviour relevant to that domain.

También se podría diseñar sesiones de radio o de video, con actividades dirigidas a crear nuevos contextos de uso del castellano.

En relación con la incomodidad de los niños de hablar en castellano a un docente guaraní, se consideró importante no contribuir al cambio de patrones de uso de lenguas en la comunidad, en particular en el primer ciclo. Si se cuenta con un docente hispano hablante, se le puede delegar la función (y capacitarlo y especializarlo en este sentido) de enseñar castellano en los diferentes años del primer ciclo. En caso de no contar con un docente hispano hablante, se puede delegar esta función a un docente guaraní con buen manejo de la lengua y la metodología. Sería importante ubicar a los docentes hispano hablantes en función a su especialización como docentes de castellano como segunda lengua, a nivel de escuela y hasta de núcleo. Esta especialización estaría a cargo del INSPOCB, donde se crearía la mención en enseñanza de castellano como segunda lengua, para docentes en formación y docentes en servicio.

En relación con la limitada cantidad de tiempo prevista para la enseñanza de castellano, el grupo propuso varias alternativas aumentando el tiempo diario de castellano. En todos los casos, se asume que existen dos condiciones indispensables: que no haya indicios, en la comunidad, de desplazamiento lingüístico (no transmisión intergeneracional, vergüenza, etc.); y que haya un compromiso formal de los padres de familia de contribuir en el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de la lengua.

Una opción es aumentar el tiempo del castellano alargando la jornada escolar, sobre la base de una concertación entre el maestro, los padres de familia y los niños, para asegurar que todos estén disponibles y dispuestos. Estas horas deben tomar en cuenta lo ya señalado en relación con la creación de nuevas oportunidades de uso y de necesidades comunicativas, y la presencia de otros interlocutores.

La otra opción es aumentar el tiempo del castellano disminuyendo el tiempo del guaraní y las otras áreas, en grados y proporciones distintas. Esta opción fue considerada más riesgosa, y su implementación exige –además de una comunidad fuertemente identificada con su cultura y su lengua– un apoyo total de los padres de familia y el compromiso de compensar las horas “restadas” al guaraní con actividades extraescolares de claro refuerzo cultural y lingüístico.

Es decir, la alternativa de extender el tiempo de castellano –en sus dos opciones– sólo sería aplicable en comunidades monolingües, con muy limitadas oportunidades de uso extraescolar del castellano, y con un notorio sentido de identidad cultural y lealtad lingüística, manifestada en la transmisión intergeneracional de la lengua. La extensión debería acompañarse con actividades de fortalecimiento y desarrollo cultural y lingüístico.

En comunidades con desplazamiento lingüístico –mayor presencia del castellano, en términos de hispano hablantes, individuos bilingües y oportunidades de uso–, se requiere de actividades de afirmación cultural y lingüística. La estrategia de mejoramiento del manejo del castellano podría recuperar a los niños más bilingües e hispano hablantes, de haberlos, para crear oportunidades de uso y motivar a los niños menos bilingües, sin que esto signifique necesariamente un aumento del tiempo del castellano.

Un balance parcial del análisis de los problemas de aplicación y las alternativas sugeridas para superarlos, pone en evidencia una mayor cantidad de reflexiones sobre el tema de la enseñanza del castellano como segunda lengua, en relación con el tema de la lectura y escritura en guaraní. Siendo que esto no fue planificado deliberadamente de esta manera, encuentro dos posibles explicaciones para este hecho.

Por un lado, mi participación en dos de las tres fases de la investigación sobre la enseñanza de castellano como segunda en el área guaraní, tuvo como resultado el contar con un diagnóstico bastante actual de la situación, basado en la observación directa de aula y muchas entrevistas con padres de familia y docentes. La sistematización de esta información, para efectos de la elaboración de informes internos y de la exposición de resultados a nivel interno y externo nos obligó, a todos los miembros del equipo, a realizar una serie de ejercicios de análisis y reflexión. Es probable que esto haya significado una mayor solvencia para dirigir el trabajo del grupo sobre este punto y una mayor disponibilidad de evidencia empírica, motivando de manera más eficiente las discusiones.

Por otro lado, tengo la impresión no comprobada de que, puestos en la situación de tener que calificar como más o menos grave el problema de la lectura y escritura en guaraní frente al de la enseñanza de castellano como segunda lengua, los docentes dirían que el problema más grave se refiere al castellano. De hecho, y de acuerdo a las pocas entrevistas a docentes levantadas, hay un mayor tiempo de respuesta

dedicado a señalar los problemas de enseñanza de la L2, y un tiempo menor para los problemas de lectura y escritura en guaraní. Al hablar de estos últimos, los docentes dan la impresión de conocer los problemas con claridad y, sobretodo, de tener alternativas para ellos. Por ejemplo, en el tema de la iniciación a la lectoescritura, un docente señala que “ahora no es muy claro el método... antes era bien clarito” (CM, entrevista de AJ), refiriéndose probablemente al método silábico del PEIB. Es decir, en cuanto al guaraní, se trataría, de alguna manera, de problemas creados por los cambios introducidos por la RE, en relación con situaciones para las que ellos, o al menos algunos de ellos, tienen alguna alternativa basada en su experiencia docente anterior. Si bien aún no dominan la metodología para enseñar a leer y escribir de la RE, antes lo han hecho y conocen, por lo tanto, alguna manera de lograrlo.

En el caso del castellano, las respuestas respecto a las dificultades son más heterogéneas y difusas: aluden a una gama mayor de elementos en términos más vagos que en el caso del guaraní, y parece evidente que, en este caso, los docentes no tienen alternativas a su disposición. Esto también podría formar parte de las causas para que no se enseñe el período diario de castellano establecido por la RE: si los maestros no entienden la propuesta para la lectura y escritura en guaraní de la RE, tienen su experiencia anterior como punto de referencia; pero si no entienden la propuesta para la enseñanza de castellano, no tienen experiencia docente anterior para recurrir a ella, ni siquiera experiencia en tanto aprendices, ni materiales, salvo los del PEIB –y que de hecho son utilizados por los docentes. En el mismo sentido, hablando de los avances de la EIB en la zona, el técnico distrital de EIB manifestaba que “lo de la lectura y escritura en guaraní me preocupa menos, porque algunos profesores han llegado solos a solucionar sus problemas” (R. Aruchari, comunicación personal).

Finalmente, también es posible que los estudiantes consideren menos difícil el tema de la lectura y escritura –todos llegamos a escribir y rara vez guardamos recuerdos del proceso–, y más complejo y hasta traumático el aprendizaje del castellano, quizás en función a su propio proceso y experiencias cercanas de aprendizaje del castellano, proceso en el que no todos llegaron a aprenderlo y sí guardan recuerdos al respecto. Esto también podría haber incidido en el hecho de dedicarle más tiempo a la discusión de los problemas y alternativas para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

4.1.3.2. Algunas alternativas para los problemas de la propuesta

Se señaló antes que las limitaciones de la propuesta eran básicamente de dos tipos: la carencia de propuestas específicas para situaciones de heterogeneidad sociolingüística, y la inexistencia de una propuesta, en la modalidad bilingüe, con segunda lengua indígena.

- Alternativas para situaciones heterogéneas

En cuanto a las situaciones de heterogeneidad sociolingüística, se señaló que éstas podían ser dos tipos (v. pp. 126-128). Por un lado, situaciones de bilingüismo con una misma primera lengua pero con muy diversos niveles de manejo de la segunda lengua, sin una correspondencia entre éstos y la edad de los niños o su nivel de escolaridad. Por otro lado, situaciones de bilingüismo con grupos de distinta primera lengua, y eventualmente diversos grados de manejo de una segunda lengua (la del otro grupo, sobre todo en el caso de los niños hablantes de lengua indígena).

En el primer caso –situaciones de bilingüismo con una misma primera lengua aunque con diversos niveles de manejo de la segunda lengua–, es necesario combinar actividades con grupos de nivel y actividades con grupos heterogéneos, donde uno o más niños ejercen la función de pares expertos. Si se trata de escuelas con un docente por grado / año, se debe buscar que todos los docentes del primer ciclo, por ejemplo, trabajen castellano en el mismo período, para constituir grupos de nivel con todos los niños del primer ciclo y optimizar la disponibilidad docente. Estos grupos pueden subdividirse en grupos más pequeños. De la misma manera, al constituir grupos heterogéneos con todos los niños del primer ciclo, el intercambio puede ser enriquecedor y los docentes pueden dedicarse con más atención a un grupo más reducido. Tanto para los grupos de nivel como para los grupos heterogéneos, se puede buscar el apoyo de docentes de secundaria, CEMA (si existe y si tienen disponibilidad) u otros hispano hablantes de la comunidad.

La situación es más compleja en las escuelas unidocentes, ubicadas generalmente en comunidades más pequeñas y alejadas –y con menores posibilidades de contar con apoyo extraescolar–, ya que tanto para los grupos de nivel como para los heterogéneos sólo se cuenta con un docente. En estos casos, el grupo consideró necesaria la extensión del horario escolar en general. Si las horas de castellano de la mañana se trabajan en grupos heterogéneos, en las tardes el docente podría trabajar con grupos de nivel, citando a los diferentes grupos a horas distintas, para centrar su

atención en grupos más reducidos con metas y dificultades similares. Los estudiantes menos bilingües recibirían mayor atención, con el objetivo de acercarlos al nivel de los más bilingües.

El grupo considera que, si bien parece interesante tener grupos de niños con diferente manejo de castellano, en la práctica eso significa que alguno de los grupos se perjudique, por la dificultad de que todos los grupos avancen al máximo de sus posibilidades, en particular si están a cargo de un solo docente. El objetivo sería, a corto o mediano plazo, nivelar a los niños en su manejo del castellano –en el nivel más alto posible–, de manera que el docente, con las limitaciones de formación, experiencia y materiales con las que cuenta, pueda atender a todos más equitativamente y con los mayores logros posibles.

Dado que el bilingüismo infantil puede ser un indicio de desplazamiento lingüístico, será necesario complementar el trabajo con acciones de fortalecimiento de la identidad, para que una mejor enseñanza del castellano y un mayor dominio de esta lengua no redunden en el abandono del guaraní. El trabajo con los padres de familia y la comunidad en general debe tender a que el guaraní vuelva a ser la lengua de uso familiar y comunal de manera exclusiva, de manera que el vínculo afectivo principal de los niños se establezca a través de esta lengua. Quizás así sea posible que estos niños usen el guaraní en su vida familiar y comunal futura, y lo enseñen a sus hijos como primera lengua.

Se señaló dos posibilidades de trabajo complementarias. Por un lado, recuperar y propiciar formas e instancias de transmisión y fortalecimiento cultural y lingüístico en desuso o vías de desaparición, como las reuniones comunales y familiares donde se reproducía la historia oral y se aconsejaba, a jóvenes y niños, desarrollando el sentido de *ñande*, de pertenencia y filiación guaraní. Por otro lado, generar nuevas formas de fortalecimiento cultural y lingüístico, incorporando diferentes elementos, como la lectura⁹⁰ y la escritura, la radio, la grabadora, el video, etc.

⁹⁰ En una experiencia de producción de cuentos con jóvenes huambisa (n. del Perú), observamos cómo un niño de 2° grado fue incorporado como “contador de historias” –función privilegiada de los ancianos– en la tertulia familiar nocturna para que leyera historias huambisa en voz alta. La dinámica posterior era idéntica que en el caso de los ancianos –preguntas, críticas, chistes, comparación con otras variantes textuales, etc.–; la única diferencia es que el relator era un niño apoyado en un texto producido por el equipo de jóvenes docentes huambisas (López, C. 1997:154-155).

El segundo caso, de situaciones de bilingüismo con grupos de distinta primera lengua, plantea el dilema de tener que optar por alguna de las dos lenguas como lengua de enseñanza. Si se trata de dos primeras lenguas (guaraní y castellano, por ejemplo), se consideró que la meta es que ambos grupos aprendan la lengua del otro grupo, y que las dos lenguas sean, a corto plazo, lengua de enseñanza. Es decir, que en lugar de la modalidad monolingüe, estos contextos deberían trabajar con la modalidad bilingüe, hacia una EIB de doble vía, donde todos aprenden la lengua del otro y las dos lenguas cumplen las mismas funciones académicas y sociales. En el caso del guaraní y el castellano, esta opción es viable, ya que se cuenta con materiales y recursos humanos formados para trabajar en ambas lenguas

Dado que estos contextos vienen siendo tratados como monolingües en castellano, por lo general, y que es muy probable que los niños con guaraní como primera lengua sean más bilingües que los niños con castellano como primera lengua, se puede mantener este tratamiento durante la mitad del tiempo (dos períodos), y dedicar la otra mitad al guaraní, organizando a los niños en grupos de nivel. Los niños con mayor dominio del guaraní podrían trabajar en el desarrollo oral y escrito de la lengua, además de algunas áreas, con la ayuda de los módulos. Los niños con un dominio intermedio se ocuparían de desarrollar oralmente el guaraní, introduciendo paulatinamente la escritura y el uso del guaraní en otras áreas; los niños con un dominio inicial se dedicarían exclusivamente a desarrollar el nivel oral, con el objetivo de nivelarse con el grupo intermedio y, a mediano plazo, con el grupo de mayor dominio del guaraní.

La situación se complica en el caso de escuelas unidocentes. Una vez más, el grupo consideró que se debe extender el horario escolar, de manera que el docente pueda dedicarse, alternadamente, a desarrollar el castellano o el guaraní como segunda lengua con cada uno de los grupos, trabajando a su vez en grupos de nivel o heterogéneos.

Pero, quizás, el caso más complicado se refiere a la existencia de más de dos primeras lenguas (contextos trilingües o multilingües), al margen de la cantidad de niños hablantes de cada lengua, ya que, por definición, cada niño tiene derecho a ser educado en la lengua que mejor conoce. Dado que los niños de estos contextos son tratados como monolingües hispano hablantes, el grupo propone mantener al castellano como lengua de enseñanza y vehicular, pero con un espacio diario para las otras lenguas, con la asistencia de padres de familia en calidad de pares expertos en cada lengua. Es decir, mantener la modalidad monolingüe, con enseñanza de

diferentes lenguas indígenas como segunda lengua. La enseñanza de guaraní es más viable, en tanto se cuenta con materiales y docentes formados; la enseñanza de otras lenguas requeriría de apoyo técnico. Esta propuesta tiene como supuesto que todos los niños tengan el mismo nivel de dominio de castellano, para no ser discriminadora. Si no es el caso, se deberá prever horas suplementarias, en la tarde, destinadas a desarrollar el manejo de castellano de los niños menos bilingües. Las consecuencias obvias son que sólo serán bilingües los hablantes de lenguas indígenas, y los hispano hablantes permanecerán monolingües (a menos que opten por una de las lenguas presentes), y que las lenguas indígenas tendrán un uso muy restringido y, en consecuencia, poco desarrollo en ámbitos académicos.

Una opción más atrevida sería utilizar como lengua de enseñanza la lengua indígena de la región; en este caso el guaraní, asumiendo el criterio de territorialidad. Es decir, optar por la modalidad bilingüe con guaraní como lengua de enseñanza. Esta propuesta tiene como supuesto que todos los niños tengan un nivel suficiente en esta lengua, lo que supone diseñar estrategias (horas suplementarias, etc.) para lograrlo y poder utilizarla como lengua de enseñanza, sin perjudicar a los niños hablantes de otras lenguas. El guaraní sería la lengua de enseñanza; el castellano tendría un peso algo menor; y habría un espacio para el desarrollo de las otras lenguas. Como resultado, serían bilingües los guaraníes y los hispano hablantes, y trilingües los hablantes de otras lenguas. En este caso se carece de materiales y docentes formados para la enseñanza de guaraní como L2, y docentes y materiales en otras lenguas indígenas de la región.

- Alternativas para pueblos indígenas con procesos de desplazamiento lingüístico

En cuanto a la inexistencia de una propuesta, en la modalidad bilingüe, con segunda lengua indígena (v. pp. 129-130), se trata de la carencia de una alternativa para situaciones de desplazamiento de la lengua indígena, donde la comunidad espera de la escuela la recuperación de ésta. Así como los hablantes se desvinculan de la lengua, considerándola casi como una entidad autónoma, para efectos de la sustitución por otra lengua, y no se asumen responsables directos de este proceso, tampoco suelen considerarse actores capaces de generar el proceso inverso, ni se les ocurren estrategias de revitalización lingüística. Dado que tanto la pérdida como la posibilidad de recuperación de la lengua indígena son fenómenos que escapan al poder de los hablantes –según la percepción de éstos–, la escuela y el proceso educativo son considerados como posibilidades de reversión del desplazamiento lingüístico. De ahí las expectativas que crea y el apoyo que recibe la EIB en algunas

comunidades guaraníes que presentan este fenómeno, y en otros pueblos indígenas de las tierras bajas.

Por oposición, y quizás como fruto de las reflexiones del taller, el grupo enfatizó la idea de que el desplazamiento lingüístico y su reversión son, en realidad, responsabilidad directa de los hablantes de una lengua⁹¹, que no es responsabilidad exclusiva de la escuela la revitalización lingüística, pero que se puede y hay que articularla a políticas mayores de revitalización y desarrollo lingüístico. Es muy probable que la escuela no sea el factor determinante en un proceso de pérdida o recuperación de lenguas, pero su peso puede ser gravitante en una u otra dirección. Como señala Fishman (1990b: 141),

La escuela tiene, por supuesto, un señalado quehacer en la IDL [inversión del desplazamiento lingüístico]; pero bien entendido que tal quehacer no es más que un eslabón o elemento constitutivo de un proceso mucho más amplio, de un proceso realmente complejo. Es preciso vertebrar dicha acción escolar, con mucho mayor esmero que hasta el presente, en ese proceso global: algo que resulta particularmente difícil, debido especialmente a que ese proceso se ha convertido él mismo en una empresa mucho más compleja y fragmentada de lo que anteriormente era.

En este sentido, se hace necesario diseñar la modalidad bilingüe con una segunda lengua indígena, tanto para los pueblos indígenas que aún no reciben EIB, como para aquellos que ya la reciben. El grupo señaló que existen comunidades guaraníes y aymaras en las que, por diferentes razones, los niños ya no hablan estas lenguas pero sus padres y las organizaciones representativas desean que aprendan la lengua indígena y la hablen tan bien como el castellano. En estos casos se debe aplicar la modalidad bilingüe con segunda lengua indígena, sobre todo porque se trata de lenguas en plena vitalidad en otros contextos. El grupo enfatizó que no hay que esperar a que el aymara o el guaraní se vean en peligro inminente de extinción para asumir esta modalidad.

El grupo señaló que, salvo una oposición expresa, en todas las comunidades indígenas en las que los niños tienen por primera lengua el castellano, debería aplicarse la modalidad bilingüe con segunda lengua indígena (es decir, con la misma intensidad que el castellano en esta modalidad). Esta opción escolar debe ir acompañada por un proceso comunal de fortalecimiento cultural y revitalización lingüística, sin el cual el eventual uso de la lengua indígena quedará restringido al ámbito escolar. El grupo consideró que el compromiso formal comunal y de cada

⁹¹ En el mismo sentido afirma Artze, poeta vasco, "Una lengua no se pierde porque no la aprenden aquellos que la desconocen sino porque no la hablan quienes la conocen" (citado en Aizpurua 1995:225)

padre de familia debería ser la condición para la aplicación de esta nueva modalidad. Este tipo de contextos exigen un seguimiento distinto y muy atento del asesor pedagógico, el Mboarakuá Guasu y la propia APG.

Ahí donde los padres de familia saben la lengua indígena y aún están en condiciones de hablarla con relativa fluidez, el compromiso debe ir en el sentido de volver a usarla en ámbitos comunales y familiares, durante lapsos crecientes y para una también creciente cantidad de funciones, con la meta de que se vuelva al menos “co-lengua” familiar y comunal o, en el mejor de los casos, la lengua de uso preferencial en ambos niveles. Dada la dificultad de que coexistan dos lenguas para cumplir las mismas funciones (Fasold 1996; Harris 1990:73), será necesario definir claramente los ámbitos y funciones de cada una, privilegiando a la lengua indígena con los de mayor prestigio y peso afectivo.

En los casos donde ya sólo los abuelos hablan la lengua, sería necesario hacer una evaluación del estado de “salud estructural” de la lengua (Dorian 1981; Dressler 1992), para ver si se puede recurrir a los abuelos como pares expertos de los docentes y promover, con ellos, espacios comunales de uso de la lengua indígena. En el caso de que esto ya no sea posible, habría que pensar en recurrir a docentes hablantes de la lengua indígena de otras comunidades, y promover su traslado con toda su familia, con el fin de crear modelos y contextos de uso de la lengua indígena⁹². Estas situaciones requieren de un plan muy consistente de fortalecimiento cultural y revitalización lingüística, y del seguimiento permanente del MbG y la APG.

Se consideró imprescindible iniciar la enseñanza y desarrollo de las lenguas indígenas como segundas lenguas en contextos urbanos. A partir de la información disponible (cfr. Albó 1995a), es necesario diversificar las estrategias de EIB para no discriminar a los niños indígenas urbanos, y desarrollar el potencial bilingüe que traen desde sus hogares.

A continuación se presenta un cuadro de síntesis de los problemas de la propuesta y de su aplicación, y las alternativas sugeridas durante el taller.

⁹² Esta idea, que planteada así y por alguien externo suena bastante arriesgada, ya ha sido discutida con una organización chiquitana, fue considerada viable, y hasta hubo candidatos para el “transplante” lingüístico (como ellos mismos lo llamaron), provenientes de la zona lingüísticamente más conservadora, Lomerío.

Cuadros de síntesis: debilidades y alternativas

a) Problemas de aplicación de la propuesta

1.- Problemas en la lectura y escritura en guaraní		
Problemas	Comentarios a los problemas	Alternativas posibles
Actitud de los docentes (poca dedicación e interés)	Docentes no se involucran con la comunidad y los niños; no viven en la comunidad; permanecen poco tiempo en una escuela Docentes tienen relación débil con la organización indígena; la formación docente no reafirma ni desarrolla identidad ni compromiso	El MbG y la APG deben encarar la situación y asumir su responsabilidad en este tema Formación y capacitación docente deben incorporar componente social, étnico-político, cultural, a cargo del MbG y la APG Formación y capacitación deben concertarse entre MECyD y organizaciones indígenas
Débil manejo de la propuesta de la RE	Capacitaciones no son suficientes Eventos de capacitación son dispersos e inconexos, sin seguimiento ni acompañamiento Capacitaciones no parten de los conocimientos previos de los docentes Capacitaciones no brindan sustento práctico ni desarrollo teórico	Se debe diseñar planes de capacitación de mediano y largo plazo, con acciones presenciales y a distancia articuladas entre sí Se debe construir conocimientos sobre los conocimientos de los docentes y su experiencia de aula La responsabilidad de capacitación en la región debe asumirla el INSPOCB INSPOCB y universidades deben diseñar cursos de perfeccionamiento y difusión EIB
Poca claridad de los módulos	Estilo, léxico y estructuras morfosintácticas no son comprensibles Consignas y textos explicativos son difíciles de entender Docentes no entienden la lógica interna de los módulos	Elaboración de materiales debe ser asumida por un equipo guaraní con sede en el territorio guaraní Materiales deben ser validados con hablantes, docentes y niños de diferentes comunidades Se debe explicar la lógica de los módulos
Carencia o insuficiencia de textos	No se produce textos ni materiales extraescolares en guaraní El mundo guaraní no es letrado (no se lee, no se escribe)	Constituir equipo guaraní para la elaboración materiales escolares y extraescolares MbG debe promover equipos de escritores a partir de personas alfabetizadas en 1992 y acciones para letrar ciudades y pueblos
Poco refuerzo extraescolar	No se da tareas para la casa Docentes dicen que padres no apoyan; padres dicen docentes no les dicen cómo apoyar	Cambio de actitud docente debe promover mayor participación de padres, concertando con ellos metas y acciones
2.- Problemas en el aprendizaje del castellano		
Problemas	Comentarios a los problemas	Alternativas posibles
Dificultad de la propuesta y débil manejo por los docentes	Propuesta no es sencilla; docentes no han sido suficientemente capacitados; asesor pedagógico tampoco maneja la propuesta La guía no es apoyo suficiente	Diseñar plan de capacitación con componente permanente sobre enseñanza de CL2 Elaborar una guía que presente la propuesta de manera sencilla y comprensible
Poco tiempo real de enseñanza	La propuesta es difícil, y como los docentes no conocen ni manejan bien la propuesta, no cumplen con el tiempo establecido	Si se simplifica presentación de la propuesta, y si los docentes son mejor capacitados, es probable que cumplan con el tiempo previsto
Inexistencia de módulos específicos para la enseñanza	¿Por qué no hay módulos de CL2? Falta de experiencia docente y de seguridad sobre el manejo de C lo justifica	Elaborar módulos específicos para la enseñanza de CL2
Limitados materiales adicionales	Poca disponibilidad de cassettes limita el desarrollo de la capacidad oral, por limitaciones de los docentes en C	Elaborar más materiales adicionales, en particular audiovisual de diverso tipo, con indicaciones claras para su uso
Limitadas oportunidades de uso en comunidades; poco tiempo previsto para la enseñanza de C	¿problema de la propuesta? ¿metas y objetivos muy ambiciosos en relación con condiciones reales de uso del C en comunidades monolingües?	Crear contextos reales o verosímiles de uso de manera planificada para minimizar el DL Aprovechar presencia de hispano hablantes y recursos de otras instituciones Aumentar tiempo de CL2 dentro o fuera del horario escolar si y sólo si no hay DL y con compensación por parte de los padres

Incomodidad de los niños para hablar en C con docente guaraní	¿problema de la propuesta? Es artificial hablar en C con docente guaraní en contextos guaraníes Es riesgoso violar patrones de uso de lenguas	Respetar patrones de uso de lenguas comunales Delegar enseñanza CL2 a docentes hispano hablantes y especializarlos Crear mención en enseñanza de CL2 en el INSPOCB, para docentes en formación y en s.
---	---	--

b) Problemas de la propuesta

1.- Percepción y tratamiento de la heterogeneidad		
Problemas	Comentarios a los problemas	Alternativas posibles
Modalidad bilingüe se basa en un supuesto monolingüismo indígena uniforme y generalizado	Las realidades son heterogéneas a nivel de pueblo indígena, de zona, de comunidad y hasta de aula, incluso en zonas consideradas globalmente monolingües	Capacitar a los docentes en la elaboración de diagnósticos de situaciones de aula para poder adecuar las propuestas de la RE y promover su elaboración regular
Situaciones con diferentes grados de bilingüismo con una misma L1 indígena reciben modalidad bilingüe para monolingües G	Grados de bilingüismo no tienen relación con años o ciclos escolares En escuelas uni o bidocentes el diseño de estrategias adecuadas es más complejo Tratamiento uniforme perjudica a algún grupo	Combinar actividades con grupos de nivel y con grupos heterogéneos Constituir grupos a nivel de ciclos y no de aulas Buscar apoyo de docentes secundarios de CEMA y otros hispano hablantes Ampliar la jornada escolar para nivelar manejo de L2, en particular de estudiantes menos bilingües Desarrollar acciones de fortalecimiento cultural y lingüístico
Situaciones de bilingüismo con dos (o más) primeras lenguas reciben modalidad monolingüe sin enseñanza de segunda lengua	En zonas de colonización puede haber tercera lengua aymara o quechua Tratamiento de monolingüe C discrimina a niños indígenas; aplicación de modalidad monolingüe C desvaloriza identidad(es), cultura(s) y lengua(s) indígenas	Diseñar estrategia para que cada grupo aprenda la lengua del otro (EIB de doble vía) Consensuar con la comunidad cuál(es) será(n) la(s) lengua(s) de enseñanza Comprometer a padres de familia de cada lengua para el trabajo en aula
2.- Tratamiento monolingüe a pueblos indígenas con procesos de desplazamiento lingüístico (DL)		
Problemas	Comentarios a los problemas	Alternativas posibles
Modalidad monolingüe refuerza procesos de DL	Organizaciones guaraníes y de tierras bajas entienden la EIB también como recuperación y desarrollo de culturas y lenguas indígenas	Diseñar EIB de recuperación y desarrollo para situaciones de DL y aplicarla en todas las comunidades indígenas donde los niños tienen el C como L1 Implementar acciones complementarias de fortalecimiento cultural y revitalización lingüística Establecer formas de compromiso familiar y comunal MbG, APG y asesor pedagógico deben hacer seguimiento especial a estas situaciones
No atención a niños indígenas en contextos urbanos con modalidad bilingüe	Aplicación de modalidad monolingüe C desvaloriza identidad(es), cultura(s) y lengua(s) indígenas; refuerza estereotipo de las ciudades monolingües C y de que la ciudadanía exige que ser monolingüe C	Iniciar enseñanza de segundas lenguas indígenas Diversificar estrategias en escuelas con presencia de niños hablantes de lenguas indígenas como L1

4.2. Del taller como proceso

Tomado como unidad de análisis, el taller generó dos tipos de resultados. Por un lado, están los cambios producidos en los estudiantes, algunos observables y observados – como la ubicación en el espacio o las intervenciones en el taller–, otros menos o nada

observables pero manifestados por ellos mismos –como la capacidad crítica o el autocuestionamiento. Por otro lado, están las reflexiones respecto al tipo de proceso que debería seguirse con los docentes (en formación y en servicio) para que logren elaborar propuestas de uso de lenguas más adecuadas para sus escuelas. Estas reflexiones corresponden a la cuarta pregunta de investigación.

Para la presentación de los cambios, se ha tomado como base las expresiones de los estudiantes (si las hubo) y sobre ellas se ha establecido algunas categorías englobantes. Para las propuestas, en relación con los procesos a seguir con los docentes, se establece las categorías a partir de las intervenciones de los estudiantes durante el taller y las reflexiones posteriores a éste.

4.2.1. Los cambios en los estudiantes

4.2.1.1. El estar

- La ubicación en el espacio

Como se señaló en la descripción de la instalación del Taller (v. pp. 60-64), éste supuso innovaciones en varios aspectos, entre ellos la organización del aula, que se evidenció en el paso de la ubicación desordenada y arbitraria a la disposición circular.

Si bien no hubo ningún comentario final explícito al respecto, es probable que la disposición en círculo del grupo no se haya visto solamente como una opción física. Dado que la mayor parte del tiempo se trabajó en grupos, y que a este tipo de trabajo le precedía una fase de trabajo con todos (discusión de objetivos, procedimiento, criterios, etc.) y le seguía una plenaria de presentación y discusión, el carácter práctico de sentarse en un círculo se comprobó en cada sesión. Las plenarios evidenciaron que la disposición circular facilitaba el diálogo y la comunicación en el interior del grupo. Es probable que este tipo de organización haya contribuido también a equilibrar la importancia relativa otorgada a los individuos, disminuyendo la asimetría docente–alumnos.

La tendencia, hacia el final del taller, de cuidar la organización del aula –reflejada también en los grupos de trabajo– evidencia, a nuestro entender, la percepción colectiva de que

El espacio físico tiene una determinada importancia como favorecedor o perturbador de una dinámica funcional y de una constructiva y gratificante posición de cada uno de los miembros en la situación general de grupo y en la institución (Bonals 1998:17).

- El sentirse a gusto

Los elementos extra y paralingüísticos pueden evidenciar cambios en los estudiantes en su manera de sentirse en relación con el taller. En las primeras sesiones, mi ingreso generaba silencio o disminución del volumen de las conversaciones; los estudiantes contestaban después de varios segundos de hecha la pregunta, y sus intervenciones tenían silencios y vacilaciones, incluida la vacilación entre el registro formal e informal. Esto es fácil de entender si se toma en cuenta que se trató de una facilitadora externa y desconocida para los estudiantes, mujer, de otra cultura y hasta de otro país. Como señala Fairclough (1992),

...las personas tienen problemas, por lo general, para saber cómo actuar en tanto profesionales, clientes, y parte del problema es no estar seguros de cómo hablar, escribir, o interpretar lo que otros dicen o escriben. Y la interacción entre las mujeres y los hombres, o entre los miembros de diversas culturas, agrava a menudo estos problemas⁹³ (Fairclough 1992:6).

Pasadas las dos primeras semanas, la presencia de la facilitadora pareció perturbar menos al grupo, en el sentido de no crear tanto silencio; la mayor parte de las intervenciones parecieron más espontáneas, a juzgar por la velocidad de respuesta y el ritmo del habla. El trato entre los estudiantes y la facilitadora fue más fluido –menos dudas para acercarse–, aprovechando cualquier oportunidad para conversar (los períodos de descanso, el almuerzo, etc.).

Es probable que estos elementos hayan propiciado un sentimiento creciente de seguridad en los estudiantes, una sensación de “comodidad”, de estar a gusto en el Taller. En la última sesión, uno de los grupos señaló como uno de sus aprendizajes más valorados, la seguridad y confianza en sí mismos para intervenir y expresar sus opiniones.

Un aspecto positivo para nosotros, ha sido aprender a tener seguridad y confianza en nosotros mismos. Al principio teníamos miedo de opinar, de intervenir; a veces pensábamos diferente, pero no nos atrevíamos a decirlo, por temor a equivocarnos. Poco a poco hemos perdido el miedo, y ahora ya hablamos sin preocuparnos si está bien o mal, pero es nuestra opinión, y nos parece importante decir lo que pensamos a todo el grupo (SA, AJ, JO).

Esta autoconfianza influyó no solamente en su desempeño verbal en aula, sino en su trabajo en el taller en general, dentro y fuera del aula:

... también nos da confianza para ir al campo, para hablar con la gente, hasta para dirigir una asamblea con padres de familia... Cuando uno ya sabe lo que quiere o lo que está buscando, entonces es fácil hablar con los comunarios, con las autoridades. Hemos aprendido a no tener miedo de hablar... (SA, AJ, JO).

- El lenguaje

⁹³ ... people commonly have problems knowing how to act as professionals, clients, ... ; and part of the problem is not being quite sure how to talk, write, or interpret what others say or write. And interaction between women and men, or between members of different cultures, often aggravates these problems.

Junto a este sentimiento de “bienestar”, a lo largo del taller se dieron cambios de registro de formal a informal, lo que probablemente incidió en la fluidez y la espontaneidad. Este cambio de registro fue también una innovación para los estudiantes; el trato entre ellos y sus docentes era (y es) formal, marcando incluso la diferencia entre profesionales universitarios y docentes normalistas: “licenciado” versus “profesor”, según el uso en Bolivia. En un sentido complementario, Fairclough (op.cit:3) precisa que

...una parte significativa de lo que está cambiando en la sociedad contemporánea es, precisamente, las prácticas lingüísticas -por ejemplo, cambios en la naturaleza y la importancia relativa de las lenguas en diferentes tipos de trabajo, o cambios en las maneras de hablar como parte de los cambios en las relaciones profesional-cliente (...) la lengua en sí misma se vuelve cada vez más un objetivo del cambio, y el logro del cambio en las prácticas lingüísticas se percibe como un elemento significativo en la imposición del cambio...⁹⁴

y añade más adelante que

Otro ejemplo de cambio de prácticas lingüísticas que afecta a la gente tanto en su trabajo como en su calidad de "clientes", es el cambio en las maneras como se estructura la interacción profesional-cliente... La práctica es muy variable, pero parece haber una tendencia hacia un lenguaje más informal y más conversacional.⁹⁵ (op. cit.:4)

En el caso del taller, el paso de lo formal a lo informal implicó un esfuerzo permanente por facilitar la comunicación. Los objetivos de la investigación y las premisas que la sustentan guardaban mejor relación con un estilo comunicativo más directo, fluido y horizontal; a mi entender, el trabajo por un cambio en las relaciones de poder y el tipo de sociedad que se quiere construir deben implicar también un cambio en el lenguaje.

- La relación entre todos

A pesar del corto tiempo que duró el taller, fue posible percibir algunas evidencias de un posible inicio de relaciones de reciprocidad positiva entre los estudiantes. Para Bonals,

En las relaciones de reciprocidad positiva los diferentes proyectos de los miembros de la institución se favorecen mutuamente: cada individuo recibe de los otros aportaciones que van a favor de algunas de sus aspiraciones; todos los componentes obtienen, también, del grupo, aportaciones que tienden a su bienestar; a la vez, los proyectos colectivos, aquello que la escuela pretende como escuela, se ven favorecidos por las aportaciones de cada

⁹⁴ ... a significant part of what is changing in contemporary society is precisely languages practices –for example, changes in the nature and relative importance of languages in various types of work, or changes in ways of talking as part of changes in professional-client relationship. (...) language itself is more and more becoming a target for change, with the achievement of change in language practices being perceived as a significant element in the imposition of change...

⁹⁵ Another example of changing language practices which affects people both in their work and as “clients” is change in the ways in which professional-client interaction are structured ... Practice is high variable, but there does seem to be a tendency towards more informal and more conversational language.

una de las individualidades; existe una consideración y respeto por los proyectos individuales de los profesionales de la institución y por los proyectos institucionales... (Bonals op.cit.:14)

Esto fue evidente, por ejemplo, durante la exposición de los resultados de la primera salida al campo. Los estudiantes se organizaron en grupos por ámbitos y comunidades para el levantamiento de información (Itanambikua comunidad, Itanambikua escuela, Güirarapo comunidad y Güirarapo escuela), pero en los hechos recogieron más datos de los estipulados en sus fichas. Durante la exposición correspondiente, cada grupo compartió la información recogida con los otros, para construir caracterizaciones más completas, en los casos de los grupos de una misma comunidad, o para sugerir ideas respecto al esquema, si se trataba de un grupo de otra comunidad. Es decir, parecía claro para el grupo que mejores productos individuales o grupales contribuían a un mejor producto global, y que esto redundaba en el propio beneficio, personal y colectivo.

La relación conmigo también se hizo más fluída a lo largo del taller, quizás también por la informalidad del lenguaje. Partiendo de una cierta distancia inicial, se creó una relación de confianza, compartiendo con los estudiantes sentimientos y expectativas personales en general, y las relacionadas con el conflicto⁹⁶ en particular.

Es probable que a la construcción de estas relaciones haya contribuido el hecho de hacer explícitas las diferencias desde el principio, señalando el carácter enriquecedor de la diversidad: diferencias de origen, de procedencia, de formación, de lengua, de edad, etc., sin rehuir su carácter conflictivo. Es decir, se hizo explícito desde el principio que cada uno de nosotros era distinto, que las diferencias contribuirían a tener miradas distintas y que, por lo tanto, tendríamos más opciones de construir caracterizaciones y propuestas más adecuadas que si se tratara de propuestas individuales.

Este reconocimiento positivo de la diversidad desde el inicio puede haber contribuido a la construcción de relaciones respetuosas en el grupo:

Los integrantes de un equipo docente han de aceptar que cada miembro estará en grupo con unas actitudes diferentes, con unas aptitudes específicas, que tendrá unas disponibilidades de tiempo desiguales, intereses distintos, facilidades determinadas, maneras de pensar, sentir, entender características; que dispondrán de unas herramientas, recursos y estilos de trabajo propios; que soportarán unas dificultades, ansiedades, temores, diferenciados de los otros y unos ritmos de trabajo determinados.

⁹⁶ Se trata de la situación generada en la sexta semana del Taller, por el incumplimiento de los desembolsos para las becas de alimentación de los estudiantes (v. p. 56).

Y cada miembro deberá sentirse seguro de que el grupo será suficientemente respetuoso con sus especificidades, temores, inseguridades y problemas personales; que los otros no se convertirán en una amenaza para él. Deberá confiar en que los compañeros de trabajo serán suficientemente tolerantes y flexibles para acoger de buena gana su manera de ser. (Bonals op.cit.:23)

Este respeto hacia cada uno de ellos, como individuo, les permitió ser crecientemente críticos consigo mismos. En las sesiones semanales de evaluación, el elemento de autocritica fue apareciendo con una precisión creciente, en el sentido de señalar aspectos de su desempeño que, como miembros de la investigación, consideraron débiles:

- Muy poca participación de nosotros (AJ)
- Falta de responsabilidad de entrega de trabajos por parte de los alumnos (MM)
- No terminamos los trabajos que nos comprometemos a hacer (CT)
- Creo que podríamos avanzar más si nos propusiéramos (SR)

4.2.1.2. El saber

Los estudiantes consideraron que el taller fue una oportunidad para conocer nuevas cosas. En la evaluación final, dos grupos señalaron este hecho como un aspecto positivo.

(El Taller) Ha sido muy importante porque hemos aprendido muchas cosas nuevas, de teoría –como los tipos de bilingüismo, de la Reforma, de las lenguas de Bolivia, etc.-, y también hemos aprendido a conocer nuestra comunidad con más detalle (MD, SG,BT)
Otro aspecto positivo para nosotros ha sido que el Taller ha permitido aumentar nuestro conocimiento (SA, AJ, JO)

Además de la propia percepción de haber adquirido nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, fue posible encontrar algunas evidencias de ese cambio en sus intervenciones. Además de su fluidez y velocidad, también hubo un cambio cualitativo en la precisión y claridad de las referencias, el uso de términos específicos, la coherencia de la argumentación, la fundamentación de la crítica, etc. Fue perceptible la diferencia entre las intervenciones iniciales y las finales, sobre todo a nivel de léxico.

La ley (de RE) trata de mantener las lenguas indígenas, pero en realidad, lo que falta son recursos humanos que sean capacitados para que se vean resultados de este trabajo, de esta propuesta en las escuelas (MCh)

4.2.1.3. El hacer y el saber hacer

- La praxis

Todos los grupos coincidieron en señalar, como uno de los aspectos positivos del taller, el hecho de haber aprendido haciendo. Esta innovación respecto de su práctica habitual les permitió establecer comparaciones entre diferentes formas de enseñanza

y aprendizaje. De hecho, dos de los grupos señalaron explícitamente que esto marcó una diferencia con la manera habitual de enseñar de los docentes del INSPOCB.

(Nos ha gustado) porque ha habido permanente práctica. Acá hacemos pura teoría, nunca salimos al campo... Lo que hacemos en el aula no tiene relación con las comunidades, y no sabemos cómo vamos a aplicar en el aula lo que estamos aprendiendo (LC, RCh, ST)
Ahora sí hemos aprendido porque nosotros mismos lo hemos hecho (los instrumentos, por ejemplo). Por eso estamos seguros de que sabemos, y lo podemos volver a hacer otra vez, en nuestra comunidad, en otra investigación. Cuando se hace algo, uno mismo, ahí no se olvida (SAM, SR, DT)

Otro elemento señalado por todos los grupos como positivo, fue el trabajo de campo como parte del proceso educativo. Los estudiantes percibieron que el trabajo de campo es el punto de partida de la reflexión y elaboración en aula, cuyos productos se prueban y evalúan en un nuevo trabajo de campo, que genera una nueva reflexión, etc.

Otro aspecto (positivo) es que en todo momento hemos reflexionado sobre la EIB, pero en casos reales, según cada contexto. Hemos elaborado diferentes instrumentos para cada comunidad, según su realidad. Hemos ido a recoger los datos. Después los hemos procesado, y hemos vuelto a conversar con los docentes y los padres (de familia). Hemos procesado nuevamente la información, y hemos vuelto a conversar en una asamblea con los padres de familia. Así todo el tiempo ha sido un trabajo verdadero, en las propias comunidades (ICh, MCh, FR)

La mayoría de los equipos también le concedió importancia al trabajo en grupos como una forma de aprendizaje hacia la autonomía y de interaprendizaje permanente. Es decir, el trabajo en grupo no se consideró como una variación metodológica para romper la rutina, sino una estrategia de trabajo para contribuir a la formación de individuos capaces de organizar equipos solidarios y eficientes.

(El trabajo en grupos) ha sido bueno, porque nos hemos colaborado en todo, desde el principio. No era sólo para hacer tareas (preestablecidas), sino que había que empezar por planificar. Por ejemplo, nosotros escogimos trabajar la escuela de Güirarapo, y primero discutimos qué instrumento íbamos a necesitar para recoger la información que necesitábamos. Después entre todos hicimos la ficha... También tuvimos que preparar la salida al campo, hablar con el jefe de la comunidad, con algunos padres de familia y los profesores, y nos repartimos el trabajo... Después nos dividimos el trabajo para procesar los datos, nos juntamos para elaborar el informe (LC, MCh, FR)

En los primeros trabajos en grupo, hubo una cierta demora en la organización interna, asignación de funciones de los miembros, y definición del trabajo a realizar. De alguna manera, los grupos esperaban que se les diga qué había que hacer. En el transcurso del taller, los grupos se organizaron cada vez con mayor rapidez y progresivamente fueron expresando con mayor claridad sus dificultades y demandas de apoyo. En los términos de Bonals, se podría considerar que se logró un buen nivel de trabajo en grupo:

... un equipo docente consigue un buen nivel de trabajo en grupo en la medida en que es capaz de clarificar suficientemente los objetivos que se propone, llegar a un consenso sobre la conveniencia de estos objetivos, priorizar adecuadamente según las necesidades que ha detectado y al mismo tiempo, conseguir que la labor sea suficientemente gratificante, factible para las dificultades que supone, y con suficiente consenso en la metodología que se empleará para llegar a los objetivos propuestos (Bonals 1992:101).

Otro cambio se observó en la relación de los estudiantes con la comunidad y con las organizaciones indígenas. Al inicio del taller, la mayoría de los estudiantes no había participado en ninguna reunión comunal, no conocía a los dirigentes de la APG ni del MbG, ni se había reunido con ellos. Durante el taller se insistió en la importancia del trabajo coordinado con la comunidad y las organizaciones. Así como la organización espacial, el lenguaje, el trabajo en grupos, etc., no son meros recursos metodológicos sino elementos constitutivos de una práctica docente sustancialmente distinta; la relación con las organizaciones y los comunarios también son parte de una forma de ser docente.

En el transcurso del taller –y hacia el final fue más notorio, quizás por efecto de la crisis de las últimas semanas–, los estudiantes se relacionaron con mayor frecuencia con las autoridades comunales y las organizaciones guaraníes, yendo incluso a verlos a Camiri.

- Los aprendizajes específicos

Como se señaló antes, un aspecto reconocido como positivo por la mayoría fue el carácter práctico del taller. Según lo descrito en la reflexión sobre el proceso (v. pp. 98-101), los estudiantes consideraron que, durante el Taller, aprendieron a hacer diversas cosas, y este saber hacer específico constituyó un cambio en relación con la situación inicial.

Hemos aprendido a hacer / elaborar diferentes instrumentos Aprendimos a elaborar diversos materiales Hemos aprendido a preparar entrevistas Aprendimos a entrevistar a padres de familia / docentes / diferentes actores Aprendimos a dirigir asambleas Hemos aprendido a observar Hemos aprendido a describir el uso de lenguas en las comunidades Aprendimos a hacer propuestas
--

Los estudiantes reconocieron que estos aprendizajes son instrumentos para un mejor desempeño docente futuro, y no objetivos en sí mismos. Es decir, establecieron articulaciones entre diferentes aprendizajes (observar, describir, proponer, por ejemplo), y las ubicaron como procesos útiles o necesarios para lograr metas y objetivos de mayor nivel (para ser un buen maestro, para responder a las expectativas de la comunidad).

4.2.1.4. El ser y el saber ser

- Conciencia de sí y del problema, involucramiento, conciencia lingüística y metalingüística

El taller contribuyó a fortalecer o afirmar la filiación étnica de algunos estudiantes. En el caso de los estudiantes chiquitanos, el efecto fue de fortalecimiento, mientras que en algunos estudiantes guaraníes, fue de afirmación. En el caso de los estudiantes hispano hablantes, se introdujo una variante nueva, la pertenencia a un pueblo indígena.

Entre los docentes del INSPOCB, dentro o fuera de las clases observadas, no se escuchó ninguna referencia a pueblos y organizaciones indígenas, ni una toma de posiciones respecto a ellas sobre ningún punto, ni siquiera en los momentos en que se desarrolló la Asamblea de la APG ni el Diálogo Gobierno – Pueblos Indígenas. Durante las ocho semanas de permanencia en el INSPOCB, se tuvo la impresión de clases y relaciones interpersonales carentes de referencia sociopolítica. Frente a esto, el taller estableció una diferencia, permitiendo otro tipo de relaciones personales y conceptuales.

En el taller no se habló de “el niño” –entidad genérica-, sino de niños guaraníes, chiquitanos, aymaras o hispano hablantes, de comunidades concretas y reales; de sus hijos, sus hermanos o de ellos mismos. La filiación étnica se tomó como un rasgo identitario básico, donde el carecer de ella era más bien la excepción, y la lengua se consideró un rasgo distintivo evidente de la identidad étnica, discutiendo las particularidades de esta afirmación. Esto permitió que los estudiantes indígenas se identificaran de manera natural con su pueblo, su cultura y su lengua.

El taller también posibilitó que los estudiantes, indígenas en particular, se ubicaran y situaran contextualmente la EIB, en relación con la problemática indígena y las demandas de sus organizaciones. En tanto no se trataba de un contenido curricular definido arbitrariamente, el tema de la investigación permitió articular permanentemente las actividades con las demandas y las acciones de las organizaciones indígenas. Y en las diferentes oportunidades en que los estudiantes se

reunieron con algunos dirigentes guaraníes⁹⁷, pudieron reconocer temas y argumentos, y establecer las relaciones con lo visto en el taller. Esto permitió una cierta identificación con sus organizaciones y sus dirigentes, en particular en el caso de los estudiantes guaraníes y chiquitanos.

Los temas del taller se ubicaron en el marco de la problemática indígena general y sus demandas principales –seguridad jurídica sobre el territorio–, y como parte de las demandas específicas de las organizaciones en el tema educativo⁹⁸. Esto permitió asociar el trabajo del taller con las reivindicaciones de las organizaciones indígenas y facilitó que los estudiantes se sintieran parte de un colectivo mayor –el Mboarakua Guasu, por ejemplo– que se preocupa y trabaja por mejorar la educación del pueblo guaraní.

En este marco, la EIB y la RE se vieron como parte de un proceso histórico y producto de conflictos sociales y políticos. La RE perdió su carácter de ley del Estado para reubicarse como demanda de los pueblos indígenas hecha ley. Esta contextualización facilitó una toma de posición de los estudiantes, y una actitud distinta en su análisis y discusión; no se trató de la discusión teórica de una norma, sino de una ley a cuya implementación con calidad –demanda actual de los pueblos indígenas– había que contribuir.

De alguna manera, dado este marco de referencia, el taller planteó la necesidad de una toma de posición como condición para un desempeño docente situado en relación con su pueblo y organización indígena. En este contexto, ni el tema educativo ni el tema de las lenguas podía ser tomado como un problema puramente metodológico. Es decir, el taller contribuyó a una toma de conciencia sociolingüística por parte de los estudiantes.

Ahora es más claro para mí que estoy aquí por una formación para mejorar la educación de mi pueblo, para contribuir a recuperar mi lengua, para ayudar a mi sociedad a crecer y desarrollarse (FR). Tengo que elaborar propuestas para poder concientizar a las comunidades donde me toque trabajar. Ahora entiendo más las necesidades de las comunidades guaraní, y tengo que lograr que los comunarios me entiendan y me apoyen, para el bien de la comunidad (BT). Me he dado cuenta que tengo que seguir estudiando mucho más para ser un verdadero maestro bilingüe y poder ayudar a recuperar mi lengua originaria. El maestro no puede trabajar sólo en su aula, tiene que trabajar en las comunidades (MCh).

⁹⁷ Se reunieron, como grupo, en una oportunidad con la Directora Distrital de Gutiérrez, Elsa Ayreyu, dos con Enrique Camargo, expresidente de la APG, y cuatro con Silvia Chumira, expresidenta del Mboarakua Guasu, durante las ocho semanas del Taller (al margen de las visitas en grupos pequeños).

⁹⁸ A partir, por ejemplo, de la **Memoria del I Congreso Pedagógico Guaraní**, o de las diferentes Actas de Acuerdo entre la Gran Asamblea Nacional de los Pueblos Indígenas y el Gobierno Nacional.

- Fortalecimiento para enfrentar la realidad, empoderamiento

De acuerdo a la apreciación de los propios estudiantes, el taller les permitió construir y aprender a construir determinadas herramientas, y aprender a utilizarlas para elaborar propuestas que respondan a fines específicos. Tomando como base las definiciones de Dunst et al. (Gutiérrez et al. 1998:148)], el Taller habría facilitado a los estudiantes uno de los “dos elementos críticos del empoderamiento: acceso a los recursos y habilidades”⁹⁹.

Pero, además de las destrezas específicas, está el tema del involucramiento y de la percepción de uno mismo como susceptible de generar cambios. Según Deming (1984) (citado por Hodges et al. 1998:148)

Empoderamiento significa aceptar la responsabilidad personal de actuar... En el corazón del proceso de empoderamiento está el fenómeno de ayudar a otro a ver algo que él o ella no había visto antes y a actuar en consecuencia a partir de esa percepción... [es] el poder de hacerlos ver nuevas cosas como posibles.¹⁰⁰

En relación con la responsabilidad, el Taller enfatizó el tema de la filiación étnica con la doble correspondencia de derechos y deberes; el docente indígena tiene, en esta lógica, obligaciones éticas para con su comunidad y su pueblo más fuertes; o de un carácter distinto que las que tiene un docente en general. En el caso de algunos estudiantes hispano hablantes, si bien no era posible asumir un compromiso hacia un pueblo indígena en particular, sí hubo declaraciones similares en relación con la comunidad de origen.

Con este taller tomé el interés de superarme más y no dejar mi idea de ser maestra bilingüe, pienso tomar más interés en aprender bien el guaraní como también otra lengua y volver a mi comunidad y trabajar con ella algunas propuestas (ST).
Sé que es algo difícil para mí que soy monolingüe, pero no imposible. Mi deseo es grande por aprender guaraní (AJ).
En este Taller me dio más ganas de ser maestra y hacer que se dé la EIB (CT).
Con todo lo que tratamos en el Taller ha crecido como un desafío para mí sobre la educación bilingüe, y ser uno más en poner el hombro a favor de la educación bilingüe (JO).

4.2.1.5. Cuatro meses después

En una entrevista realizada cuatro meses después de culminado el taller, Omar Ruiz¹⁰¹ señaló que se dio un cambio en los estudiantes que participaron en la investigación. En cuanto a sus actitudes, dijo que si bien se mantenía la diferencia entre el grupo que

⁹⁹ “two critical elements of empowerment: access to resources and skills”.

¹⁰⁰ Empowerment means accepting personal responsibility to act... At the heart of the empowerment process is the phenomenon of helping someone else to see something he or she hasn't seen before and subsequently to act upon that insight... [It is the] power to make them see new things as possible.

¹⁰¹ Docente del INSPOCB a cargo de materias relacionadas con la sociolingüística y la didáctica de segunda lengua, que también intervino en algunas sesiones de trabajo del Taller.

habitualmente intervenía más y los “tímidos”, había en general mayor intervención de los estudiantes en el desarrollo de su área. Los estudiantes preguntaban por las razones y evidencias de lo que se afirmaba, cuestionaban las afirmaciones sin sustento, y hasta criticaban la metodología y los contenidos de algunas áreas. Este docente manifestó haber adaptado la ficha de evaluación de las sesiones de trabajo (v. anexos: instrumento 6) y haberla aplicado sistemáticamente después de concluir cada unidad temática. Esto permitió que los estudiantes mantuvieran una práctica de evaluación y crítica a partir de un esquema básico, y que el docente tuviera mayores insumos para mejorar su práctica docente. La práctica de la crítica de los estudiantes los incluyó a ellos mismos, y según el docente demostraban un mayor sentido de la autocrítica, y esto podría ser una evidencia de un mayor sentido de responsabilidad frente a su formación.

En cuanto a los conocimientos, el docente opinó que los estudiantes demostraban un mayor manejo de conceptos y términos, siendo capaces de explicarlos y aplicarlos en otras áreas y en trabajos prácticos. El docente añadió que los estudiantes aplicaban estos conceptos a su propia experiencia de hablantes y estudiantes, y que la reflexión teórica era asumida de una manera más personal. Dijo que había nuevas ideas respecto a sus lenguas, una nueva forma de relacionarse con ellas, lo que demostraría que el aprendizaje estaba siendo incorporado en su vida cotidiana.

En un trabajo de campo en Güirarapo e Imbochi –pequeño aporte a nivel docente también– comprobó que las descripciones de los estudiantes eran más minuciosas y ordenadas, que diferenciaban entre datos observados y datos reportados, y que buscaban indicios de las causas “escondidas”, sin quedarse en la constatación de lo evidente.

Este docente tuvo la iniciativa, después de esta conversación, de reunirse con los estudiantes y conversar al respecto. Según comentó después, los estudiantes consideraban que las discusiones del taller los habían vuelto más reflexivos y responsables, con sus trabajos, con su formación, y hasta en su actitud como hablantes. Los bilingües sentían que se habían vuelto más cuidadosos con sus lenguas, y la lengua indígena en particular. Sentían que utilizaban mejor los términos, porque los entendieron y los aplicaron en diferentes oportunidades; y creían analizar mejor los problemas y las situaciones, porque tenían más elementos de juicio y más herramientas a su disposición.

La opinión de este docente me parece particularmente relevante, porque su experiencia diversa –docente de aula, productor de materiales, Rector del Instituto Superior Pluriétnico de Tumichucua y, como tal, responsable del funcionamiento del Bachillerato Pedagógico en las sedes de Tumichucua, San Ignacio de Moxos y San Antonio de Lomerío, y actualmente formador de formadores– le da una perspectiva muy amplia en el tema del uso de lenguas y la formación de docentes. Una larga relación de amistad y trabajo me permite confiar en sus apreciaciones y la sinceridad de sus opiniones.

4.2.2. Algunas propuestas sobre el tipo de proceso de reflexión a seguir con los docentes para que logren elaborar propuestas más adecuadas para sus escuelas

Los resultados presentados en este punto provienen de comentarios del grupo realizados en diferentes momentos: a lo largo del taller, en la fase final de la elaboración de propuestas, en la fase de reflexión sobre el proceso y en conversaciones fuera del taller.

Es necesario hacer dos precisiones. En primer lugar, las reflexiones y propuestas trascendieron, en muchos casos, la perspectiva de que los docentes “elaboren propuestas más adecuadas”, porque este objetivo se consideró limitado.

LC: Pero no es sólo para que hagan propuestas... CL: ¿A qué te refieres? LC: No sé... es que también tiene que haber un cambio..., como un compromiso... El docente tiene que estar compenetrado con su comunidad... MCh: Con su comunidad y con su pueblo... Si no, ¿para qué hacemos todo esto? Tú dijiste que la caracterización no es un fin, sino que sirve para hacer las propuestas. Pero las propuestas no son un fin, sino que también sirven para otra cosa...

En este sentido, se señaló que no bastaba con pensar en qué temas se iba a tratar con los docentes, o cómo se iba a enfocar los diferentes temas, sino que había que incluir otros elementos que contribuyesen a generar el cambio, el compromiso señalado. Tratando de reflejar esta distinción, se ha organizado las sugerencias en tres rubros: los temas necesarios de abordar para la resolución del problema planteado; las formas de trabajo que se deberían practicar y asumir para resolver este (y otros) problema(s); y las condiciones para que se dé el cambio mencionado.

En segundo lugar, al iniciar la discusión sobre el tipo de proceso a seguir con los docentes, se señaló que se trataba de un proceso, y no de eventos aislados e inconexos, como suele ser la práctica actual. El grupo coincidió en la crítica a la abundancia de talleres de capacitación sin ninguna relación temática (cfr. López y

Mandepora 1999), en un sentido similar a las “deficiencias de la formación permanente del profesorado” que señala Muñoz S. (1997:45):

(La formación permanente) No responde a un estudio previo de necesidades y a una planificación siquiera indicativa. Son más bien un conjunto dispar de acciones puntuales, dispersas, inconexas, de breve duración, sin referencia a un proyecto. Éstas se programan y se realizan sin tener en cuenta las necesidades de la escuela y del profesorado.

Es decir, los elementos presentados a continuación no constituyen un listado temático o de dinámicas a incluir en uno o varios talleres, sino elementos que se sugiere sirvan de base para estructurar procesos reflexivos y formativos tendientes a responder a una situación específica: la mejor adecuación de la propuesta de uso de lenguas de la RE por parte de los docentes en sus diferentes escuelas.

4.2.2.1. Los temas (el saber)

En la meta de lograr que los docentes elaboren propuestas de uso de lenguas más adecuadas para sus escuelas, el grupo coincidió en señalar que se trataba de un proceso que debería orientarse al entrenamiento en la elaboración de propuestas para la resolución de problemas o de situaciones problemáticas. Este proceso incluía, evidentemente, conocimientos y técnicas a ser aprendidos, pero el grupo insistió en la importancia de la articulación lógica entre conocimientos y técnicas, recordando ideas vertidas en la reflexión sobre la fase de caracterización de las comunidades (v. p. 69).

Gagliardi y Bernardini (1995:21) insisten en la importancia de la articulación de los conocimientos en el marco de la formación docente y escolar en general:

Un estudiante que desea entender los sistemas sociales que lo rodean tendría que aprender disciplinas diversas a un nivel avanzado y después intentar integrarlas. Pero existe siempre un riesgo de que tal entrenamiento proporcione al estudiante solamente una gran cantidad de información desorganizada (...)

Pero la integración de conceptos es tan importante como su aprendizaje. De hecho, sin la integración de conceptos la información pronto se olvida. Esto explica la rápida pérdida de información científica aprendida de memoria en las escuelas.¹⁰²

Otro componente que se consideró básico para que los docentes logren ubicar y ubicarse en la problemática en discusión, fue el relativo a los pueblos indígenas, su historia y situación actual, sus culturas y sus lenguas, y las relaciones de éstos con la sociedad dominante. Se trata de ubicarse en el tiempo y en los procesos históricos, y

¹⁰² A student who wants to understand social and environmental systems should learn disparate disciplines to an advanced level and then attempt to integrate them. But there is always a risk that such training will merely convey to the student a large quantity of disorganized information. (...) Yet the integration of concepts is as important as the learning of them. In fact, without the integration of concepts the information is soon forgotten. This accounts for the rapid loss of scientific information learned by rote in schools.

entender la situación actual y los conflictos en un marco mayor. Como señala Núñez (1996:83-84)

Una realidad que va a ser el punto de partida para un proceso educativo y transformador, debe ser analizada con la suficiente globalidad como para permitir una visión histórica y estructural de la sociedad (aunque sea elementalmente), a partir –y sin despegarse nunca– justamente de la realidad.

Esta perspectiva coincide con las premisas de la conciencia lingüística y metalingüística crítica (*critical language awareness*), para la que

el entrenamiento lingüístico sin conciencia lingüística y metalingüística tiende inevitablemente a ser legitimación del lenguaje: es decir, se limita a presentar las prácticas lingüísticas problemáticas y en conflicto ideológicamente, tan sencillamente como la manera natural de ser de las cosas¹⁰³ (Fairclough 1992:27).

Para esta corriente, el análisis diacrónico es fundamental:

...tomar una comunidad lingüística como una entidad sincrónica (y) estática es no solamente una idealización y una simplificación, sino también una falsificación: tiene el efecto de volver invisibles el cuestionamiento y la lucha. Pero el cuestionamiento y la lucha son, a mi entender, los procesos absolutamente fundamentales en los que se forman y transforman las comunidades lingüísticas.¹⁰⁴ (Fairclough op. cit.:48)

El grupo consideró necesario que los docentes conozcan la realidad sociolingüística del país, y la situación específica de los pueblos, culturas y lenguas indígenas en el marco legal actual. Esto supone una revisión, al menos somera, de la legislación relativa a los pueblos indígenas, y una lectura más minuciosa de la ley de RE y sus decretos reglamentarios. Como recomienda Muñoz S. (loc. cit.), para superar las deficiencias de la formación permanente del profesorado, la actualización debería “incluir unos módulos permanentes y otros específicos sobre las reformas e innovaciones”. Parte de estos módulos permanentes deberían incluir el componente histórico, sociolingüístico y legal, marco de referencia para el proceso educativo.

Este componente debe incluir también, y sobre todo, el análisis de las propuestas de las organizaciones indígenas al respecto. La presentación y discusión de estos temas tendría que ser asumida por equipos técnicos preferentemente indígenas, o por equipos mixtos donde la perspectiva indígena sea asumida por representantes indígenas.

¹⁰³“language training without language awareness is bound to be language legitimization: that is, it is bound to present problematical and contentious language practices ideologically as simply the way things are done.

¹⁰⁴ ... seeing a speech community as a static synchronic entity is not only idealising and simplifying, it is also falsifying: it has the effect of making contestation and struggle invisible. Yet contestation and struggle are, I would argue, the absolutely fundamental processes out of which speech communities are shaped and transformed.

Un segundo componente que el grupo consideró importante para el trabajo con los docentes, tiene que ver con temas de sociolingüística y de planificación lingüística.

También tienen que saber sobre cómo hacer la recuperación de una lengua, porque para nosotros ése es un problema muy grave. (FR)
(Deben saber) sobre el grado de bilingüismo, pero no sólo para medir, sino para concientizar que todos sean bilingües, y que los niños cuando crezcan que mantengan su lengua y la enseñen a sus hijos también. (BT)
(Deben poder elaborar) propuestas para mejorar la EIB, en la escuela y la comunidad; tener ideas de qué hacer para promover la lengua, la cultura; tener ideas de otros países, como hemos visto acá, para trabajar el preescolar y también con la comunidad. (DT)

El grupo consideró que, dado que el trabajo de un docente de EIB debe trascender el aula, el maestro debe contar con herramientas y conocimientos que le permitan trabajar con toda la comunidad.

Otro componente que el grupo consideró relevante para el proceso de reflexión con los docentes, fueron las técnicas de investigación, incluyendo el diseño, la elaboración de instrumentos, el procesamiento de datos y el análisis de resultados. En el marco de la ley de RE, y en el tema específico del uso de lenguas, se requiere que los docentes estén en condiciones de reconocer la necesidad de la investigación, y de realizarla en función de sus intereses específicos. En relación con el trabajo realizado, se consideró de suma importancia que los docentes puedan realizar caracterizaciones precisas, y que tengan la capacidad de hacerlas cada cierto tiempo, de manera que sus diagnósticos estén permanentemente actualizados. Como señala Gagliardi (1995:7)

Es necesario contar con información sobre los estudiantes y sus comunidades. Sin embargo, las comunidades y los estudiantes cambian, por lo que se requiere siempre de nueva información. Esta situación potencialmente problemática se puede resolver una vez que los profesores tengan la capacidad de analizar a sus estudiantes como una actividad en curso, y puedan adaptar su enseñanza según los cambios. Es decir, los profesores deberían ser "investigadores en aula", que analicen los problemas de aprendizaje de sus alumnos y utilicen estrategias y materiales adaptados a ellos.¹⁰⁵

Este componente de investigación debería garantizar que los maestros estén en condiciones de crear propuestas –en el tema de uso de lenguas, por ejemplo– apropiadas y adecuadas para cada caso, de manera autónoma y/o con el apoyo de los docentes de su centro o de su núcleo, utilizando otras experiencias como referencia, pero sin pretender copiar recetas ni sentirse dependiente de las propuestas de los técnicos.

¹⁰⁵ Information about pupils and about their communities is required. However, communities and pupils change, and new information is therefore always necessary. This potentially problematic situation can be resolved once teachers gain the capacity to analyse their pupils as an ongoing activity, and can adapt their teaching to change. In other words, teachers should be "researchers in the classroom", analysing pupils' learning obstacles and using strategies and materials adapted to them.

4.2.2.2. Las formas de trabajo (el saber hacer)

Un primer elemento que se discutió en el grupo se relaciona con la correspondencia que debería existir entre las metas y las formas de llegar a ellas, en relación con la educación en general y la formación docente en particular. Se retomaron puntos de vista discutidos respecto a los propios aprendizajes de los estudiantes, en cuanto a las formas de trabajar y su relación con ciertos principios e ideales (v. p. 150-151). En este sentido se enfatizó la importancia de las dinámicas y técnicas que favorecen el aprendizaje o la comprensión, sin caer en el abuso de estas herramientas al considerarlas un fin en sí mismo, o utilizarlas de manera inconexa. Los cambios formales no implican un cambio conceptual, como lo señala Núñez (1996:75) en relación con la educación popular:

las técnicas educativas no definen ni son la educación popular; son sólo herramientas de apoyo.

Hay muchos educadores y promotores que, cuestionados en sus métodos tradicionales, descubren el uso de técnicas y dinámicas. Creen que con el solo uso de las mismas, aunque sea de forma anárquica ya están modificando cualitativamente su metodología. Son los “dinamiqueros”.

El grupo consideró necesario trabajar con los docentes de manera dinámica, y transferirles técnicas que contribuyan a la elaboración de propuestas, pero de manera tal que las dinámicas guarden relación con los objetivos y sean funcionales al trabajo.

El segundo punto señalado para el trabajo con docentes puso el énfasis en el carácter práctico del proceso a seguirse, pero haciendo una precisión similar a la del punto anterior. Elementos prácticos, técnicas, pero articuladas en relación con fines específicos y provistas de sentido, para evitar el riesgo de su repetición mecánica. Como precisa MacIntyre¹⁰⁶, “una práctica... nunca es un mero conjunto de destrezas técnicas”. Carr (1996:102) también señala que es necesario ver “la práctica educativa ... más que como una forma de conocimiento instrumental o maestría técnica”.

La propuesta apunta a un aprendizaje práctico en dos sentidos complementarios: por un lado, el “aprender haciendo” que trascienda la mera repetición de modelos, y por otro lado, que ese “aprender haciendo” se realice en contextos auténticos. Esto no significa que este aprendizaje sea por ello menos teórico, analítico o reflexivo. Desde la perspectiva del enfoque crítico, Carr (op.cit.:75) enfatiza la importancia de ver a “la

¹⁰⁶ MacIntyre, A.C. 1981. **After Virtue: a Study in Moral Theory**. Londres: Duckworth. Citado en Carr 1996:86.

teoría y la práctica como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados”.

Asumiendo la crítica de Berger a la formación docente inicial (1990:151), la elaboración de propuestas de uso de lenguas por los docentes supone un tipo de proceso que, apoyándose en la práctica, genere reflexión, que a su vez genere posteriores cambios en la práctica –lo que para este autor corresponde al concepto de formación permanente:

Hablar de formación permanente es esencialmente hablar a fondo de todo ese trabajo de tipo reflexivo, adaptativo que acompaña a la consecución de una competencia y la realización de una acción y que en realidad no constituye un perfeccionamiento sino casi un cambio de relación con lo que se hace, ya que no se sigue haciéndolo sin más, espontáneamente, sino tratando de pensarlo, modificarlo y transformarlo al mismo tiempo. (Berger 1990:153 – 155)

Si, como dice Carr (op. cit.:88), “las soluciones a los problemas teóricos se encuentran conociendo algo; los problemas prácticos sólo pueden resolverse haciendo algo”, el proceso conducente a que los maestros elaboren propuestas debe ser un entrenamiento en la elaboración, con base teórica, a partir de situaciones reales. Berger pone especial énfasis en la experiencia directa en el terreno:

...el lugar más importante de la formación continua, y quizás el ámbito que se puede designar como el lugar de producción, de realización de la acción educativa, es el centro escolar cuando se trata del medio urbano o bien el grupo de centros o de escuelas cuando se trata de zonas rurales; pero [...] es acercándose al máximo al terreno, es trabajando allí donde están efectivamente las personas que se puede imaginar, esperar modificar en mayor o menor medida las prácticas. (op.cit.:157)

Así como el grupo valoró su propia experiencia de llegar a elaborar propuestas, a partir de un proceso de observación y reflexión, sugirió esta modalidad de trabajo con los docentes, recuperando la capacidad analítica y propositiva de éstos últimos, en lugar de limitarse a transmitirles conceptos abstractos o “recetas”:

(En las capacitaciones) vienen y te dicen cómo tienes que hacer. Yo me acuerdo, cuando estaba en Itanamkibua, no se hacía análisis, como acá, sino que (el facilitador) exponía, y de ahí tú tenías que ver cómo aplicabas eso a tu aula. (RCh)

Si cada docente debe estar en condiciones de elaborar la propuesta más adecuada para su grupo y eventualmente su escuela, y debe realizar este proceso cada vez que sea necesario (principio de cada año escolar, por ejemplo), el grupo consideró importante reconocer y reforzar la función teórica de los docentes.

Sobre este mismo punto, Carr señala que

...el tipo de teoría de la educación que estamos vislumbrando se caracteriza porque nace del reconocimiento del hecho de que los problemas que trata de afrontar sólo los plantean y pueden resolverlos los profesionales de la educación. En consecuencia, reconoce que el éxito de la teoría de la educación depende por completo de la medida en que pueda

estimularse a los profesores para que conozcan y comprendan de forma más perfeccionada y eficaz sus propios problemas y prácticas. Es, pues, totalmente inadecuado que los teóricos de la educación consideren a los profesores como objetos susceptibles de inspección teórica o como clientes que acepten y apliquen soluciones teóricas. En cambio, como la experiencia práctica de los profesores constituye el origen de los problemas que se deben considerar, hay que reconocer el carácter imprescindible de la participación de los profesionales en la tarea teórica. (op. cit.:60)

Un proceso reflexivo, que reconozca y valore la capacidad teórica y analítica de los docentes, involucrándolos y entrenándolos en la resolución de problemas prácticos actuales, debería generar dos tipos de efectos.

Por un lado, al dotar a los maestros de herramientas específicas –de observación, análisis, crítica y propuesta– para la elaboración de alternativas en la mira de un mejor desempeño, debería fortalecer su carácter profesional como docente y contribuir a su profesionalidad y empoderamiento.

Por otro lado, o en consecuencia, esta revalorización profesional y empoderamiento, fruto del proceso reflexivo, deberían generar un mayor involucramiento de los docentes respecto a esta problemática y un creciente sentido de responsabilidad frente a su quehacer cotidiano y al devenir de su escuela. Retomando a Parsons et al. (1998:5),

Mediante la acción reflexiva, los individuos... aprenden a asumir la responsabilidad de sus acciones... [y] se vuelven dispuestos y capaces de actuar con otros para lograr metas comunes y el cambio social, así como a reflexionar y aprender de esas acciones.¹⁰⁷

En este sentido, el grupo consideró que la metodología utilizada durante el taller y el tipo de investigación realizada podría contribuir al logro de estos objetivos. Para Yeich & Levine¹⁰⁸, existe una relación directa entre la investigación – acción y el empoderamiento:

Parecida a la investigación participante, la investigación-acción es "una metodología para involucrar a la gente oprimida en el análisis y las soluciones a los problemas sociales". Sugieren tres maneras en las que la investigación-acción / participante sustenta una perspectiva de empoderamiento: (1) el proceso de investigación implica no solamente el descubrimiento o la verificación de conceptos teóricos, sino también el desarrollo de la gente. El uso de estrategias tales como la historia oral y el análisis de la experiencia conduce a aspectos del empoderamiento tales como la validación de la experiencia y el pensamiento crítico. (2) la investigación-acción / participante utiliza la experiencia de los participantes para validar y ampliar su propia maestría. Este conocimiento creciente, que proviene de dentro antes que de una autoridad externa, conduce a la información que conduce a su vez al poder. (3) Dada una reciprocidad entre investigadores y participantes,

¹⁰⁷ Through reflective action (*praxis*), individuals ... learn to assume responsibility for their actions ... [and] they become willing and able to act with others to attain common goals and social change, as well as reflect on and learn from those actions.

¹⁰⁸ Yeich, S. & R. Levine. 1992. "Participatory research's contribution to conceptualization of empowerment". **Journal of Applied Social Psychology**. 22, 1894 – 1908. Citado en PARSONS, R. 1998:209.

la investigación puede crear espacios sociales donde los miembros puedan contribuir significativamente a su propio bienestar.¹⁰⁹

Otro elemento que el grupo consideró que debería incorporarse en un proceso reflexivo con docentes, es el trabajo en grupos. Por un lado, por las ventajas, en términos de dinámica, en cuanto a oportunidades de participación e intercambio entre sus miembros, la disminución de la tensión, el ritmo y velocidad del trabajo, etc. (cfr. Bonals 1998:51); por otro, se discutió sobre el trabajo en grupos como un entrenamiento para la constitución de futuros equipos docentes, al interior de una escuela o de un núcleo. En esta mira convendría, como recomienda Muñoz S. (1997:44), “estimular la participación de todos los profesores de un centro en las mismas actividades de perfeccionamiento, de modo que faciliten la formación de equipos y la incidencia en la práctica”.

La constitución y entrenamiento de grupos de docentes por centro educativo o núcleo en diversas tareas –como la elaboración de propuestas de uso de lenguas–, es beneficiosa en varios aspectos. En primer lugar, rompe el aislamiento docente, permitiendo que el análisis de los problemas y las alternativas de solución sean productos colectivos –y quizás por esto mejores–, promoviendo así la cooperación y el interaprendizaje.

En segundo lugar, la capacitación de grupos, en vez de individuos, es una mejor garantía para el centro de que los temas o innovaciones sean realmente incorporados como escuela, y no sólo como personas (Cummins 1996:164). En tercer lugar, la práctica de trabajo colectivo y de cooperación puede evitar que los docentes caigan en la inercia o la despreocupación respecto al desarrollo de su aula y de la escuela. Dicho en positivo, la preocupación colectiva y el trabajo en equipo para la búsqueda de soluciones genera una cierta identificación por la escuela. En este sentido, el trabajo permanente en equipos de docentes por escuela o núcleo podría contribuir a la construcción y fortalecimiento de la identidad institucional de sus centros, elemento

¹⁰⁹ Similar to participatory research, *action research* is “a methodology for involving oppressed people in the analysis of and solutions to social problems” (Yeich & Levine, 1992). They suggest three ways in which action / participatory research supports an empowerment perspective: (1) The research process is about not only the discovery or verification of theoretical concepts, but also the development of people. Use of such strategies as oral history and examination of experience lead to such aspects of empowerment as validation of experience and critical thinking. (2) Action / participatory research uses the experience of the participants to validate and expand their own expertise. This growing knowledge, which comes from within rather than an external authority, leads to information that leads to power. (3) Given a reciprocity between researchers and participants, research can create social spaces in which members can contribute significantly to their own well-being.

considerado favorable para el mejoramiento de la calidad educativa (Namo de Mello 1993:203; Tedesco 1993:29).

También se consideró la posibilidad de que el desarrollo de procesos reflexivos en grupo, al establecer y consolidar prácticas de interaprendizaje y trabajo entre pares, pueda contribuir a generar una cierta autonomía institucional e individual, como una forma de crecimiento y empoderamiento de los docentes. Como señala Berger (1990: 161 – 163),

...toda transformación de las prácticas educativas, toda modificación tanto de la eficacia, pero yo diría también de la calidad, esencialmente del acto educativo, pasa por una liberación [...] de los enseñantes, por un desarrollo de su autonomía; y en este sentido la función de la formación permanente de los enseñantes consiste efectivamente en dar a las personas los medios para esa autonomía. [...] ...si no se da a los enseñantes los medios para ser ellos mismos, por lo menos parcialmente, en el origen de eso que se llama currícula, es evidente que mejorar la capacidad pedagógica de los enseñantes no es trabajar en el sentido de su autonomización, sino en cierto sentido al contrario, continuar considerándolos ejecutores a los que se pide, de una manera totalmente extraña, que sean capaces de innovar.

4.2.2.3. Las condiciones (el saber ser)

Como se señaló al inicio de esta sección, el grupo consideró que, para que los docentes logren elaborar propuestas de uso de lenguas más adecuadas para sus escuelas, no bastaba con trabajar aspectos cognitivos y/o metodológicos, sino que había que considerar otro eje, más relacionado con el tema del compromiso docente. En opinión del grupo, sin este compromiso, sin un cambio más de tipo ético, no es evidente que los maestros sientan la necesidad de buscar que su desempeño docente sea más adecuado o más eficiente. Es decir, que los docentes podrían conocer y manejar los temas y formas de trabajo antes señalados, pero eso no implicaría necesariamente que los pongan en función en su quehacer educativo cotidiano.

FR: Lo triste (del trabajo pedagógico) es que puedes hacerlo bien o puedes hacerlo mal, igual te pagan... ST: Pero lo que queremos es que todos los docentes tengan ganas de hacerlo bien...

Para Carr (1996), lo ético es tan relevante que llega a definir lo educativo de lo que no lo es, al punto que su carencia impide que una práctica sea educativa:

Tampoco se debe olvidar que una práctica educativa supone siempre mucho más que “saber cómo” hacer algo, ..., porque una característica definitoria de una práctica *educativa* es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados. (...) ...el carácter educativo de cualquier práctica sólo puede hacerse inteligible referida a una disposición ética para proceder de acuerdo con una idea más o menos tácita de lo que es actuar de forma educativa. Cuando esta disposición está presente, el profesional puede practicar en un sentido educativo, con independencia de su “saber cómo” o su destreza. Pero, cuando falta, el profesional que “sepa cómo” practicar... será incapaz de practicar en sentido educativo. (1996:90-91)

El grupo precisó algunos elementos que formarían parte de este componente ético: la toma de posición, en términos de filiación étnica y de pertenencia a una colectividad mayor; la relación con el movimiento y las organizaciones indígenas; el tipo de relación a asumir o asumida con la comunidad, los padres de familia y los niños; el interés por conocer y aprender como una actitud docente; la preocupación por las culturas y lenguas indígenas, propia y ajenas; entre las más importantes.

Dado que no se trata de simples contenidos temáticos a incluir en una capacitación, ni de técnicas sujetas a un entrenamiento procedimental, el grupo consideró que este componente debería estar bajo la responsabilidad de las organizaciones indígenas, y del MbG en particular, en coordinación con los INS y los directores de escuela y de núcleo. Desde la perspectiva asumida por el grupo, un docente indígena no debería sentir la necesidad de cumplir y rendir cuentas solamente a las instancias educativas oficiales (asesor pedagógico, técnicos, directores distritales y departamentales, etc.), sino también (y sobre todo), a las autoridades indígenas, tradicionales (capitanes, mburuvichas, etc.) o “modernas” (corregidores, presidentes comunales y de juntas escolares, etc.).

Que un docente perciba un problema –en nuestro caso, en el uso de las lenguas en las escuela– y sienta la necesidad de enfrentarlo y superarlo depende, a criterio del grupo, de que ese docente se sienta responsable por “sus niños”, y eso pasa por un sentido de responsabilidad y compromiso mayor asumido con su pueblo indígena. En tanto el docente se sienta éticamente comprometido con el devenir de su pueblo, se sentirá responsable de mejorar constantemente su desempeño como maestro. Y es probable que esta actitud genere, a su vez, el interés y el apoyo de los padres de familia por el trabajo del docente y escolar en general, retroalimentando a su vez el compromiso del maestro. La ventaja para nuestro tema de interés, es que este mayor apoyo de los padres de familia facilitaría la elaboración concertada de propuestas de uso de lenguas, y viabilizaría su puesta en marcha con la participación de la comunidad. Otro efecto de esta mayor coordinación entre el docentes y los padres de familia, sería el empoderamiento de éstos últimos, que podría redundar en un proceso análogo en sus hijos (Cummins 1996:150).

El establecimiento de relaciones más estrechas con la comunidad, los padres de familia y los niños pasa, necesariamente, por la discusión sobre el tema del lugar de residencia del maestro. Además del compromiso ético general, un compromiso concreto con una comunidad se construye en la convivencia cotidiana. Al respecto, la mayoría de los estudiantes dijo estar dispuesta a vivir en la comunidad donde sean

designados docentes, instalándose con su familia, o cuando menos de lunes a viernes, en caso de ser designado a una comunidad cercana a su lugar de residencia habitual. Se discutió sobre lo que implica, en contextos indígenas, trasladarse a una comunidad distinta a la de origen, en términos de pérdida de redes de colaboración, de la ubicación en un determinado entramado social y de acceso a tierra ya trabajada y animales.

En este sentido, y reconociendo que la instalación de un docente indígena en una comunidad indígena debe respetar relaciones familiares y socioculturales, de reciprocidad y de alianza, los criterios y la responsabilidad de asignación de docentes (y el control de su movilidad) no pueden estar a cargo de un no indígena, o de una sola persona, aunque sea indígena. El desconocimiento de determinadas relaciones de parentesco consanguíneo y por alianza y, sobre todo, de las obligaciones que éstas implican, en determinados contextos indígenas, pueden ser el origen de múltiples conflictos. La asignación de docentes, en la lógica de lograr un mayor compromiso, que redunde a su vez en un mejor desempeño, supone una mirada estratégica de largo alcance que tenga muy en cuenta los criterios socioculturales pertinentes para cada pueblo indígena.

El interés por aprender y conocer, como una actitud permanente, debería tener dos tipos de efectos. Por un lado, el reforzar la actitud del docente como investigador, para su propio beneficio y enriquecimiento y el de “sus niños”, apoyando la transformación de la escuela en un lugar de aprendizaje mutuo y colectivo, antes que un centro de enseñanza (y de aprendizaje) unilateral. En este sentido, Bernauer (1999) señala que “a menos que las escuelas sean lugares de aprendizaje para los docentes, no podrán ser lugares de aprendizaje para los estudiantes”¹¹⁰. Asumiendo que la escuela es un lugar de transmisión, además de competencias y conocimientos, de modelos de conducta y de interrelación, no se puede pensar en los niños como investigadores si el docente mismo no lo es, y en la escuela como un lugar de investigación, si el docente no la asume así.

Por otro lado –y más en relación con la elaboración de propuestas más adecuadas de uso de lenguas para la escuela–, el docente debería también volverse un investigador más atento del devenir de su cultura y su lengua. Como lo señalan Wright y Bolitho para el caso de programas para docentes en servicio,

¹¹⁰ “unless schools are places of learning for teachers, they cannot be places of learning for students”.

Mucho más apropiado y provechoso es un enfoque que promueve la indagación y el descubrimiento, motivando así a los participantes a convertirse ellos mismos en investigadores del lenguaje, y a fijar los parámetros de su trabajo sobre el lenguaje a partir de su propia situación laboral, antes que depender de definiciones externas de lo que es importante para ellos.¹¹¹ (Wright and Bolitho 1997:176)

En el contexto de aula y comunal, esto contribuiría a que el docente elabore caracterizaciones y propuestas de uso de lenguas cada vez más precisas y adecuadas en la mira del mantenimiento y desarrollo de su lengua y su cultura. En el contexto mayor de pueblo indígena, podría contribuir a entender y conocer mejor los procesos de mantenimiento y desplazamiento lingüístico, y así diseñar políticas para reforzar o revertir estos procesos. Para Harris, es imperativo avanzar en este sentido (1990:73): “todos deberíamos admitir que las causas exactas del desplazamiento lingüístico y de la pérdida de la lengua no son completamente conocidas, pero que necesitamos aprender cuáles son esas causas para combatir la pérdida de la lengua”¹¹².

Otro elemento señalado por el grupo, a ser trabajado en los procesos de reflexión con docentes, tiene que ver con la valoración de su condición de bilingües (o la valoración del bilingüismo por los monolingües). El contexto general de dominación y discriminación de lo indígena condiciona la subvaloración del bilingüismo de lengua indígena y castellano, a diferencia de la valoración positiva que se concede al bilingüismo con una lengua extranjera (López 1989). Así como se debe trabajar el fortalecimiento de la identidad, debe incidirse en la revalorización de la propia lengua y de la condición de bilingüe, como ventaja cognitiva y sociocultural, además de su eventual valor laboral futuro¹¹³. Como se señaló en el grupo, un docente bilingüe que tiene hijos monolingües (y en escuelas urbanas) genera cuestionamientos y dudas en los padres de familia. La misma reflexión se hizo en relación con los dirigentes y profesionales indígenas.

Finalmente, se consideró importante que los docentes reflexionen y trabajen el tema de la diferencia y el conflicto desde una perspectiva educativa. La multiculturalidad y el plurilingüismo como la coexistencia de la diferencia, en situaciones de asimetría y desigualdad en desmedro de lo indígena, implican conflicto. En la perspectiva de

¹¹¹ Far more appropriate and helpful is an approach which encourages enquiry and discovery, thus encouraging participants to become researchers of language themselves, and to set the parameters of their work on language around their own working situations rather than depending upon external definitions of what is important to them.

¹¹² “everyone would have to admit that the exact causes of language shift and language loss are not completely known, but that we need to learn what these causes are in order to combat language loss”.

¹¹³ Si la valoración positiva del propio bilingüismo fuera obvia, no se daría el caso de docentes bilingües con hijos monolingües hispano hablantes... Esta reflexión debería incluir a los propios dirigentes de las organizaciones indígenas.

elaborar propuestas educativas adecuadas, tanto en el tema del uso de lenguas como en otros, es necesario que el docente reflexione sobre el conflicto.

En un marco general de diglosia, discriminación y dominación, la EIB de mantenimiento y desarrollo de culturas y lenguas indígenas y su aplicación coherente en el quehacer cotidiano del aula puede representar una forma de subversión del *statu quo*, y como tal generar conflictos, al interior y fuera del aula. El docente de EIB tiene que estar en condiciones de enfrentarlos y trabajarlos con los niños y la comunidad, para revertirlos en procesos positivos y de crecimiento, capacitando a su vez a los niños y la comunidad en el enfrentamiento de posibles nuevos conflictos, dentro o fuera de ella. Es el enfrentamiento y la superación de los conflictos lo que puede propiciar el crecimiento de la autoestima y el fortalecimiento de la identidad étnica, y no su ocultamiento.

Como señala el Colectivo Amani (1994:16),

sin la presencia de lo diferente no hay crecimiento posible. De este modo no podemos crecer como sociedad, en valores como el respeto o el interés por conocer otras realidades, sino no nos ponemos (sic) en contacto con lo diferente. Los conflictos son por tanto un motor de cambio que nos permiten (sic) crecer dialécticamente y caminar constantemente hacia un mayor enriquecimiento mutuo.

Como síntesis parcial, se puede señalar que el taller, considerado desde la perspectiva de un proceso formativo, generó dos tipos de resultados: cambios en los estudiantes y recomendaciones respecto al tipo de proceso a seguir con docentes en formación y en servicio. En tanto estas últimas tuvieron como base de reflexión el propio proceso seguido por los estudiantes, los ejes o categorías para su organización se corresponden en gran medida, en particular las relativas al saber, al saber hacer y al saber ser.

En general, considero que los resultados presentados responden a las preguntas planteadas al inicio de la investigación. Quizás el nivel de profundidad desarrollado en el taller no sea el que podría haber logrado un investigador especialista en el tema, pero creo que el hecho de que sean resultados generados en un proceso colectivo le concede un valor bastante distinto y potencialmente mayor. No sólo se respondió colectivamente a las preguntas, sino que también se logró desarrollar determinados conocimientos y competencias con los estudiantes, cuya evidencia más inmediata podría ser los instrumentos utilizados en la investigación, y la más relevante, probablemente, sea los cambios producidos en ellos mismos, algunos de los cuales fueron explicitados durante el taller.

5. Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo articula sobre los dos grandes ejes de la presentación de resultados, que responden a las preguntas que originaron la investigación. Por un lado, el uso de lenguas en la escuela, que sintetiza las tres preguntas de investigación respecto a las situaciones no (o no debidamente) atendidas por la propuesta de la RE, sus debilidades específicas y posibles alternativas. Por otro lado, el tema de la formación docente, que responde a la cuarta pregunta de investigación sobre los tipos de procesos que se debería seguir con los docentes para generar prácticas más adecuadas, en relación con la adecuación de la propuesta de uso de lenguas a contextos específicos. Cada eje se subdivide, a su vez, en los temas principales trabajados en el taller, presentando las conclusiones a las que se llegó en cada punto y las recomendaciones consideradas pertinentes.

5.1. Sobre las estrategias de uso de lenguas

El análisis realizado en el taller nos permitió descubrir que, además de las situaciones no atendidas por la propuesta de la RE, también había problemas en las situaciones atendidas, en la aplicación de la propuesta. Estos dos rubros organizaron la discusión en el taller, y se utilizaron también para la presentación de resultados. Las conclusiones retoman esta distinción: problemas y alternativas de aplicación de la propuesta, y problemas y alternativas de la propuesta en sí. En cada rubro se presenta las conclusiones y recomendaciones para los puntos considerados centrales.

5.1.1. En relación con los problemas y alternativas de aplicación de la propuesta

De acuerdo con los resultados presentados, los problemas principales de aplicación de la propuesta de uso de lenguas de la RE son cuatro: la relación entre docentes y padres de familia, la lectura y escritura en guaraní, el trabajo con grupos de docentes y de padres de familia, y la enseñanza de castellano como L2.

5.1.1.1. La relación entre docentes y padres de familia

En diferentes momentos de la discusión en el taller, el grupo consideró esencial establecer y desarrollar la alianza y relación de colaboración entre el docente y los padres de familia, superando la función fiscalizadora a la que parece estarse limitando la Junta Escolar (López y Mandepora 1998). Según el grupo, los padres pueden contribuir efectivamente al mejor funcionamiento escolar, no sólo a nivel de servicios, sino también en algunos aspectos académicos, como en el refuerzo oral y eventualmente escrito en L1. Además, esta participación de los padres puede

contribuir a empoderarlos, y de esta manera influir positivamente en el rendimiento escolar de sus hijos. La alianza y relación de colaboración no sólo empodera a los padres, sino que afirma también al docente. En los ámbitos culturales, en particular, los padres de familia pueden convertirse en un soporte importante para el docente.

Cummins (1996:150) enfatiza, sobre la base de diversos estudios, los efectos positivos a nivel académico del desarrollo de esta relación:

When educators and parents develop partnerships to promote their children's education, parents appear to develop a sense of efficacy that communicates itself to children with positive academic consequences [...]. The positive impact of parental involvement and support [...] illustrates the importance of pursuing these partnerships.¹¹⁴

En el taller se tuvo la oportunidad de observar y reflexionar sobre la falta de relación entre padres de familia y docentes, a partir de los casos de Itanambikua y Güirarapo. En ambos casos, los docentes no viven en la comunidad y, según el grupo, esto explica en gran medida la falta de vinculación entre ellos y los comunarios. En el caso de Itanambikua, los padres de familia se quejaron explícitamente de la falta de interés de los docentes, pero no plantearon ninguna alternativa para el problema. Aparentemente, la comunidad no siente que tenga el derecho de exigir a los docentes que establezcan una relación distinta; se ha aceptado, de alguna manera, como normal, el hecho de que los docentes sólo vengan a dictar sus clases y luego se retiren.

Es probable que los problemas relacionados con la actitud docente, en términos del desarrollo de una conciencia étnico-política, deban ser enfrentados no sólo a nivel comunal, sino que tengan que discutirse y enfrentarse también y sobre todo desde la organización indígena, porque es un desafío directamente ligado con discursos y actitudes que erosionan la identidad guaraní y su organización. Dado que los niños asumen a sus docentes como modelos, éstos pueden convertirse en un factor importante de debilitamiento del pueblo guaraní. Como señala Aramayo (1999:56), la APG trabajó duramente por la formación de docentes guaraníes, pero cuando éstos egresaron de la normal de Charagua, demostraron

- [una] actitud negativa para aplicar los materiales de EIB en aula.
- [una] negativa a emplear el guaraní en las actividades de aprendizaje en aula, a pesar de que el guaraní es la lengua materna de los profesores recién egresados.

¹¹⁴ Cuando los educadores y los padres desarrollan relaciones de cooperación para promover la educación de sus hijos, los padres parecen desarrollar un sentido de la eficacia que se comunica a los niños con consecuencias académicas positivas [...]. El impacto positivo del involucramiento y apoyo de los padres [...] demuestra la importancia de tratar de desarrollar este tipo de relaciones. (m. t.)

- actitudes contrarias a la comunidad y la organización al identificarse más con el gremio y el sindicato, que con los intereses de la comunidad.

Los padres de familia también son concientes de esta situación, como se señaló anteriormente (v. p. 125), y esta percepción puede influir en el tipo de relación que establecen con los docentes. Si se trata de aportar a la EIB y al fortalecimiento del pueblo guaraní, como señala Harris para el caso de la propuesta de la “escuela de dos vías” en el contexto australiano (1990:15), “los profesores en el dominio aborigen de una escuela de dos vías deberían ser personas aborígenes que sean vistas por los padres como modelos fuertes de lengua y cultura aborigen”¹¹⁵. Aún cuando la APG y el Estado hagan los mayores esfuerzos por consolidar una EIB de mantenimiento y desarrollo, si el discurso y la práctica docente cotidiana en el aula desvaloriza y menosprecia la cultura y la lengua guaraní, y el maestro no se relaciona positivamente con los niños y las comunidades, es poco probable que se avance en la dirección deseada.

La recomendación sobre este punto iría en el sentido de discutir abiertamente el tema de la actitud negativa de algunos docentes hacia la comunidad, la lengua, cultura y organización guaraní. El tema debería ser enfrentado de manera planificada por la APG y el MbG, y trabajado desde los institutos normales superiores (INS) y universidades donde se forman los docentes guaraníes, a través de todos los eventos de capacitación, y también desde los eventos comunales, zonales y regionales de la APG, a la que finalmente pertenecen todos los maestros guaraníes.

Es necesario que los maestros recuerden, o redimensionen, su filiación étnica, y que se discuta con ellos si este rasgo identitario es el primordial, o si su carácter profesional / gremial resulta para ellos más importante. Es decir, se trata de discutir si la formación (docente o cualquier otra), que ciertamente implica una ascensión o promoción social individual, puede restringirse a eso, o si esta mejora personal debe retribuirse también con un esfuerzo por la mejora colectiva. Esto es particularmente relevante si se tiene en cuenta que muchos de los docentes actuales pudieron culminar sus estudios secundarios y seguir una formación profesional gracias a gestiones realizadas por su organización, en términos de lograr acceso directo o con facilidades a algunas instituciones, obtener becas de estudios o conseguir items en calidad de interinos por el aval o la presión de la APG.

¹¹⁵ “teachers in the Aboriginal domain of a two-way school would need to be Aboriginal people who were regarded by parents as being strong models of Aboriginal language and culture”.

Pero también es necesario que la APG y el MbG reflexionen sobre el papel que les corresponde a los docentes en relación con la organización y su proyecto político. Los docentes guaraníes constituyen un grupo numeroso, y es necesario pensar en ellos como entidad colectiva y asignarles un papel, precisamente para evitar su desvinculación. Si bien la organización de la APG reposa en criterios de orden territorial, esto no impide reflexionar sobre instancias y formas complementarias que podrían articularse a su estructura, respondiendo a las nuevas necesidades y realidades del mundo guaraní, como podría ser una instancia étnico-gremial. De hecho ésta existe, de una manera oficiosa y sin relación orgánica con la APG (la asociación de maestros bilingües), y aunque todos sus miembros son guaraníes, no se constituyen como gremio docente guaraní¹¹⁶.

Las asambleas de la APG sólo consideran la participación de individuos en tanto representantes territoriales, pero esta forma de representación encuentra a veces limitaciones, como en el caso de la Asamblea preparatoria para el Diálogo Nacional¹¹⁷. En esa oportunidad, y aunque la asamblea se había convocado en función a los temas que serían objeto de negociación, en el caso de la mesa de educación el primer día no hubo ni un solo maestro, porque las delegaciones siguieron el criterio territorial usualmente utilizado. Es necesario que la APG revise sus criterios de representación orgánica en las asambleas, creando mecanismos para organizar y contar con la participación organizada de los docentes guaraníes, y otros profesionales, en sus instancias representativas.

5.1.1.2. La lectura y escritura en L1

Los problemas y alternativas en este punto se asociaron a la falta de refuerzo lingüístico extraescolar a nivel escrito, a la capacitación docente, a problemas en los módulos y a la falta de otros materiales complementarios en guaraní. En relación con la falta de refuerzo lingüístico escrito en las casas de parte de los padres de familia, se consideró que el cambio de actitud de los docentes era una condición necesaria para iniciar una relación de cooperación entre padres y docentes.

Contradiendo la opinión de los maestros respecto a que los comunarios no apoyan a sus hijos lo suficiente en sus hogares, los padres de familia de Itanambikua expresaron claramente su disposición a colaborar con el maestro para mejorar el

¹¹⁶ También se hizo el esfuerzo de conformar una asociación de profesionales guaraníes, pero tampoco tuvo éxito (M. Mandepora, comunicación personal).

¹¹⁷ Gran Asamblea Nacional de la APG (24-26 de mayo de 2000).

aprendizaje de sus hijos, pero aparentemente no habían logrado una respuesta de los docentes. En la conversación posterior a una entrevista, una madre de familia de esta comunidad manifestó su deseo de apoyar a sus hijos, pero dado que el maestro no dejaba tareas, ella no sabía cómo podría contribuir al proceso educativo. Cabe recordar que no se trata de un medio letrado: esto significa que no hay textos para leer, ni en guaraní ni en castellano, y que no hay hábito ni práctica de lectura o escritura en las casas. Resulta comprensible entonces que los padres de familia no tengan muchas ideas respecto a cómo podrían apoyar a sus hijos en el desarrollo de la lectura y la escritura, fuera de verificar el cumplimiento de las tareas escolares, siempre que el maestro las asigne.

Los padres de familia pueden jugar un papel importante en el refuerzo extraescolar en la lectura y escritura en L1, así como en la propuesta sugerida por el grupo, de horas adicionales de L1 (uso oral y escrito) a complementar en las casas si se opta por aumentar el tiempo del CL2. Hay que tener cuidado, sin embargo, por un lado, de no confundir al padre de familia con el maestro, y terminar asignándole una especie de currículo paralelo, olvidando que se trata de comunarios que tienen otras responsabilidades familiares, económicas, sociales. Pero sería deseable que la cooperación escolar –traducida en el apoyo colectivo y concertado a los hijos y los compañeros de los hijos– terminara por ser incorporada como una de las responsabilidades familiares y sociales del ser adulto guaraní, como una de las formas modernas del tradicional sistema cooperativo de trabajo.

No hay que subestimar la capacidad de los padres de familia para la asignación de funciones, asumiendo que es necesaria una calificación académica para poder contribuir al éxito escolar de los niños. Como señala Cummins (1996), no se requiere que los padres de familia realicen acciones muy complejas¹¹⁸, y hace referencia a los efectos positivos en el rendimiento escolar de un proyecto en el que se pedía a los niños que leyeran diariamente a sus padres, siendo que éstos últimos eran, en su mayoría, hablantes de una lengua distinta a la de los textos, e iletrados en ambas

¹¹⁸ “incluso iniciativas simples que permiten que los padres participen activamente en aspectos de la educación de sus hijos pueden tener efectos profundos” (“even simple initiatives that permit parents to participate actively in aspects of their children’s education can have profound effects”)(Cummins op.cit.:151).

lenguas. Según los docentes de este proyecto, el efecto positivo en los niños fue evidente¹¹⁹.

Son interesantes las razones del éxito de este proyecto que sugiere Cummins. La primera tiene que ver directamente con el tema de la relación entre el docente y los padres de familia, y las otras dos están relacionadas con la lectura y el desarrollo de la conciencia:

Primero, cambió fundamentalmente la relación entre las escuelas y la comunidad. Se establecieron relaciones de cooperación que permitieron a los padres desempeñar un papel importante ayudando a sus hijos a tener éxito académicamente. Segundo, el proyecto motivó a los estudiantes a leer más, y cuanto más leían los estudiantes, más se desarrollaban sus habilidades de lectura [...]. Tercero, es probable que muchos estudiantes hayan traducido o parafraseado la historia a sus padres en su L1, dado su limitado conocimiento del inglés. Esto constituye una actividad cognitivamente exigente que puede haber aumentado la capacidad de los estudiantes para analizar los aspectos semánticos y sintácticos del texto.¹²⁰ (op.cit.:152)

En el contexto guaraní, medio no letrado, estrategias como la reseñada por Cummins podrían estimular el desarrollo de la lectura en ambas lenguas, capitalizando y potenciando los logros alcanzados en la campaña de alfabetización de 1992 en cuanto a las habilidades de lectura y escritura de los padres de familia:

Ciertamente, se puede enviar libros a casa en la L1 de los estudiantes como una alternativa o además de los libros en inglés. El aspecto crucial de este tipo de proyecto de literalización familiar es que los estudiantes se sienten motivados a leer por placer fuera de la escuela porque solamente en los libros encontrarán el lenguaje académico que necesitan para tener éxito en la escuela.¹²¹ (ibid.)

Así, la relación de colaboración entre docentes y padres de familia puede contribuir a un mejor rendimiento académico en la L1, oral y escrita, (eventualmente con efectos en la L2), discutiendo y acordando colectivamente alternativas para superar determinados problemas escolares. Algunas de estas alternativas podrían ser las señaladas por el grupo durante el Taller, como la extensión del horario escolar.

¹¹⁹ “los niños mostraron un interés creciente en el aprendizaje escolar y se comportaron mejor” (“children showed an increased interest in school learning and were better behaved”)(ibid.).

¹²⁰ First, it changed fundamentally the relationship between the schools and community. Partnerships were established that enabled parents to play an important role in helping their children succeed academically. Second, the project motivated students to read more and the more students read, the stronger their reading skills become [...]. Third, it is likely that many students would have translated or paraphrased the story for their parent in their L1 since the parent would have had limited knowledge of English. This constitutes a cognitively demanding activity that may have increased students' overall ability to analyze the semantic and syntactic aspects of text.

¹²¹ Clearly, books can be sent home in students' L1 as an alternative to or in addition to books in English. The crucial aspect of this type of family literacy project is that students become motivated to read for pleasure outside of school because only in books will they find the academic language they need to succeed in school.

Una recomendación a este respecto podría ser que padres de familia y docentes discutan el tema de las tareas en casa, en particular en lectura y escritura en L1, dado que fuera de la escuela los niños no tienen otros espacios de contacto con textos escritos. Parece claro que los padres de familia carecen de elementos para tomar la iniciativa en este ámbito, y será necesario que esto sea asumido por los docentes. Las alternativas podrían discutirse a nivel de comunidad y hasta de núcleo, ya que las unidades de un mismo núcleo suelen compartir características básicas. Así, las alternativas sugeridas por el docente deberían discutirse en asambleas comunales, para contar con el apoyo de la mayoría de comunarios, además del apoyo y seguimiento del asesor pedagógico. En las comunidades donde existen acciones de alfabetización, podría pensarse en actividades conjuntas que beneficien tanto a los niños como a los propios padres de familia.

A un nivel más amplio, el INSPOCB y el MbG podrían sugerir actividades que promuevan el desarrollo de la lectura y escritura en los niños y los adultos, fomentando al mismo tiempo que los padres de familia apoyen a sus hijos en este tema. Se podría pensar en replicar las experiencias de lectura general en las escuelas –un lapso en el que todos los niños y docentes de una escuela leen al mismo tiempo un texto de su elección–, y eventualmente pensar en tener otros momentos de lectura generalizada a nivel comunal.

La experiencia de la campaña de alfabetización del 92 nos demostró que el pueblo guaraní y su organización son capaces de movilizarse por temas educativos con mucha convicción y efectividad. Esa misma mística puede ser generada comunalmente si se plantea con claridad el problema como un reto al esfuerzo colectivo, y las alternativas como acciones que puedan ser llevadas a cabo efectivamente por los propios padres de familia, en particular aquellos alfabetizados. Existen otras iniciativas sugeridas en las guías de la RE que sería bueno evaluar y discutir con los padres de familia. Es muy probable que la falta de apoyo extraescolar de la que se quejan los maestros obedezca más a la limitación de iniciativas que a la falta de interés o de voluntad de apoyo.

En Ivamirapinta, en la celebración del día del maestro, los estudiantes de cuarto grado prepararon un número en el que varios niños salieron a leer cuentos en guaraní escritos e ilustrados por ellos mismos. Iniciativas como ésta –sugerida también en las guías de la RE– podrían fácilmente aplicarse desde los primeros grados y con mayor frecuencia –una vez al mes, por ejemplo–, creando situaciones de uso de la lengua escrita.

Otro problema presentado por el grupo en relación con la lectura y escritura en guaraní fue la capacitación, y la debilidad principal criticada por el grupo fue la falta de articulación en las actividades de capacitación. Los pocos maestros entrevistados coincidieron en reconocer que tenían problemas con la enseñanza de la lectura y la escritura, entre otras razones, porque no conocían bien la propuesta de la RE; uno de ellos precisó que las capacitaciones sobre este punto no eran suficientes y carecían de continuidad; y otro, que el método anterior –el silábico del PEIB– era más sencillo y lo manejaban mejor.

El grupo consideró que, en relación con la capacitación, la primera necesidad era contar con un plan de largo plazo que responda a las debilidades y necesidades expresadas por los propios docentes, un plan de formación en servicio. En éste, los diferentes temas o áreas deberían trabajarse con los docentes de manera gradual y articulada, permitiéndoles avanzar en su formación y mejorar su desempeño en aula. Se consideró que sería útil contar con un plan nacional de capacitación que sirviera de base para elaborar el propio plan de la región guaraní, adecuándolo a partir de las demandas de los docentes.

Se discutió igualmente el interés y la utilidad que podría tener que el propio INSPOCB se hiciera cargo de la capacitación docente en la zona. De esta manera, se podría garantizar una cierta regularidad y calidad de las capacitaciones, y esta experiencia podría enriquecer a los propios docentes del INSPOCB, alimentando el currículo de formación docente y proporcionando insumos para la formación de nuevos docentes.¹²²

De acuerdo a la información recogida durante la investigación, otros temas a considerar en el plan de capacitación –además del enfoque y la didáctica de la lectura y escritura en L1– podrían ser: el marco general de la RE, la caracterización sociolingüística de cada comunidad y aula, la adecuación de la propuesta de uso de lenguas de la RE a contextos específicos, el enfoque y la didáctica de L2 en la RE, la lógica y utilización de los módulos y de otros materiales, la elaboración de textos y otros materiales, entre otros. El plan de capacitación tendría que priorizar contenidos en función a diferentes criterios. Por ejemplo, el tema de las caracterizaciones y adecuación de las propuestas de uso de lenguas resulta particularmente álgido en

¹²² Esto coincide con las estrategias pensadas desde el VEIPS, en el sentido de que los INS asuman progresivamente la capacitación docente. (N. Nucinkis, comunicación personal)

contextos heterogéneos, mientras que la didáctica de castellano como L2 puede resultar más urgente en áreas monolingües, etc. En este sentido se insistió en el hecho de que el plan debe responder a las necesidades manifestadas por los docentes.

En relación con este punto, la primera recomendación iría en el sentido de elaborar un plan de capacitación para el territorio guaraní, sobre la base de las necesidades expresadas por los propios docentes. Las dificultades más sentidas por los docentes podrían ser uno de los elementos a considerar para la priorización de temas de capacitación. En este sentido, los asesores pedagógicos podrían elaborar diagnósticos básicos de las necesidades y demandas de los docentes de los núcleos a su cargo, con información sobre los logros y dificultades de los niños. Estos documentos podría constituirse en la base para la elaboración del plan de capacitación.

El INSPOCB podría asumir la responsabilidad de elaborar una propuesta de plan de capacitación –asumiendo que esta institución se haría cargo de la capacitación docente en el territorio guaraní–, que luego sería revisada, discutida y corregida con la participación del MbG, la universidad a cargo de su administración y las universidades donde se forman docentes guaraníes, técnicos EIB provinciales y distritales, asesores pedagógicos y representantes de los docentes.

La segunda recomendación asume la propuesta de que el INSPOCB sea la entidad encargada de la capacitación docente guaraní¹²³, con el asesoramiento y el apoyo correspondiente, dada la magnitud de la tarea. La recomendación parte de la idea de que la capacitación debe considerarse parte del proceso de formación, y como tal debería guardar relación con lo trabajado durante la formación inicial en el INS. De alguna manera, la propuesta implicaría repensar el proceso global de formación, en dos etapas: la formación inicial y la formación en servicio, o permanente. Desde este punto de vista resulta lógico pensar al INSPOCB como ente responsable del proceso global de formación, en sus dos etapas. Y esto podría contribuir, a nuestro entender, a que las acciones de capacitación dejen de ser hechos aislados e inconexos, y se articulen dentro del marco general de formación docente.

En cuanto a los problemas con los módulos y la carencia de materiales en guaraní, el grupo respaldó una propuesta del MbG y de la APG (1990:68-69), en el sentido de que

¹²³ Esto estaría ya considerado en el plan de la Unidad de Capacitación para el 2001. (N. Nucinkis, comunicación personal)

debería constituirse un equipo de elaboración de materiales en el territorio guaraní. La cercanía a las comunidades permitiría que los textos sean validados con padres de familia, docentes y niños, asegurando su claridad, gramaticalidad y aceptabilidad. Esto supone una opción descentralizadora que debería considerar el nivel central de la RE, en relación con las funciones y tareas específicas en esta área. Entendemos la descentralización en el sentido de la *devolution* definida por UNICEF (1993:5): “conceder la potestad de tomar decisiones a las autoridades locales y permitirles asumir toda la responsabilidad sin referencia de retorno al gobierno central compartiendo la autoridad al amparo de medidas legislativas o estatutarias”¹²⁴. Es necesario que se constituya este equipo, con sede en el territorio guaraní y con autonomía y poder de decisión en relación con los materiales. Esto no impide que cuente con la asesoría del equipo central.

La recomendación de fondo va en el sentido de tomar medidas en dirección de la descentralización, en particular en relación con la elaboración de materiales en guaraní. Se debería constituir el equipo regional de elaboración de módulos, textos y materiales en guaraní con sede en el territorio guaraní, en coordinación con el MbG y el INSPOCB, y con asesoría del equipo central de elaboración de materiales para la RE.

La primera recomendación para el equipo, una vez constituido, es el diseño de un plan de elaboración de materiales de diversa índole. A nuestro entender, un rubro importante debería ser el de materiales con contenidos históricos y sociolingüísticos, en la perspectiva de contribuir a la reafirmación de la identidad guaraní. En coordinación con el MbG y el INSPOCB, y buscando apoyo institucional regional, sería posible pensar en un pequeño plan de investigaciones sobre temas históricos y sociales que podrían llevar a cabo los estudiantes del INSPOCB, como parte de su proceso de formación o para efectos de sus tesis de grado, o docentes interesados. Estas investigaciones serían los insumos inmediatos para la elaboración de materiales sobre estos temas. Se podría pensar también en estrategias que promuevan la participación de las comunidades en la reconstrucción de la historia comunal y regional, a nivel oral o escrito, además de recopilaciones de mitología, cuentos, canciones y música guaraní, o conocimientos alternativos de salud, agricultura, etc. Estas estrategias deberían ser concertadas con las instituciones de la región, lo que

¹²⁴ “granting decision-making powers to local authorities and allowing them to take full responsibility without reference back to central government with sharing of authority protected by legislative or statutory measures”.

podría significar conseguir algunos incentivos que hagan más interesante la tarea para los comunarios.

En este sentido, la segunda recomendación al equipo sugiere establecer acuerdos de cooperación interinstitucional que permitan ampliar el espectro de la producción de materiales más allá del propio equipo. Una manera de ampliar y enriquecer al equipo en el tema histórico sería la promoción y el apoyo a investigaciones de estudiantes y docentes, y reconstrucciones históricas colectivas desde las comunidades. La APG tiene una larga experiencia de trabajo coordinado con las instituciones de la zona, que debería ser transmitida al MbG y al INSPOCB, de manera que el trabajo educativo recobre la fuerza que tuvo en la época de la campaña de alfabetización y del PEIB.

5.1.1.3. El trabajo con grupos de docentes y padres de familia

En diversos momentos del Taller, el grupo señaló la importancia de fortalecer a los docentes de escuela como grupos, y no sólo como individuos; de trabajar con los docentes como equipos de escuela, tratando de contribuir a romper el aislamiento en que trabaja cada docente en su aula. Se presentó en el Taller el caso de tres docentes de Ivamirapinta, compañeros de curso del INSPOCB, que planifican y preparan clases juntos. Estos tres docentes son considerados buenos maestros por la comunidad, y los resultados que obtienen en el trabajo con los niños son elocuentes en este sentido. Esta experiencia alimentó la idea de que es necesario pensar estrategias de formación y capacitación que promuevan la constitución de equipos, como una práctica para el futuro desempeño de los docentes. Las acciones dirigidas a docentes en servicio también deberían estructurarse en función de equipos, ya sea para fortalecer a los constituidos o para constituirlos donde aún no existan. Al respecto se discutió el tema de la movilidad docente como perjudicial a la constitución de los equipos de docentes por escuela.

Y así, como para el caso de las escuelas, se consideró importante trabajar con grupos de docentes de cada centro, y no con docentes aislados (Berger 1990:163; Muñoz S. 1997:144), en la perspectiva de “transformar la cultura escolar” (Cummins 1996:164), en relación con los padres de familia se consideró que sería importante trabajar con el objetivo de que la colaboración de éstos sea colectiva, como grupo, y no de cada padre con su(s) propio(s) hijo(s) solamente. Es decir, el trabajo con grupos de padres debería contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural y la creación de consensos respecto a la defensa y desarrollo de la propia cultura y lengua. Se trataría también de construir, por esta vía, una política cultural y lingüística comunal que involucre a

comunarios y docentes, cimentada en la práctica de colaboración cotidiana y efectiva entre ambas partes. Esta política cultural y lingüística comunal, con sus particularidades, debería corresponder y enmarcarse en la política cultural y lingüística del MbG y del pueblo guaraní.

La experiencia de las asambleas comunales realizadas a lo largo del Taller, en particular las de Güirarapo, así como el relacionamiento con los padres de familia, nos permite afirmar que sí es posible trabajar en el sentido de la creación de consensos respecto a la lengua, por ejemplo. En el caso de Güirarapo, incluso sin habérselo propuesto, se generó una tendencia hacia la revitalización del guaraní. En una de las asambleas los padres se apropiaron totalmente de la palabra, quedando nosotros en calidad de expectadores, y discutieron alternativas para que la educación de sus hijos fuera bilingüe. Si este tipo de reuniones se promueve con cierta frecuencia, es posible generar compromisos de acción colectiva, sobre la base de la construcción de consensos.

La construcción de esta política comunal no es un ejercicio secundario ni puramente ideológico. Por un lado, debería contribuir a consolidar el *ñande reko* (modo de ser) guaraní, base de la autoestima y el desarrollo de una identidad étnica abierta al bilingüismo y la interculturalidad sin detrimento de la propia cultura y lengua. Y, por otro lado, como señala Taylor (1987:193), “la clave para la implementación exitosa de programas bilingües es la ideología multicultural subyacente representada en padres y educadores, que será comunicada, aún cuando indirectamente, a los niños”¹²⁵.

La primera recomendación es promover, desde el MbG y la APG en especial, reuniones comunales periódicas sobre tema educativo. Estas reuniones deberían contar con la participación de todos los comunarios y no sólo de la Junta Escolar, y desarrollarse sobre la base de una nueva relación entre los docentes y la comunidad, en el sentido descrito en un punto anterior. En este marco, padres de familia y docentes deberían iniciar una práctica permanente de evaluación de la situación educativa por aula y centro, que sería la base para establecer compromisos formales de cooperación. De alguna manera, si los diagnósticos y las evaluaciones sobre la situación educativa de un centro o una aula se hacen colectivamente, y todos coinciden en la percepción de los problemas, es más probable que también coincidan

¹²⁵ “the key to successful implementation of bilingual programs is the underlying multicultural ideology represented in parents and educators, which will be communicated, however indirectly, to the children”.

en la percepción de las alternativas a los problemas, y la discusión y elección colectiva de éstas puede contribuir en algo a su factibilidad.

La segunda recomendación va en el sentido de, para cada alternativa aprobada, establecer compromisos formales con tareas específicas claramente señaladas para cada una de las partes involucradas. No se trata de acuerdos generales o sugerencias abstractas, sino de tareas concretas con tiempos, metas, etc. que cada parte se compromete a realizar en un plazo determinado. Por ejemplo, sobre el punto tratado anteriormente del desarrollo de la lectura y escritura en L1, como en el caso citado por Cummins, los padres de familia se podrían comprometer a escuchar leer a sus hijos todos los días durante media hora, y los padres letrados comprometerse además a leer una historia pequeña dos veces por semana a sus hijos y los hijos de sus vecinos no letrados. El compromiso podría referirse también a participar o hacer participar a los niños en actividades programadas dentro o fuera del horario escolar por el docente.

En relación con los docentes, el compromiso primero debería implicar un cambio de actitud hacia la comunidad y los niños, con un mayor involucramiento y preocupación por su desarrollo. Otros compromisos podrían ir en el sentido de realizar actividades extraescolares de promoción de la lectura y escritura en L1 como, por ejemplo, leer historias a los niños, una hora dos días a la semana. Esto implicaría que el docente busque las historias, se prepare para leerlas adecuadamente, y piense en actividades que podrían surgir a partir de la lectura del texto. Por ejemplo, dada la gran aceptación que tienen las dramatizaciones en las comunidades –si se puede juzgar en calidad de espectador–, se podría pensar en constituir un grupo de teatro que, sobre la base de una historia leída por el docente, prepara sus guiones y se entrena en la representación. Esto podría motivar a los niños a indagar por nuevas historias entre sus familiares, y se podría plantear como requisito para la discusión y aceptación de una historia que se presente por escrito, según el nivel alcanzado por los niños.

5.1.1.4. La enseñanza de castellano como L2

De acuerdo a las opiniones recogidas en ésta y otras investigaciones, los docentes consideran necesaria la elaboración de textos específicos para esta área. En este sentido, sería interesante recoger opiniones de los docentes respecto a qué tipo de material específico les serviría de manera más eficiente en la enseñanza de castellano como segunda lengua, y sobre esta base proceder a su elaboración. Durante este proceso, será necesario tener cuidado de no introducir el castellano en ámbitos o funciones que ya cubre el guaraní, evitando al máximo la posibilidad de contribuir al

desplazamiento lingüístico. Es necesario que se evalúe con cuidado la inclusión de actividades que sugieran el uso del castellano en el ámbito familiar¹²⁶. Así como se ha sugerido que el proceso de enseñanza de castellano como segunda lengua debe respetar los patrones de uso de lenguas, evaluando cuidadosamente el perfil de docente que se requiere para esta área, es necesario que los materiales de enseñanza de CL2 respeten el territorio lingüístico del guaraní, en particular los ámbitos y funciones donde se usa exclusivamente esta lengua, y no contribuyan a su desplazamiento. Sólo así se avanzará en la dirección del mantenimiento y desarrollo de las dos lenguas en la EIB guaraní.

En el territorio guaraní hay ámbitos de uso del castellano, generalmente marcados por la presencia de interlocutores hispano hablantes; son éstas situaciones las que deberían tomarse como base para las actividades de aula, dándole un carácter más auténtico al uso de esta lengua y preparando a los niños para situaciones específicas que sí tienen lugar en su contexto. Se hizo referencia, por ejemplo, a una situación de aula observada durante la investigación de castellano como segunda lengua (PROEIB Andes 2000). La maestra había previsto la dramatización de una situación de compra-venta en la comunidad, pero no se produjo la respuesta esperada de parte de los niños. Solamente cuando uno de los niños, por iniciativa propia, asumió el papel de un comprador de maíz, hispano hablante conocido por todos en esa zona (“Pinocho”), los niños se involucraron totalmente en la dramatización hablando en castellano más allá de lo previsto. Esto refuerza la idea de que no es realista, ni aconsejable, proponer actividades en castellano que simulan situaciones que se realizan usualmente en guaraní. Cabe preguntarse, además, qué sentido tiene tratar de preparar a los niños, por ejemplo, para dialogar en familia en castellano, si la comunicación familiar se da en guaraní y así queremos que se mantenga, y si, en los casos en que no ocurre, se quiere revertir la situación para que vuelva a darse en guaraní.

En este marco, la primera recomendación plantea que el equipo central revise la propuesta de enseñanza de castellano como segunda lengua con participación de los Consejos Educativos, asesores pedagógicos y docentes indígenas. A partir de sus opiniones y propuestas, debería elaborar textos específicos para la enseñanza de CL2, poniendo especial cuidado con los territorios lingüísticos indígenas, particularmente en el ámbito funcional. Posteriormente, el equipo guaraní se encargaría

¹²⁶ Cfr. MECyD–VEIPS–UNST 1997b:33-34, donde se sugiere como juego de roles jugar “a la familia”, y se ofrece el ejemplo de un diálogo madre – hijo.

de hacer las adaptaciones del caso, con la participación del MbG y docentes guaraníes, para que la selección de ámbitos se haga sobre la base de contextos y necesidades de uso del castellano realmente auténticos, si cabe la redundancia; y que no se incluyan ámbitos donde se usa o se pretende que se vuelva a usar el guaraní de manera exclusiva. La participación de asesores pedagógicos y docentes se orienta a lograr que los materiales sean útiles y respondan a las necesidades y debilidades metodológicas y didácticas de los docentes, y no a presupuestos teóricos que pueden no corresponder con la realidad. El objetivo de los materiales es que sirvan a los maestros para desarrollar procesos de enseñanza eficientes y, en este sentido, se debe escuchar a los docentes para saber qué es lo que ellos considerarían materiales útiles en el caso del castellano como L2.

Además del tema de los materiales específicos, la discusión sobre los logros en la enseñanza de castellano como L2 a lo largo del Taller abordó otros dos temas importantes. El primero tiene que ver con las metas previstas en cuanto al manejo del castellano, en particular en comunidades monolingües; y el segundo se refiere al tema de quién debería enseñar castellano en estas comunidades.

En el caso de comunidades monolingües, el descontento de algunos padres de familia en relación con los logros obtenidos por sus hijos en el aprendizaje del castellano como L2, además de poner en evidencia algunas debilidades ya señaladas en capítulos anteriores, nos obliga a discutir regionalmente si es posible lograr las metas previstas y deseadas con la propuesta actual. Es decir, preguntarnos si es realmente viable, y esperable, que niños monolingües de comunidades monolingües logren una “competencia comunicativa social y [una] competencia comunicativa académica” (MDH-SNE-UNSTP 1995:14) en castellano como L2 al cabo del tercer ciclo en las condiciones actuales, sin una propuesta y medios adecuados que respondan precisamente a estas características. Desagregando la pregunta: ¿cuál es la meta prevista y cuál será la alcanzable / alcanzada al final del primer ciclo, por ejemplo, suponiendo que los niños reciban, como está previsto, una hora diaria de castellano durante doscientos días al año por un período de tres años, si fuera del aula toda la vida se desarrolla en guaraní, y cada período de doscientos días se ve discontinuado por otro de noventa días que transcurren sólo en guaraní?

La distancia entre la meta prevista y los logros alcanzados, en particular en comunidades monolingües, hace necesaria, a nuestro entender, la revisión conjunta de la propuesta de castellano como L2. La revisión permitirá reajustar las metas a las condiciones reales y las expectativas de los padres de familia, y repensar las

estrategias en función de las metas que se fijan; evitando, así, la frustración de los padres de familia respecto a los logros de la EIB, y que tomen decisiones desesperadas como enviar a sus niños a escuelas hispano hablantes, o tratar de hablarles en castellano en sus casas.

A este respecto cabría hacer dos recomendaciones. La primera, dirigida a la APG y el MbG, en relación con la necesidad de identificar necesidades y consensuar metas en la enseñanza de castellano como L2 en el territorio guaraní, y en comunidades monolingües en particular, que sirvan de punto de referencia para adecuar la propuesta existente y elaborar los materiales que demandan los maestros. En este proceso deberían participar, además del MbG, el INSPOCB, estudiantes guaraníes del nivel secundario y superior, los técnicos EIB distritales y provinciales, y los docentes.

La segunda recomendación va dirigida al nivel central y los centros de formación e investigación, como el PROEIB Andes, en el sentido de iniciar procesos de reflexión e investigación que tiendan a construir respuestas más adecuadas para estos contextos. Es necesario que avancemos un poco más en relación con las propuestas y estrategias existentes, sobre la base de las evidencias con las que se cuenta y la experiencia acumulada sobre el tema. Es una constatación generalizada, desde ya hace algún tiempo, que uno de los puntos débiles de los programas y proyectos de EIB es la enseñanza de castellano como segunda lengua, pero es poco (o poco conocido), el avance teórico sobre este tema. Quizás resultaría útil, a este respecto, diseñar investigaciones-acción con docentes en servicio, que nos ayuden a entender mejor la diversidad de situaciones, y nos proporcionen insumos para pensar en nuevas estrategias.

El segundo tema abordado en el taller se refiere a la pregunta, discutida en un capítulo anterior (v. pp. 124-125; 134) de quién debería enseñar castellano en las comunidades guaraníes. En el marco de una EIB de mantenimiento y desarrollo, en particular de las lenguas indígenas, el principio de consolidar y desarrollar el territorio lingüístico indígena –espacio físico, hablantes y ámbitos de uso– debería ser inviolable. Si el uso del castellano en comunidades guaraníes monolingües se restringe a la presencia de un hispano hablante, no debería proponerse, desde la EIB, que sean los docentes guaraníes quienes enseñen castellano. Es decir, habría que realizar un trabajo de planificación de la ubicación de los docentes y de reestructuración de la carga docente, para que en cada escuela haya, por lo menos, un docente hispano hablante que se haga cargo de la enseñanza del castellano, en particular en el primer ciclo. Esto implica, en el caso de escuelas que cuentan con un maestro por grado, que los

docentes guaraníes quedarían a cargo de todas las áreas de aprendizaje del grado a su cargo, como es ahora, salvo castellano, que estaría a cargo de otro docente quien asumiría, por ejemplo, todas las horas de castellano del primer ciclo. Esto sería particularmente urgente en las comunidades monolingües. En el caso de las escuelas unidocentes, el grupo no encontró ninguna alternativa que pudiera responder adecuadamente al principio enunciado.

Evidentemente, la incorporación de docentes hispano hablantes para el área de castellano como segunda lengua no resuelve el tema tratado anteriormente, respecto a si se pueden lograr las metas previstas en las condiciones actuales. Esto supone, como se señaló antes, otro tipo de acciones.

Sobre este tema, la recomendación va dirigida al MbG y al INSPOCB, para que inicien un proceso de reflexión y análisis con docentes y comunarios, respecto a la validez del principio enunciado. De asumirse este principio, sería necesario explicarlo a los docentes y padres de familia, justificándolo desde una política de mantenimiento y desarrollo de la cultura y lengua guaraní.

Asumido este principio, la recomendación siguiente se dirige al nivel central, departamental y distrital, en sentido de flexibilizar y diversificar también los criterios de asignación de docentes y de asignación de carga docente. Esta sería la base para iniciar un trabajo de ingeniería que implicaría, en primer lugar, identificar a todos los docentes del territorio guaraní por lengua. Luego sería necesario reubicar a los docentes buscando que en cada escuela exista un docente hispano hablante. Finalmente, a nivel distrital probablemente, habría que pensar en una forma de distribución equitativa de la carga docente, que no implique un incremento de costos o de items, y de manera que todos los docentes cumplan con las horas asignadas, pero de acuerdo a la nueva distribución.

Es probable que la adopción de este principio contribuya a resolver algunas dificultades señaladas en relación con la enseñanza de castellano como L2. En primer lugar, el interlocutor de los niños sería hispano hablante, lo que le devolvería el carácter auténtico a las interacciones. En segundo, por ser hablante de castellano como primera lengua, probablemente este docente tenga mayor seguridad respecto al castellano. En tercer lugar, si el docente se traslada a la comunidad con su familia, se podría pensar en que proporcione nuevas oportunidades de uso del castellano, más auténticas por involucrar a interlocutores hispano hablantes. Finalmente, se estaría contribuyendo a consolidar un patrón de uso lingüísticamente conservador, reforzando

en los niños el principio de que el castellano queda restringido a la presencia de interlocutores hispano hablantes.

5.1.2. En relación con los problemas y alternativas de la propuesta en sí

5.1.2.1. Las situaciones heterogéneas

Una de las debilidades señaladas en relación con la propuesta de la RE para el uso de lenguas, es la falta de tratamiento de las situaciones heterogéneas. Las situaciones heterogéneas pueden ser de dos tipos: con hablantes de una misma primera lengua y diversos niveles de manejo de la segunda lengua, y con hablantes de primeras lenguas diferentes. Para el primer tipo de situación, las alternativas giraron en torno a estrategias tendientes a la nivelación de los niños en el nivel más alto posible en la segunda lengua, recurriendo a pares expertos, grupos de nivel, grupos heterogéneos y el apoyo de docentes de secundarios o del CEMA, en caso de haberlo. El objetivo buscado era lograr trabajar, en el menor tiempo posible, en ambas lenguas. En el caso de escuelas unidocentes, las alternativas sugeridas implicaban la ampliación del horario escolar.

El segundo tipo de situación, si se trataba de dos primeras lenguas distintas, planteaba la posibilidad de trabajar el bilingüismo de doble vía, para que ambos grupos aprendan la lengua del otro, recurriendo a grupos de nivel y con tiempos equivalentes para ambas lenguas. Esto se consideró viable en el caso de que las lenguas fueran el guaraní y el castellano, ya que hay recursos humanos y materiales en ambas lenguas susceptibles de ser adaptados para este fin. Las escuelas unidocentes presentaban nuevamente un desafío para el cual sólo se logró proponer la ampliación del horario escolar. En el caso de la existencia de hablantes de más de dos primeras lenguas distintas, se planteó la necesidad de optar por una de ellas como lengua preferencial de enseñanza, que podría ser el castellano o la lengua predominante del territorio, el guaraní en nuestro caso.

Para los dos tipos de situación heterogénea, las alternativas sugeridas fueron muy pocas, y el grupo fue conciente de que no representaban, en realidad, verdaderas respuestas a la diversidad. Se planteó la necesidad de que, desde el nivel central, se avance en el diseño de algunas opciones, y que paralelamente se haga el seguimiento y la sistematización de la aplicación de estas opciones en escuelas donde se aplicarían a nivel experimental. Las escuelas tendrían que responder al perfil señalado, pudiendo ser centros educativos de territorios multiétnicos o de zonas con presencia de diversos pueblos indígenas. También se discutió la posibilidad de que, en

estos casos, los docentes hayan creado alternativas para afrontar dichas situaciones, y sería interesante contar con información sobre estos casos, para evaluar si se trata de experiencias replicables en otros contextos similares. En este caso, sería útil sistematizarlas y ponerlas a disposición de los maestros indígenas, para que sean analizadas, discutidas, adoptadas y/o adaptadas según las necesidades. El repertorio de estas estrategias, aplicadas y consideradas replicables, podría enriquecerse con los comentarios de los docentes sobre sus logros y dificultades en la aplicación, y con nuevas sugerencias para su adecuación.

5.1.2.2. La enseñanza de guaraní como L2 en la modalidad bilingüe

En el taller se planteó la necesidad de responder a las expectativas de algunas comunidades con procesos de desplazamiento lingüístico, donde los padres esperan que se aplique la EIB para recuperar el guaraní. Se discutió sobre el distanciamiento que se crea entre los hablantes y la lengua, en tanto no se sienten responsables del desplazamiento ni capaces de revertirlo, y la confianza depositada en la escuela para lograrlo. El grupo consideró muy importante la función de los hablantes en un proceso de este tipo, sin desconocer la importancia de la escuela. En este sentido se señaló que era necesario enseñar guaraní como segunda lengua, pero en la modalidad bilingüe, y que esta opción debería aplicarse en todas las comunidades indígenas donde los niños tienen como primera lengua al castellano. Esto se consideró viable porque existen recursos humanos y materiales que, aunque no son específicos para la enseñanza de guaraní como L2, podrían utilizarse transitoriamente.

El grupo precisó que, en estos casos, se hacía imprescindible acompañar la enseñanza de guaraní como L2 con procesos comunales de fortalecimiento cultural y revitalización lingüística, para evitar que el uso del guaraní se limite al ámbito escolar. Se consideró necesario que los padres de familia se comprometan formalmente a contribuir al proceso, y que aquéllos que aún pudieran hablar la lengua deberían comprometerse a volver a usarla en su vida cotidiana. En casos más avanzados de desplazamiento, se discutió la posibilidad de recurrir a los ancianos o a hablantes de otras comunidades.

El tema de la confianza de los padres de familia en la capacidad de la escuela para revertir procesos de desplazamiento lingüístico, y la delegación de responsabilidades a la escuela respecto a la lengua, fue considerado un riesgo real para la recuperación de las lenguas, porque mientras los hablantes no asuman su función de transmisores de lengua, la recuperación no saldrá de los límites de la escuela. Resulta interesante

comprobar que, en otros contextos indígenas tan distantes como el australiano, se dan fenómenos similares (Harris 1990:14)¹²⁷. Como se dijo en un capítulo anterior (v. p. 140-141), parecería que los hablantes se desvinculan de la existencia y vigencia de la lengua, considerando que su pérdida obedece a factores externos no controlados ni controlables por ellos¹²⁸, y no se sienten por ello responsables de este proceso. De la misma manera, la posibilidad de la reversión del desplazamiento lingüístico, si bien deseada¹²⁹, es considerada también un fenómeno ajeno y externo a ellos, lo que podría explicar la excesiva importancia acordada a la escuela. En cierto modo, es como si la lengua les hubiera sido extirpada por otro (los españoles, el gobierno, los quinientos años de dominación, la escuela), y por ello tuviera que serles devuelta por (ese) otro: la escuela.

Coincidimos con Fishman (1990:141) en que

La utilización de la escuela para la consecución de la IDL [inversión del desplazamiento lingüístico] sólo puede constituir un eslabón dentro de la progresión integrada y gradual de los pasos de la IDL. Es decir, no puede significar el paso primero, último y único en que, a veces, se ha querido convertir. Contar excesivamente con la escuela, sólo porque los niños están en ella durante tantos años, es exponerse al fracaso.

En relación con este punto, se recomienda al MbG identificar las comunidades que demandan la enseñanza de guaraní como L2, e iniciar un proceso de reflexión con los padres de familia y docentes sobre la identidad guaraní, el proyecto étnico político, la relación entre identidad, cultura y lengua, la responsabilidad de los hablantes de una lengua por su mantenimiento y desarrollo, en particular a través de la transmisión intergeneracional. Antes de iniciar la enseñanza de guaraní como L2, debe discutirse con los padres de familia la importancia de que el proceso escolar tenga un correlato familiar y comunal, desde un cambio de actitud hasta el uso cotidiano de la lengua. De no ocurrir esto, aún cuando se enseñe guaraní como L2 en comunidades con desplazamiento lingüístico, el guaraní no trascenderá del ámbito escolar. Podría ser útil ilustrar estas discusiones con información sobre experiencias exitosas y no exitosas de revitalización lingüística, y evaluar en ellas el papel cumplido por los hablantes y la escuela.

¹²⁷ “el segundo aspecto del pensamiento aborigen sobre las escuelas es la creencia de que las escuelas deberían ser capaces de hacer algo significativo en términos del mantenimiento de la lengua y cultura aborigen” (“the second aspect of Aboriginal thinking about schools is the belief that schools should be able to do something significant in terms of Aboriginal language and culture maintenance”).

¹²⁸ De ahí las expresiones como “el guaraní se está perdiendo”.

¹²⁹ “Queremos recuperar nuestra lengua” es también una expresión frecuente.

La segunda recomendación va en el sentido de establecer compromisos formales de acción lingüística familiar y comunal, ahí donde los padres de familia mantengan la demanda por la enseñanza de guaraní como L2 después de haber discutido lo señalado en el punto anterior. Consideramos que la adhesión puramente verbal a este tipo de acciones no garantiza el apoyo real, y que es necesario definir acciones precisas que puedan llevar a cabo los padres de familia.

En cuanto a la opción por la enseñanza del guaraní como L2 en todas las comunidades en que los niños tienen como primera lengua el castellano, es necesario que se entienda su relación con una política de mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, y con una política territorial planteada desde las organizaciones indígenas.

En comunidades guaraníes donde los niños tengan como L1 al castellano, un docente no involucrado con el proyecto político del pueblo guaraní, la APG y el MbG, no hará sino continuar con la tendencia y contribuir al proceso de cambio de lengua, sin plantearse la posibilidad de revertirlo. Es decir, un docente no orgánico al proyecto guaraní tomará la opción que plantea la RE: a niños monolingües hispano hablantes les corresponde la modalidad monolingüe –y de hecho esto es lo que está sucediendo en zonas de desplazamiento lingüístico del territorio guaraní: educación en castellano sin enseñanza de guaraní, lo que contribuye al fraccionamiento de la identidad e integridad cultural.

A nuestro entender, la presión ejercida por la cultura y la lengua dominantes en contextos de diglosia y discriminación es demasiado fuerte como para que exista una libre elección de la lengua; de alguna manera, la elección que pudieran hacer un docente o una comunidad por la lengua de educación de sus hijos está históricamente condicionada, y sólo la convicción de una identidad indígena con un proyecto propio permite una opción diferente a la dominante. Aceptar sin ningún cuestionamiento (ni acción posterior) el pedido de un docente o una comunidad indígena por la educación monolingüe en castellano, es darle el carácter de “normal” a la dominación y sus efectos. Retomando el concepto gramsciano de hegemonía, Fairclough (1992:49) propone que “el nivel sociolingüístico es un ámbito de la lucha por la hegemonía, y [...]

una dimensión de la lucha de un grupo para establecer su hegemonía sobre un ámbito o institución es una lucha por la hegemonía sociolingüística”¹³⁰.

Es en este sentido que la elección de la modalidad de lengua de las escuelas del territorio guaraní –y de los territorios indígenas en general– no puede ser atribución del Estado ni responsabilidad docente sino en concordancia con la legislación vigente, atribución y responsabilidad de las organizaciones e instancias indígenas correspondientes. La existencia de la figura legal de la TCO debería implicar la reorganización de las políticas públicas a partir de ella para la atención de y en los territorios indígenas. En el territorio guaraní, así como en otros territorios indígenas¹³¹ de tierras bajas, el criterio básico de elección de la lengua para la dotación de servicios del Estado debería ser el principio de territorialidad. Esta podría ser una manera de asumir coherentemente una política de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas en un contexto diglósico.

Adoptar el principio de territorialidad es una de las condiciones, necesaria pero quizás no suficiente, para que la EIB de la RE pueda ser efectivamente de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, guaraní y castellano en este caso. Aunque cabe preguntarse sobre la estabilidad de estas situaciones, y si el mantenimiento de las lenguas indígenas en contextos cada vez menos aislados no exigiría medidas más drásticas.

En todo caso, lo que resulta bastante claro por el momento es que si la modalidad bilingüe de la RE se restringe, como sucede en la actualidad, a las comunidades indígenas monolingües donde la totalidad de los niños (o al menos una mayoría abrumadora) tiene a la lengua indígena como única o primera lengua, se está recortando el ámbito geográfico y demográfico del territorio lingüístico guaraní, ya que se lo excluye de las comunidades guaraníes donde los niños tienen como primera lengua al castellano, son bilingües o tienen diferentes primeras lenguas.

La recomendación de fondo a este respecto es que el reconocimiento constitucional de las TCOs rija como principio para el reordenamiento de los servicios públicos en territorios indígenas. Es decir, las TCOs deberían ser consideradas unidades de gestión para efectos de la administración de salud, justicia, etc., y, para el caso que nos interesa, educación. El sistema educativo en territorios indígenas debería

¹³⁰ “the sociolinguistic order is a domain of hegemonic struggle, and that one dimension of the struggle of a group to establish its hegemony over a domain or institution is a struggle for sociolinguistic hegemony.”

¹³¹ Forman parte del territorio guaraní (y otros territorios indígenas) las TCOs tituladas, en proceso de saneamiento, inmovilizadas y demandadas.

organizarse en función de las TCOs y reconocer en ellas la autoridad de las organizaciones e instancias indígenas, en particular las relativas al tema educativo, que son entidades establecidas por la propia Ley de RE, como es el MbG, Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (art. 6°, inc. 5°). La adopción de esta alternativa en el caso guaraní podría ser una experiencia útil para iniciar la implementación de la EIB en otros territorios indígenas de las tierras bajas.

La recomendación más relacionada a las lenguas plantea que en las TCOs se adopte el principio de territorialidad y, por lo tanto, se aplique en ellas de manera universal la modalidad bilingüe en sus dos variantes: con castellano como L2 para zonas monolingües indígenas, y con lengua indígena como L2 en zonas con desplazamiento lingüístico. Al MbG y al INSPOCB debería corresponderles la tarea de diseñar las diferentes estrategias para la enseñanza de guaraní como L2, de acuerdo a las características de las comunidades en zonas de desplazamiento lingüístico. Sería útil contar con una propuesta de base para esta variante de la modalidad bilingüe, elaborada en el nivel central. Esta propuesta sería posteriormente trabajada por el equipo guaraní con asesoría del equipo central y la participación de maestros, asesores pedagógicos y docentes del INSPOCB.

Tomando en cuenta algunos elementos señalados anteriormente respecto a la necesidad del fortalecimiento de la identidad guaraní en zonas de desplazamiento lingüístico, los aspectos históricos y culturales deberían ser particularmente enfatizados en los materiales de enseñanza en esta variante de la modalidad bilingüe. Dado que esta estrategia ya es demandada en algunas comunidades guaraníes, y por la propia organización representativa (APG 1990:69), es urgente iniciar el trabajo en esta dirección. Es cierto que no existen materiales específicos de guaraní como L2 (como tampoco los hay en castellano, y sin embargo se enseña) ni docentes formados en esa especialidad, pero es posible utilizar temporalmente otros textos disponibles.

Pero la adopción del principio de territorialidad como principio rector para el ordenamiento del uso de lenguas en los servicios públicos y la educación, en particular, no exime al docente y a la comunidad de identificar la estrategia que corresponde a su escuela y cada aula, en el marco de la modalidad bilingüe de la RE. Es decir, todos los niños del territorio guaraní se formarán bilingües en guaraní y castellano, recibiendo educación en ambas lenguas, pero diferirá, en cada caso, según las características particulares de cada grupo, la estrategia y el punto de partida a adoptarse. Se trata de adecuar el principio general a las condiciones específicas (Harris 1990:17), asumiendo plenamente lo establecido por la propia Ley de RE, en

particular en lo relativo al “currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador, orientado por [...] la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, ...” (art. 8º, inc. 6).

En este sentido, se recomienda a los docentes que incorporen a los padres de familia en la búsqueda de las estrategias de enseñanza de guaraní como L2 más adecuadas para sus comunidades. Si bien los padres de familia, en algunos casos, pueden no estar muy bien informados y quizás sólo conozcan la modalidad bilingüe con guaraní como L1 por haberla visto en aplicación en comunidades monolingües, es imprescindible tomar en cuenta sus expectativas y sus intuiciones. En el caso de Güirarapo, por ejemplo, los padres de familia desean que sus hijos aprendan guaraní, pero intuyen que la modalidad bilingüe no es la apropiada para sus hijos y lo explicitan al señalar que ellos quisieran una EIB “de a poquitos” (v . p. 75). Habría que discutir sus expectativas en relación con el nivel de guaraní, para ver si se trata de la modalidad monolingüe o de la modalidad bilingüe con guaraní como L2. La incorporación de los padres de familia desde el principio de la discusión puede ser una mejor garantía de su apoyo a las estrategias que se elijan.

En casos de zonas con un alto grado de desplazamiento lingüístico, será necesario evaluar la necesidad de implementar acciones de recuperación y enseñanza del guaraní a los padres de familia, aprendiendo de experiencias llevadas a cabo en otros países con lenguas en similares situaciones (Fishman 1991). La condición para que estas acciones tengan alguna posibilidad de éxito radica, básicamente, en el nivel de interés y compromiso efectivo de los padres de familia.

5.1.2.3. La enseñanza del guaraní como L2 en la modalidad monolingüe

En relación con el guaraní como segunda lengua, se discutió en el taller la necesidad de empezar este tipo de enseñanza en contextos urbanos. Dada la importancia del proceso migratorio rural-urbano y en la perspectiva de avanzar con la política de interculturalidad, el grupo consideró que es necesario que la modalidad monolingüe se aplique como lo prevé la Ley, es decir, incluyendo la enseñanza de guaraní como segunda lengua, aunque no se considere la utilización de esta lengua como medio de enseñanza.

El grupo discutió el hecho de que, por ejemplo, en Camiri hay una cantidad considerable de familias guaraníes cuyos hijos asisten a escuelas donde sólo se enseña y utiliza el castellano. Se planteó la necesidad de identificar a estas familias y

a los niños de estas familias, en particular, y de conocer cuáles son sus características sociolingüísticas. Una de las estudiantes señaló que, en el caso de Camiri, las familias guaraníes están ubicadas en determinados sectores y es probable que sus niños asistan a las mismas escuelas, pero no pudimos comprobar la veracidad de esta información. De ser así, podría pensarse en estrategias de trabajo en escuelas específicas, donde debería iniciarse a muy corto plazo la enseñanza de guaraní como segunda lengua. Sin embargo, el grupo consideró necesario acompañar esta enseñanza con otro tipo de acciones.

La primera recomendación se dirige al nivel central y al MbG, en el sentido de iniciar lo más pronto posible la enseñanza de guaraní como segunda lengua en los centros educativos urbanos, en particular donde existen niños guaraníes.

La segunda recomendación se dirige al equipo de materiales, en el sentido de que los textos para la enseñanza de guaraní como L2 enfatizen de manera especial los temas históricos y culturales como contextos para la enseñanza de la lengua, para contribuir a la afirmación de la identidad guaraní de los niños. En general, las horas de guaraní como L2 deberían convertirse en espacios de autoafirmación de la identidad de los niños guaraníes urbanos, haciéndose cada vez más manifiesta y evidente en el marco urbano.

Aprovechando las condiciones de la vida urbana, se podría pensar no solamente en textos escritos para enseñanza de guaraní como segunda lengua, sino que se podría recurrir a múltiples soportes: escrito, audio, video, etc., y a los medios de comunicación masiva (López 1995:98).

La tercera recomendación plantea que el MbG se encargue de la selección de docentes de guaraní como L2 para los contextos urbanos, buscando docentes particularmente seguros y orgullosos en términos de identidad, capacitados en la metodología de segunda lengua, y preferiblemente carismáticos. En tanto la enseñanza de guaraní como L2 no se dirigirá solamente a niños guaraníes, sino también a hispano hablantes, es importante que este probable primer contacto de estos niños con la cultura guaraní, genere una actitud curiosa y de apertura, motivando a los niños a conocer más de la cultura y del pueblo cuya lengua empieza a aprender.

La cuarta recomendación se dirige al INSPOCB, en el sentido de incluir la especialidad de guaraní como L2 en la formación docente, en las modalidades bilingüe y monolingüe.

La quinta recomendación va dirigida al MbG y al INSPOCB, en el sentido de que deberían hacer un seguimiento especial y muy cuidadoso de este proceso, acompañándolo con acciones de diversa índole que tiendan a complementar el proceso de afirmación identitaria de los niños guaraníes desde fuera de la escuela. Se podría pensar, por ejemplo en actividades dirigidas a letrar pueblos y ciudades en guaraní, en convenios con emisoras radiales y de televisión para lograr mayores espacios para la difusión de la cultura y la lengua guaraní, en convenios con la municipalidad y la subprefectura para la realización de eventos culturales. Estas actividades podrían realizarse en convenio con instituciones no gubernamentales que vienen apoyando al pueblo guaraní, buscando que los guaraníes urbanos se afirmen y se hagan cada vez más visibles en las ciudades, y éstas se vuelvan espacios donde la cultura y lengua guaraní tengan una presencia reconocida y cada vez más oficial.

5.2. Sobre el tipo de proceso de reflexión a seguir con los docentes

En base a los resultados del taller presentados en la segunda parte del capítulo anterior, en esta sección se pretende argumentar a favor del recurso a la investigación, y a la investigación-acción en particular, en los procesos de formación docente, no desde una perspectiva puramente metodológica, sino como un recurso formativo y transformativo de la práctica docente. Esta argumentación se articula con otros temas discutidos durante el taller a propósito de las características del proceso que se debería seguir, como el tipo de quehacer docente que se espera, los valores que deberían generarse en el proceso, la importancia de la historia como base para la identidad y la necesidad de generar la curiosidad epistemológica.

5.2.1. Los docentes como (re)creadores de condiciones para crear conocimiento

Como se señala en el capítulo de resultados, un aspecto que fue considerado positivo por todo el grupo fue el hecho de haber aprendido haciendo. Es decir, el Taller fue considerado como un espacio de generación y construcción colectiva de conocimientos, haciendo la diferencia con la práctica usual en el INSPOCB de transmisión unidireccional de éstos. En ese sentido, la elección de la estrategia de trabajo con los estudiantes fue adecuada en relación con los objetivos propuestos, en tanto fue una conclusión a partir de una experiencia vivida, pero también fue adecuada porque proporcionó al grupo elementos empíricos de juicio para valorar distintas estrategias de trabajo.

Esta apreciación del taller como espacio de construcción de conocimientos coincide con la propuesta de Freire (1997:47) para la formación docente, cuando señala que

“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Pero la reflexión, en este caso, no puede limitarse al proceso seguido con este grupo de estudiantes, sino que es preciso recordar la doble dimensión de los estudiantes de formación docente: su calidad de estudiantes y su calidad de futuros docentes. Se trata entonces, retomando a Freire, de crear las condiciones para que estos estudiantes-futuros docentes (re)creen a su vez las condiciones para que sus futuros estudiantes produzcan o creen su propio conocimiento.

Dicho de otro modo, la formación docente no puede ser la yuxtaposición de materias o áreas de conocimiento y materias o áreas metodológicas, quedando como tarea para el futuro docente la combinación de ambos grupos para su desempeño en aula. En cierta forma, tampoco resulta justo esperar que el docente de aula haga un ejercicio para el que no fue formado, o para el que fue formado de manera diferente y hasta contraria: se espera de él que promueva en sus niños el aprendizaje por descubrimiento, cuando él mismo no aprendió descubriendo.

Puestos en la situación hipotética de tener que lograr en otras personas aprendizajes similares, consideramos que probablemente los estudiantes tomarían como referencia su propio proceso y, en lugar de limitarse a la pura transmisión del aprendizaje, tratarían más bien de replicar el proceso, por haber constatado en sí mismos su efectividad.

De cara a su futuro desempeño docente, es posible pensar en procesos de generación de conocimientos que terminen reflexionando sobre su replicabilidad con niños. Es decir, en un intento de disolver la dicotomía antes criticada entre conocimientos y metodologías, se podría intentar articular procesos en que los estudiantes, después de haber logrado producir el conocimiento esperado, reflexionen sobre la manera en que podría generarse en los niños conocimientos análogos de nivel escolar. Por ejemplo, el logro de un determinado objetivo en matemáticas no concluiría con que los estudiantes operen o no correctamente, sino con sus reflexiones sobre el proceso por el cual llegaron a operar y, sobre todo, con sugerencias sobre las estrategias para lograr, en el futuro, que sus propios alumnos lleven a cabo exitosamente procesos similares. Parafraseando a Freire desde la perspectiva de los estudiantes, podríamos decir que el objetivo de la formación docente no sería que los alumnos incorporen o aprendan conocimientos, sino que aprendan a crear las condiciones para generarlos.

En su calidad de estudiantes, según el profesor O. Ruiz, la experiencia vivida en el Taller de aprender haciendo les ha permitido cuestionar la metodología seguida en otras áreas y ser propositivos a este respecto. De alguna manera, los estudiantes estarían buscando recrear condiciones experimentadas por ellos mismos y consideradas provechosas.

En su calidad de hablantes, y de lenguas indígenas dominadas en algunos casos, el trabajo se orientó a generar condiciones para comprender fenómenos específicos, relaciones de poder entre lenguas como reflejo de relaciones de poder entre grupos sociales, y a plantear la necesidad de ubicarse, como hablantes y también como futuros docentes, en este contexto. En tanto hablantes, su opción por el mantenimiento de su lengua se comprobará en su transmisión (o no) a sus propios hijos, y resulta difícil emitir juicios sobre períodos tan breves.

Pero es necesario volver, a partir de esta reflexión, a su calidad de futuros formadores de hablantes, y la importancia de que sean, en este caso, generadores de condiciones para crear conciencia lingüística y metalingüística en los niños. Si el taller contribuyó, de alguna manera, a una toma de posición y a un empoderamiento respecto a sus lenguas –en tanto comprensión de los procesos y habilitación para la acción–, procesos similares en la formación docente deberían proponerse empoderar a los estudiantes y reflexionar sobre cómo empoderar a los niños.

La formación docente, en general, y de docentes indígenas en particular, no se da en contextos neutros, sino en situaciones de diglosia y dominación. A nuestro entender, en este marco, la formación docente debería suponer no sólo la comprensión de estas situaciones, sino la toma de posición de los docentes respecto a, en nuestro caso, el mantenimiento de las lenguas indígenas, y la reflexión sobre cómo trabajar estos temas con los niños. El tratamiento de las áreas relacionadas con las lenguas en los centros de formación docente no puede asumirse neutralmente, como si fueran lenguas cuyos hablantes coexisten en armonía o igualdad de condiciones. En ese sentido, como formadores de hablantes, los futuros docentes deberían aprender a descubrir y a hacer descubrir estas relaciones subyacentes entre lenguas y hablantes de esas lenguas.

La recomendación, a este nivel, va en el sentido de sugerir a la universidad encargada de la administración del INSPOCB, que inicie un proceso de reflexión con los docentes de este centro de formación, respecto a los conceptos de enseñanza y aprendizaje con los que se trabaja, y cuáles serían los más apropiados teniendo en cuenta que se

trata de la formación de docentes para la EIB. Nos parece que resultaría muy enriquecedor reflexionar, con estos docentes, sobre formas diferentes de concebir la enseñanza en la formación docente, de manera de reconceptualizarla como un proceso efectivo de formación antes que de transmisión.

5.2.2. La investigación-acción como recurso formativo

En la discusión sobre las formas de trabajo a seguir con los docentes, la valoración positiva del aprender haciendo se relacionó con el hecho de hacerlo en contextos auténticos, y esto planteó la posibilidad de recurrir a la investigación-acción de manera sistemática para el tratamiento de los temas relacionados a la lenguas.

Gran parte del conocimiento que se considera necesario para un docente de EIB en contextos indígenas, en el marco de la conciencia lingüística y metalingüística, puede construirse a partir de la observación y reflexión sistemática sobre las condiciones sociales del contexto. En este caso, la realidad no es un pretexto o una herramienta para facilitar el aprendizaje, sino el objeto mismo de la observación, el análisis y la reflexión para ubicarse en ella como docente de EIB.

En el taller, el proceso de puesta en común de los términos operativos para la discusión se llevó a cabo después de concluida la fase de caracterización, sobre el supuesto de que es más fácil comprender y aprender un concepto si se aplica a un fenómeno o situación previamente observado(a) y analizado(a), que si se transmite de manera exclusivamente verbal, como sucede en procesos tradicionales de enseñanza. De acuerdo a las apreciaciones del profesor O. Ruiz, los estudiantes manejan con precisión algunos conceptos trabajados durante el Taller; a nuestro entender, esto se debe a la manera como se “aprehendieron”. En primer lugar, se crearon las condiciones para la producción del conocimiento, en una situación auténtica; luego, el proceso de análisis y reflexión generó la necesidad de nombrar lo descrito, y recién entonces introdujo el concepto.

Es probable que varios temas previstos en el currículo de formación docente en relación con las lenguas, puedan trabajarse en procesos de investigación, tomando como base de observación y reflexión a los propios estudiantes, su experiencia de vida y el contexto inmediato. Nociones como multiculturalidad, plurilingüismo, diglosia, tipos de bilingüismo, desplazamiento lingüístico, etc., no deberían limitarse a la transmisión

puramente oral, o partir de textos, sino constatarse por la observación de la propia realidad¹³², para luego reflexionar y teorizar sobre ellos con soporte bibliográfico, ampliando las dimensiones de estos fenómenos o procesos con referencias a otros contextos y países.

En cuanto hablantes y estudiantes, la investigación-acción permitió constatar la existencia de determinados procesos, y que los estudiantes se perciban a sí mismos como parte de o relacionados a ellos. Esto facilitó el involucramiento con la realidad y sus problemas, y con los que viven esa realidad y esos problemas. Como señala Elliott (1994:25),

La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema [...]. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan ... “Lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.

En el caso de los docentes en servicio, la reflexión sobre el propio desempeño docente puede resultar particularmente enriquecedora; y la investigación-acción con equipos docentes sobre sus propias prácticas, probablemente, más efectiva que las acciones de capacitación tal y como se vienen ejecutando. Y aún más interesante puede ser la constitución de equipos mixtos de investigación, dirigidos desde el INSPOCB, que involucren a docentes en servicio, docentes en formación y formadores de esta institución, con la asesoría de la universidad a cargo del INS.

Como señala Freire (1997:40), “el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica”. Pero, para que ésta se vuelva un rasgo del modo de ser docente, una característica intrínseca del docente, debe ser permanente. Una posibilidad sería, a nuestro entender, incorporarla desde la formación inicial misma de los docentes, a través de la investigación-acción en particular. Si, como afirma Freire (1999:81), “el mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica”, sería mucho más

¹³² El parecido con situaciones rurales en que algunos docentes, para hablar con los niños sobre la gallina o las plantas hacen un dibujo en la pizarra, mientras las gallinas y las plantas asoman por las ventanas del aula, no es una simple coincidencia, y puede ser la evidencia de que se trata de una práctica en cadena; lo que podría reforzar el argumento de la necesidad de modificar los procesos y no sólo las mallas curriculares.

provechoso iniciar esta práctica de análisis de la práctica desde la formación inicial de los docentes.

La recomendación a este nivel va en el sentido de que los contenidos relacionados a las lenguas no se presenten como materias a ser “dictadas” por un docente, sino como conocimientos a ser adquiridos a través de procesos de investigación–acción dirigidos o acompañados por el docente. En particular, se podría discutir la reestructuración de las áreas relacionadas a las lenguas como procesos de investigación-acción sobre los mismos temas previstos en el currículo, con el objetivo de que los estudiantes generen su propio conocimiento de una manera que pueda servirles de referencia en su futura práctica docente. Freire es claro al señalar que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (op.cit.:30), insistiendo en la importancia de un proceso compartido entre docentes y alumnos. En este sentido, se sugiere que la investigación participativa, y en especial la investigación-acción puedan constituirse en las herramientas más apropiadas para este proceso (cfr. Elliott 1993:44-45; 72).

¿De qué manera podrían reflexionar sobre la práctica docente futuros docentes, maestros aún en formación? Hay tres posibilidades. La primera, ya señalada, constituyendo equipos mixtos de investigación-acción con docentes en servicio y docentes en formación. Si bien los estudiantes no reflexionarían sobre su propia práctica docente, se beneficiarían de la reflexión de los docentes y su autocrítica reflexiva, desarrollando su capacidad de observación y análisis, y participando en los procesos de evaluación de las prácticas observadas. Consideramos que, si estas investigaciones se realizan en equipos mixtos de estudiantes y docentes, el proceso de formación de los futuros maestros tendría una perspectiva mucho más amplia, ya que se enriquecería no sólo de los procesos analíticos y reflexivos, sino también del conocimiento directo e indirecto de una diversidad de situaciones, contribuyendo a la formación de una “sabiduría práctica” (cfr. Elliot 1993:71).

La segunda manera de que los estudiantes reflexionen sobre la práctica sería incorporando, en el currículo de formación docente, la práctica docente desde el primer semestre, asignando a los estudiantes responsabilidades de aula de manera gradual y creciente. De esta manera, la relación entre enseñanza, aprendizaje, práctica, reflexión crítica sobre la práctica, sería la base de la formación docente. Ciertamente, lo ideal sería que el INSPOCB cuente con una escuela de aplicación, donde podrían llevarse a cabo las prácticas de manera regular y permanente. La tercera manera sería incorporando en los últimos años del INSPOCB, donde los

estudiantes ya tienen responsabilidades docentes, la investigación-acción sobre su práctica de manera sistemática.

Además de los resultados prácticos que se generen en los docentes y en los estudiantes, los resultados de estas investigaciones-acción deberían convertirse, a su vez, en insumos para la formación de otros docentes del INSPOCB. En este sentido se recomienda que el INSPOCB sistematice los resultados de las investigaciones-acción que se lleven a cabo, por docentes en servicio o por equipos mixtos de docentes y estudiantes, utilizando los conocimientos generados en el propio currículo de formación docente y en las capacitaciones. Estas investigaciones deberían, además, convertirse en material de consulta accesible a otros docentes en servicio.

5.2.3. Los valores

El grupo recalcó la importancia de la toma de posición de parte de los docentes, en términos de reafirmar su filiación étnico-política. Una reafirmación en este sentido debería incidir, a criterio del grupo, en un mejor relacionamiento con los niños, las comunidades y las organizaciones indígenas, como una forma de expresar la preocupación y el involucramiento con el devenir del propio pueblo. A su vez, la preocupación por el futuro colectivo debería incidir en la preocupación por la propia formación y desempeño profesional, en el marco del trabajo por el desarrollo del pueblo guaraní. En este sentido, se consideró que la forma de relacionamiento que implica la investigación-acción podría facilitar el proceso de reafirmación étnica, a partir de la reflexión permanente.

La investigación-acción presenta la ventaja, por la forma como está concebida y debe llevarse a cabo, de poner en cuestión el tema del poder y de los valores, reflexión imprescindible si se concibe a la EIB como una herramienta para la transformación de nuestras sociedades. La investigación-acción supone la desconcentración del poder y la democratización de la toma de decisiones (cfr. Elliott op.cit.:80). En este sentido, al adoptar la investigación-acción como la modalidad preferencial de formación docente, se estaría introduciendo también nuevas prácticas de relacionamiento entre estudiantes y docentes, con mayores posibilidades de que estas prácticas sean reproducidas en las aulas. En términos de Elliott, “la visión de las escuelas como democracias participativas está incluida de forma tácita en el movimiento de investigación-acción” (ibid.). Freire también considera que la experiencia crítica de libertad vivida como alumno prepara para una reconceptualización de la autoridad docente: “Es viviendo críticamente mi libertad de alumno o de alumna como, en gran

parte, me preparo para asumir o rehacer el ejercicio de mi autoridad de profesor” (1997:87).

En el caso del taller, las relaciones al interior del grupo fueron discutidas en diferentes oportunidades. Por ejemplo, se trabajó el aspecto físico como facilitador de una mejor comunicación reflejo de un tipo de relación determinada; se discutió sobre metas y logros de los grupos de trabajo discutiendo la importancia del desarrollo de relaciones horizontales; se discutió también la función del lenguaje como facilitador y evidencia del tipo de relación al interior de un grupo. Como se señaló en el capítulo de los resultados, al menos en el lapso del taller, los estudiantes dieron indicios de haber internalizado el tema de la organización espacial, de haber por lo menos discutido entre ellos el uso de registros formales e informales en su relación conmigo¹³³.

En cuanto a los valores, el proceso de la investigación-acción

supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesor como medio para realizarlos. Algunos valores se ponen en práctica en las interacciones del docente con los alumnos y no como resultado extrínseco de ellas. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesor debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean (Elliott 1993:131).

Esto es particularmente relevante si compartimos la opinión de que la opción por la EIB, frente a otras opciones educativas, no reposa sobre sus ventajas cognitivas o metodológicas, sino básica y principalmente sobre los valores éticos y morales que la sustentan: equidad, respeto a la diferencia, solidaridad, entre otros. Esta idea de EIB comparte los valores que Carr le asigna a la ciencia de la educación:

La ciencia de la educación sería una ciencia moral inmersa en los valores racionales y en los principios democráticos que la educación trata de favorecer y promover. La realización práctica de esta idea de ciencia de la educación no es tarea fácil, porque la nuestra es una cultura que considera, ante todo, la educación en términos instrumentales e interpreta la democracia como un sistema de gestión política en vez de como una forma característica de vida social y moral. [...] El tipo de ciencia de la educación que he descrito no es más que una elaboración de la forma democrática de vida social y moral de la que ella misma formaría parte. (Carr 1996:155)

En su calidad de hablantes y estudiantes, es probable que el taller haya influido en alguna medida en el surgimiento y desarrollo de ciertas actitudes y reflexiones en cuya

¹³³ Un dato interesante para la reflexión es el hecho de que, a juzgar solamente por mis notas del taller, los estudiantes chiquitanos y guaraníes tuvieron menos problemas en utilizar conmigo el registro informal que los estudiantes hispano hablantes; incorporaron el “tú” más rápido y con menos vacilaciones en su uso. Esto podría obedecer al hecho de provenir de comunidades y sociedades menos jerarquizadas y con un trato que no establece jerarquías entre niños y adultos, o mujeres y hombres, por ejemplo. En este sentido, las propuestas de la investigación-acción coincidirían con algunos rasgos del modo de ser guaraní y chiquitano.

base se encuentren valores sobre los cuales se discutió. Si bien carecemos de elementos de juicio anteriores al taller para el contraste, fue interesante escuchar las intervenciones de algunos estudiantes durante las asambleas en los momentos de la crisis, las dos últimas semanas de trabajo. Sus intervenciones se salían claramente del marco coyuntural de discusión –la falta de fondos para la alimentación– para plantear el debate en términos de la funcionalidad misma del INSPOCB, su relación con la comunidad y el pueblo guaraní; del tipo de formación que estaban recibiendo y la que deberían recibir como miembros de pueblos indígenas; de la falta de contacto con las comunidades y escuelas, en particular, como parte de esa formación. En algunos casos, la similitud con discusiones y argumentos surgidos en el taller fue evidente para el grupo, y se incorporó a la discusión del taller algún punto tocado en las asambleas estudiantiles.

Otro indicio de un cambio a este nivel puede ser el hecho de haberse relacionado más con dirigentes de la APG y el MbG. A partir de una primera invitación cursada por mí, los estudiantes tomaron la iniciativa de invitar a los dirigentes a conversar con ellos y a sus asambleas; e incluso encontré a algunos en Camiri, en la sede de la APG o en las casas de estos dirigentes. En una de las conversaciones en las que participé, el tema fue casi exclusivamente el INSPOCB, y en particular el tipo de relación que debería tener con la organización y lo que ellos esperaban lograr como formación, para responder a las expectativas de sus organizaciones y sus pueblos.

La recomendación a este nivel iría en el sentido de, a partir de la incorporación de la investigación-acción como recurso formativo, iniciar la discusión de los valores implicados en los procesos educativos, con los docentes y estudiantes del INSPOCB. La EIB que vislumbramos, como un lugar de construcción de una nueva ciudadanía intercultural, supone relaciones de poder distintas al interior del aula, de la escuela y de la comunidad, cuando menos. El surgimiento de este nuevo tipo de relaciones debe promoverse desde la formación docente, y creemos que la investigación-acción, como práctica reflexiva sobre la práctica, puede contribuir a este fin, si se incorpora de manera sistemática y precisamente reflexiva, y no como una mera innovación metodológica.

5.2.4. La historia y la identidad

El grupo valoró positivamente y explicitó la necesidad de incluir en su formación, la formación docente y el proceso educativo en general, el componente histórico

específico de su pueblo y los procesos histórico-sociales en los que hay que ver la situación actual.

En su orientación básica a la reflexión permanente como sustento de la acción, la investigación-acción coincide con una de las premisas de la conciencia lingüística y metalingüística crítica. Como ya se dijo, la reflexión debería partir de la situación actual y el análisis de las relaciones entre el guaraní y el castellano y sus hablantes, en un proceso de “desocultamiento” o “desvelamiento de la realidad” (Freire 1999:112).

Durante el taller se introdujo, de acuerdo a los temas en curso, información nacional e internacional en relación con las lenguas y los pueblos indígenas, con el objetivo de que sirviera de soporte para la elaboración de propuestas. También se trató temas históricos, políticos y sociolingüísticos en relación con los pueblos indígenas, a pedido explícito de los estudiantes. Por ejemplo, en una oportunidad, utilizamos el tiempo de un descanso entre períodos para una presentación sobre las organizaciones indígenas de las tierras bajas (breve reseña histórica, ubicación geográfica, pueblos representados, dirigentes, situación de las lenguas). En otra oportunidad nos reunimos después del almuerzo para leer algunos puntos de la Ley INRA y discutir sus posibles implicancias en la educación. A raíz de esta reunión se fijó otra, para conocer las organizaciones indígenas de otros países y la organización a nivel continental, y leer algunos fragmentos del Convenio 169 de la OIT.

A nivel de hablantes y estudiantes, fue posible percibir algunos indicios de cambio. Por un lado, los estudiantes guaraníes comenzaron (o retomaron) la lectura de algunos textos sobre su historia y su cultura¹³⁴. Por otro lado, los chiquitanos preguntaron por textos que pudieran ayudarlos a conocer mejor su historia, y discutieron algunas ideas respecto a la recopilación de historia oral con los comunarios más ancianos de su región.

A nuestro entender, una reflexión y comprensión crítica de la situación actual supone la revisión de los procesos históricos por los que se llegó a ella (Fairclough 1992:48), y ésta es la base de la afirmación de la identidad y su posible proyección hacia el futuro. Un docente que no afirma su identidad, difícilmente podrá contribuir a la afirmación de la identidad de sus estudiantes (Freire 1997:42), y procesos de reflexión permanentes sobre este tema –a partir de la investigación sobre conflictos identitarios en

¹³⁴ Por ejemplo, **Nuestra historia. Los guaraní-chiriguano** (CIPCA 1989), o la **Guía par la investigación de nuestras culturas y nuestros idiomas** (Gustafson 1996).

comunidades con desplazamiento lingüístico, por ejemplo– pueden contribuir a esta reafirmación.

La recomendación sería incluir en la formación docente del INSPOCB, el componente histórico específico guaraní, orientado al desarrollo de la conciencia hacia la cultura y la lengua, en un proceso de reafirmación identitaria imprescindible para el futuro desempeño docente de los estudiantes. El desarrollo de este componente también debería estructurarse sobre la base de procesos de investigación–acción que incluyan la reflexión sobre el tratamiento de temas análogos con niños en edad escolar.

5.2.5. La curiosidad epistemológica

Durante las discusiones sobre la importancia del cambio de actitud de los docentes, surgieron ideas tendientes a la necesidad de generar una predisposición a la búsqueda en los maestros, desde su formación. Sobre la constatación pesimista de un estudiante, de que siempre resulta posible hacer las cosas de dos maneras –bien o mal– pero que en el trabajo de aula no hay ninguna garantía de que el docente opte por hacerlas bien (o lo mejor posible) –“lo triste es que igual te pagan...”–, surgió la reflexión de cómo lograr que los docentes prefieran siempre, o generalmente, intentar y esforzarse por hacer las cosas bien. Una de las ideas, ya discutida, se relacionó con el tema de los valores, el involucramiento y el compromiso, a cuya afirmación podría contribuir positivamente la investigación-acción, de acuerdo a nuestra experiencia.

La segunda idea planteó la importancia de que el docente sea curioso y tenga la predisposición para buscar innovar sus prácticas y resolver creativamente los problemas encontrados en su desempeño cotidiano. Es decir, se planteó la importancia de la curiosidad como base de la creatividad, y como una posibilidad de contribuir al desarrollo autónomo. En este sentido, también se hizo la relación con la investigación-acción, ya que ésta, en su componente de búsqueda, de análisis, de indagación, puede contribuir al desarrollo de la curiosidad como base de la creatividad. Para Freire (1997:33),

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos.

Es posible afirmar que, de alguna manera, el taller contribuyó a generar y/o desarrollar curiosidad en relación con las lenguas. Esto se pudo comprobar, por ejemplo, en el desarrollo de las entrevistas a los padres de familia, donde los estudiantes no se

limitaron a seguir las preguntas establecidas en la guía. En algunos casos que pude presenciar, de una respuesta del entrevistado surgía un conjunto de preguntas con un fin e interés fácilmente identificable, relacionado con un punto discutido en el taller. En una oportunidad, a partir de la pregunta sobre la lengua utilizada, por la pareja entrevistada, en la comunicación con sus hijos, se generó una discusión –que terminó por involucrarnos a todos– sobre qué familia (de la pareja) era más conservadora a nivel cultural y lingüístico, y cuáles eran las evidencias, qué familias en la comunidad y qué comunidades en la zona eran más conservadoras, para terminar conversando sobre la función que podría cumplir la EIB en términos de la conservación de la cultura y la lengua.

En otras oportunidades, puntos discutidos o apenas tratados en el taller dieron pie a observaciones no previstas en la investigación, sea porque los estudiantes quisieron comprobar alguna afirmación hecha sin mucho sustento, o porque la discusión les generó la necesidad de observar lo que ocurría realmente en un caso específico.

En su calidad de hablantes, se podría afirmar que el taller les generó la curiosidad de indagar por su historia lingüística familiar y personal: En el caso de algunos estudiantes hispano hablantes, encontraron entre sus antepasados hablantes de lenguas indígenas, y elaboraron hipótesis de cuándo y por qué se podrían haber perdido esas lenguas en sus historias familiares. En el caso de algunos estudiantes indígenas, “descubrieron” (en realidad, tomaron conciencia) de que algunos de sus parientes de la misma edad estaban contribuyendo al desplazamiento lingüístico, al socializar a sus hijos en castellano. Otros introdujeron en las reflexiones comentarios o recuerdos sobre el uso de lenguas en sus casas, desde una perspectiva crítica. En una sobremesa fui criticada por tener una niña que “ya tiene cinco años y sólo habla una lengua”, por un grupo de estudiantes que consideraba el bilingüismo de cuna como la opción para la educación de sus futuros hijos. El tema de la educación lingüística de los hijos fue objeto de varias sobremesas con estudiantes mujeres, más sensibles a este tema que los estudiantes hombres.

En términos de recomendación, es necesario desarrollar, en la formación docente, la curiosidad que origina la investigación y que, eventualmente, deriva en la creatividad. Pero es imprescindible dar el salto hacia “la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica” (Freire op.cit.:85), porque “lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*” (Freire op.cit.:83). En este sentido, la investigación-acción puede constituirse en un buen generador de actitudes curiosas y un espacio para su tránsito a la curiosidad

epistemológica, como una práctica de interrogación y de búsqueda permanente de respuestas e innovaciones al quehacer docente y la vida diaria en general.

En síntesis, en la perspectiva acercarnos al nuevo paradigma de docente que requiere la EIB, la adopción de la investigación-acción en procesos de formación docente, inicial y en servicio, puede resultar productiva. La transmisión de valores y prácticas sólo a nivel discursivo ha resultado, hasta ahora, poco productiva. El intento de cambiar prácticas docentes del aula escolar, sin cambiar las prácticas docentes en la formación de maestros, puede resultar infructuoso. Podría considerarse hasta injusto esperar que los docentes sean investigadores, cuando vienen de procesos “bancarios”; que sean democráticos, cuando vienen de procesos con poderes centralizados; que sean creativos, cuando vienen de procesos basados en la repetición de modelos; que sean autónomos, cuando vienen de procesos dirigidos; que sean cooperativos, cuando vienen de procesos individualistas e individualizantes...

No se pretende que, con la sola implementación de procesos de investigación-acción, la formación docente se transforme súbita y radicalmente. Pero sí es probable que, al menos algunas características del perfil ideal de egreso de la formación docente, se puedan desarrollar más sistemáticamente: el docente investigador, democrático con la comunidad y los niños, analítico y reflexivo (como base para la creatividad), autónomo y cooperativo. Es en este sentido que se sugiere la incorporación de la investigación-acción de manera sistemática en los procesos de formación docente, inicial y en servicio.

De alguna manera, la investigación-acción puede contribuir, no sólo al cambio de prácticas como mera sustitución sujeta a la moda, sino a la reflexión y el eventual cambio de las condiciones que generan, condicionan y eventualmente determinan esas prácticas y su reiteración en el aula. La búsqueda y el esfuerzo por elaborar propuestas en el marco del INSPOCB que contribuyan a la formación de docentes más orgánicos y funcionales a los proyectos étnico-políticos de sus pueblos está enmarcada en contextos de dominación y de lucha ideológica, además de social y económica. A esa ideología que permea nuestras prácticas y nuestras concepciones habrá que oponerle una contraideología, desde la formación y la práctica docente, que nos sirva de alerta contra el posible riesgo que señalara Flores Galindo (1994:345):

La eficacia de una clase dominante se expresa en última instancia en su capacidad para introducir valores y concepciones entre los dominados. Cuando lo consigue, puede abrigar la esperanza de una victoria postrera: que el nuevo orden, con otros personajes, termine reproduciendo el viejo autoritarismo.

Si, retomando la palabras de W. Gutiérrez, “la EIB es un instrumento político de liberación de nuestros pueblos”, es imperativo apropiarnos del instrumento y “armar el modelo”, darle la forma específica que mejor responda a las características de nuestra aula y comunidad. En este sentido, la investigación-acción puede ser una de las formas en que la formación docente responda mejor a las expectativas de los pueblos, comunidades, padres de familia y niños indígenas.

Qhichwa simipi pisichaynin

Kay Reforma Educativap puriyin ukhupiq, imaynatachus simikunata yachachiypi apaykachanaqa manaraq sut'iraqchu; chayrayku juk simipi, iskay simipi yachachiykunallaraq ñawparichkan. Chaywanpis wakin chiqankunapiqa mana juk simillatachu, mana iskay simillatachu rimanku, chaypaqqa wak yuyaykunata mask'anaraq kachkan.

Kay llamk'aywanqa chay maypichus, machkha simipichus yachachinaqa tumpallatapis sut'incharikunqa, chay jawataq yachachiqkunap wakichiyninpi. Kay llamk'ayqa, pusaq qanchischawpi, juk Warani Jatun Yachaywasipi ruwakurqa. Ajinamanta kay p'anqaga imaynatataq, imatataq tarikusqanta willarichkan.

Qallariyninpiqa ima ch'ampaymantataq, imakunapitaq yuyasqayta, imatataq tariyta munasqayta, chay tukuy imata willarichkan.

Iskay kaq phatmataq maypichus ruwasqayta, ajinallatataq ima yachaykunachus yuyaychariwasqanta willachkan. Chay yachaykunaqa: machkha simipichus yachachiy kananmanta, yachachiqkunap wakichikuyninmanta, investigación-acción ñisqamanta ima kachkan.

Kimsa kaq phatmaqa imaynatachus kay llamk'ayta ruwasqayta ñirichkan.

Tawa kaq phatmapiq rikusqay yachaywasikunapi imaynatachus simikunata apaykachachkasqankuta ñirichkani, ajinallatataq, yuyasqaymanjinaqa, imaynachus yachachiqkunap wakichiynin kananta ñichkallanitaq.

Phichqa kaq phatmapitaq tukuy tarisqay yachaykunata pisichaspa, imakunachus kay yachaykuna rikusqay ukhupiqqa allinchakunanta ñirichkani.

Bibliografía

- AGUIRRE B., G.
1983 **Las lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México.** México, D.F.: Ediciones de la Casa Chata.
- AIZPURUA, X.
1995 **La continuidad del Euskera.** Vitoria-Gasteiz: Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- ALBÓ, X.
1995a **Bolivia plurilingüe.** La Paz: CIPCA – UNICEF.
1995b “Educar para una Bolivia Plurilingüe”. En: **Cuarto Intermedio**, nº 35, mayo de 1995. Cochabamba. pp. 3-36
- ARAMAYO, O.
1999 “Exposición sobre recursos humanos”. En: APG. 1999. **Memoria del I Congreso Pedagógico Guaraní.** Santa Cruz: APG – CIPCA. Pp. 54-63.
- Asamblea del Pueblo Guaraní (APG).
1999 **Memoria del I Congreso Pedagógico Guaraní.** Santa Cruz: APG – CIPCA.
- Asamblea del Pueblo Guaraní y Mboarakuá Guasu.
1998 “Resoluciones del Primer Congreso Pedagógico Guaraní” (Camiri, 6-8 de noviembre de 1998). (ms.)
- BAKER, C.
1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.
- BHATT, A. & M. MARTIN-JONES
1992 “Whose Resource? Minority Languages, Bilingual Learners and Language Awareness”. En: Fairclough, N. (ed.). **Critical Language Awareness.** Londres y N.Y.: Longman. pp. 285-301.
- BERGER, G.
1990 “La formación continua de los enseñantes como estrategia de cambio de las prácticas de las instituciones educativas”. En: **Primer congreso de la Escuela Pública Vasca. Ponencias internacionales.** Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. pp. 145 – 173.
- BERNAUER, J.
1999. “Emerging Standards: Empowerment with Purpose”. En Kappa Delta Pi Record. v.35 nº2 (winter 99) pp.68-70.
- BONALS, J.
1998 **El trabajo en equipo del profesorado.** Barcelona: Editorial Graó.
- CALVET, L-J.
1987 **La guerre des langues et les politiques linguistiques.** Paris: Payot.
1974 **Linguistique et colonialisme.** Paris: Payot.

- CANTONI, G.
1997 "Keeping Minority Languages Alive: The School's Responsibility". En: Reyhner (ed.). **Teaching indigenous languages**. Arizona: Northern Arizona University.
- CANTONI, G (ed.).
1996 **Stabilizing Indigenous Languages**. Arizona: Northern Arizona University.
- CARR, W.
1996 **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA).
1989 **Nuestra historia. Los guaraní-chiriguano**. La Paz: CIPCA.
- CERRON-PALOMINO, R.
1987 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". En: **Lexis**, vol. XI, N° 1. Pp. 71-104.
- CHOQUE, R.
1992 "La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)". En: Choque et al. 1992. **Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?** La Paz: Ediciones Aruwiri, Taller de Historia Oral Andina. Pp. 19-40.
- CLARK, R. & R. IVANIC.
1997 "Critical Discourse Analysis and Educational Change". En: VAN LIER, L. & D. CORSON (eds.). **Knowledge About Language**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Encyclopedia of Language and Education. vol. 6. Pp. 217-227.
- COHEN, L. & MANION, L.
1994 "Action Research". En: **Research Methods in Education**. London: Routledge. pp. 186 – 203.
- Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM).
1997 "Resumen del Primer Congreso Nacional Educativo Amazónico Multiétnico" (Trinidad, 20-22 de enero de 1997). (ms.)
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA.
1996 **Borrador de consulta de la Declaración Interamericana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**. La Paz: SAGG.
- Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).
1997 "Planteamientos de la CSUTCB a la SNE como resultados del Congreso Nacional de Educación" (enero de 1997). (ms.)
- 1991 "Hacia una educación intercultural bilingüe". En: **Raymi**. N° 15. La Paz: Centro Cultural JAYMA.
- Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos.
1996 **Declaración Universal de Derechos Lingüísticos**. Barcelona:
- CRAWFORD, A.
1996 "Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua". (ms.)

- CUMMINS, J.
1997 "Beyond Functional Literacy: The Dilemmas of Educational Reform". En: Cummins & Sayers. **Brave New Schools**. N.Y.: St. Martin's Press. pp. 81-117.
- 1996 **Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society**. California: California Association for Bilingual Education.
- 1981 "El rol del desarrollo de la lengua primaria en promover éxito académico para alumnos de lenguas minoritarias". ("The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". En: California State Department of Education (ed.). **Schooling and Language Minority Students. A theoretical Framework**. Los Angeles: California State Department of Education. Traducción. I. Pozzi-Escot).
- 1979 "Interdependencia lingüística y el desarrollo educativo de los niños bilingües". ("Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". En: **Review of Educational Research**. 1979, vol. 49 Nº 2. pp.222-251. Traducción de M.A. Ferrell)
- DEFAZIO, A.
1997 "Language Awareness at the International High School". En: VAN LIER, L. & D. CORSON (eds.). **Knowledge About Language**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Encyclopedia of Language and Education. vol. 6. Pp. 99-107.
- D'EMILIO, L.
1996 "Voces y procesos desde la pluralidad: la educación indígena en Bolivia". (ms.)
- 1994 "Pobreza de la educación y propuestas indígenas: Lecciones aprendidas". Ponencia presentada al Seminario Internacional Educación y Pobreza. Toluca 26-28 de octubre. Colegio Mexiquense.
1993. "El pueblo guaraní y su educación". Versión revisada de una comunicación presentada al Coloquio Internacional Bilingüismo y Educación. Universidad Pedagógica Nacional de México. Abril 1993.
- DIEZ ASTETE, A. y D. MURILLO.
1998 **Pueblos indígenas de tierras bajas**. La Paz: MDSP-VAIPO-PNUD.
- DONMALL-HICKS, B.G.
1997 "The History of Language Awareness in the United Kingdom". En: VAN LIER, L. & D. CORSON (eds.). **Knowledge About Language**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Encyclopedia of Language and Education. vol. 6. Pp. 21-30.
- DORIAN, N.
1981 **Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect**. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- DRESSLER, W.
1992 "La extinción de una lengua". En: **Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural**. Madrid: Visor Distribuciones. Pp.223-232.

- ELLIOTT, J.
1994 **La investigación–acción en educación.** Madrid: Morata.
- 1993 **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madrid: Morata.
- ESCAMILLA, K.
1993 “Universal Aspects of Literacy”. En Tinajero, J.V. y A.F. Ada. **The Power of Two Languages Literacy and Bilinguality for Spanish Speaking Students.** Nueva York: McGraw Hill. pp.220-233.
- FASOLD, Ralph
1996 **La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística.** Madrid: Visor Libros.
- FAIRCLOUGH, N.
1992 “The appropriacy of ‘appropriateness’”. En: Fairclough, N. (ed.). **Critical Language Awareness.** Londres y Nueva York: Longman. pp. 34-56.
- FAIRCLOUGH, N. (ed.).
1992 **Critical Language Awareness.** Londres y Nueva York: Longman.
- FISHMAN, J.
1996 “What do you lose when you lose your Language?” En Cantoni, G. (ed.) 1996. **Stabilizing Indigenous Languages.** Arizona: Northern Arizona University.
- 1991 **Reversing Language shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages.** Clevedon: Multilingual Matters. Multilingual Matters 76.
- 1990a “What is Reversing Language Shift (RLS) and How Can It Succeed?” En: **Journal of Multilingual and Multicultural Development.** Volume 11, nrs. 1&2, 5-36.
- 1990b “Limitaciones de la eficacia escolar para invertir el desplazamiento lingüístico (IDL)”. En: Departamento de Educación, Universidades e Investigación – Gobierno Vasco. **Primer congreso de la Escuela Pública Vasca. Ponencias internacionales.** Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. pp. 127 - 141.
- FLORES GALINDO, A.
1994 **Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes.** Lima Editorial Horizonte.
- FREIRE, P.
1999 **Política y educación.** México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- 1997 **Pedagogía de la autonomía.** México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- GAGLIARDI, R. (ed.).
1995 **Teacher Training and Multiculturalism: National Studies.** Paris: UNESCO – International Bureau of Education.

- GAGLIARDI, R. & BERNARDINI, P.
1995 "Teacher training for multicultural education in favour of democracy and sustainable development: the territorial approach". En: GAGLIARDI, R. (ed.). **Teacher Training and Multiculturalism: National Studies**. Paris: UNESCO – International Bureau of Education. pp. 14 – 24.
- GLEICH, U. von.
1989 **Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina**. Eschborn: GTZ.
- GLENMAYE, L.
1998 "Empowerment of Women". En: GUTIERREZ, L., R. PARSONS & E. OPAL COX (eds.). **Empowerment in Social Work Practice. A Sourcebook**. California: Brooks / Cole Publishing Company. pp. 29 – 51.
- GRAMSCI, A.
1981 **Antología**. México, D.F.: Siglo XXI.
- 1967 **La formación de los intelectuales**. México, D.F.: Grijalbo.
- GUTIERREZ, L., R. PARSONS & E. OPAL COX (eds.).
1998 **Empowerment in Social Work Practice. A Sourcebook**. California: Brooks / Cole Publishing Company.
- HAMEL, R.E.
1993 "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. En: Políticas del lenguaje en América Latina. Revista Iztapalapa 29, año 13, enero – junio 1993. Pp.5-39.
- 1988 "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística". En: Pulcinelli, E. (org.). **Política lingüística na América Latina**. Campina SP: Pontes. Pp. 41-73.
- HARRIS, S.
1990 **Two Way Aboriginal Schooling. Education and Cultural Survival**. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- HODGES, V., Y. Burwell & D. Ortega.
1998 "Empowering families". En: GUTIERREZ, L., R. PARSONS & E. OPAL COX (eds.). **Empowerment in Social Work Practice. A Sourcebook**. California: Brooks / Cole Publishing Company. pp. 146 – 162.
- HORNBERGER, N.
1989. **Haku yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno**. Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- ITIER, C.
1995 "Quechua y cultura en el Cuzco del siglo XVIII: de la "lengua general" al "idioma del imperio de los Incas". En: Itier, C. (comp.). **Del Siglo de Oro al Siglo de las Luces. Lenguaje y sociedad en los Andes del siglo XVIII**. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". pp. 89-111.

- JANKS, H. & R. IVANIC.
1992 "CLA and emancipatory discourse". En: Fairclough, N. (ed.). **Critical Language Awareness**. Londres y N.Y.: Longman. pp. 305-331.
- JOLIBERT, J.
1993a **Formar niños lectores de textos**. Santiago: Dolmen.
1993b **Formar niños productores de textos**. Santiago: Dolmen.
- JUNG, I. y otros.
1988 **Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación**. Lima-Puno: PEB-P – UNA-P.
- KRAUSS, M.
1996 "Status of Native American Language Endagerment". En: CANTONI, G (ed.). **Stabilizing Indigenous Languages**. Arizona: Northern Arizona University. pp. 16-21.
- LANCASTER, L. & R. TAYLOR.
1992 "Critical Approaches to Language, Learning and Pedagogy: A Case Study". En: Fairclough, N. (ed.). **Critical Language Awareness**. Londres y N.Y.: Longman. pp. 256-284.
- LEE SOHNG, S.S.
1998 "Research as an Empowerment Strategy". En: GUTIERREZ, L., R. PARSONS & E. OPAL COX (eds.). **Empowerment in Social Work Practice. A Sourcebook**. California: Brooks / Cole Publishing Company. pp. 187 – 203.
- LEHM, Z. y equipo CIDDEBENI.
1996 "El saber y el poder en la sociedad mojeña: aproximación desde una perspectiva de género". En: Rivera, S. (comp.). **Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia post-colonial de los años 90**. La Paz: Subsecretaría de Asuntos de Género.
- LEMA, A.M. (comp.).
1998 **Pueblos indígenas de la amazonía boliviana**. La Paz: AIP FIDA – CAF.
- LÓPEZ, C.
1999 "Anteproyecto de tesis: Estrategias de uso de lenguas en el modelo de Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa en la provincia Cordillera del territorio guaraní de Bolivia" (ms.)
1997 "Leer por leer: pasando en limpio tres ejercicios de producción de materiales en lenguas indígenas". En: **Pueblos indígenas y educación**. 39-40. Enero – junio 1997. Quito.
- LÓPEZ, C. y M. MANDEPORA.
1998 "Investigación sobre el estado de la enseñanza del castellano como segunda lengua - Informe de campo – área guaraní". (ms.)
1999 "Investigación-acción en castellano como segunda lengua - Informe de campo – área guaraní". (ms.)

- LÓPEZ, C.; A. PARI y A. ZUAZO.
1999 "Memoria del Primer Taller de Capacitación a Concejos Educativos de Pueblos Originarios". Cochabamba, 24 al 27 de noviembre de 1999 (ms.)
- LÓPEZ, L.E.
1998 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En: OEI. **Revista iberoamericana de educación**. N° 17. Mayo – agosto 1998. pp.51-89.
- 1996 "To guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis. En: N. Hornberger (ed.). **Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up**. Berlin: Mouton. pp.321-353.
- 1995 "Sigue el debate sobre educación bilingüe". En: **Cuarto Intermedio**, n° 36, agosto de 1995. Cochabamba. Pp. 79-100.
- 1994 "La educación intercultural bilingüe en Bolivia: ámbito para el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales indígena". Comunicación al Seminario Internacional sobre Oficialización de los Idiomas Indígenas de América. Guatemala. U. R. Landívar; ALM, UNESCO, CECMA.
- 1989 "El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En: Ballón, E. y R. Cerrón-Palomino (eds.). 1989. **Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú**. Lima: CONCYTEC – GTZ.
- 1988 **Lengua**. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- MANDEPORA, M.
1999 "Informe: enseñanza y aprendizaje del CL2 – zona guaraní". (ms.)
- MANNHEIM, B.
1989 "La memoria y el olvido en la política lingüística colonial". En: **Lexis**, vol XIII, N° 1. Pp. 13-46.
- MARIÁTEGUI, J.C.
1986 [1970] **Temas de educación**. Lima: Empresa Editora Amauta.
- MELIÁ, B.
1986 **El guaraní – conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria**. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología, Vol. 5.
- Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaria Nacioal de Educación, Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.
1995 **Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa**. La Paz: UNSTP - UNICOM.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes – Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria – Unidad Nacional de Servicios Técnicos.
1997a **Guía didáctica de lenguaje para el primer ciclo de educación primaria**. La Paz: VEIPS – UNST.
- 1997b **Guía didáctica de segundas lenguas para el primer ciclo de educación primaria**. La Paz: VEIPS – UNST.

- 1998 **Guía para el trabajo con láminas de L2.** La Paz: VEIPS – UNST.
- MODIANO, N.
1990 **La educación indígena en los Altos de Chiapas.** México D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- MUÑOZ S., A.
1997 **Educación Intercultural. Teoría y práctica.** Madrid: Editorial Escuela Española.
- MUÑOZ C., H.
1997 **De proyecto a política de estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993.** Oaxaca: UPN – PROEIB Andes – UNICEF.
- NAMO DE MELLO, G.
1993 “Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje”. En: UNESCO / IDRC. **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción.** Santiago: UNESCO-IDRC. Pp. 181-256.
- NUNAN, D. & A. LAM.
1998 “Teacher Education for Multilingual Contexts: Models and Issues”. En: Cenoz, J. And F. Genesee. **Beyond Bilingualism.** Clevedon: Multilingual Matters. Multilingual Matters 110. pp.117-140.
- NUÑEZ, C.
1996 **Educación para transformar, transformar para educar.** Buenos Aires: Lumen – Humanitas.
- Organización Internacional del Trabajo.
1989 Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes.
- PARSONS, R.
1998 “Evaluation of Empowerment Practice”. En: GUTIERREZ, L., R. PARSONS & E. OPAL COX (eds.). **Empowerment in Social Work Practice. A Sourcebook.** California: Brooks / Cole Publishing Company. pp. 204 – 219.
- PARSONS, R., L. GUTIERREZ & E. OPAL COX.
1998 “A Model for Empowerment Practice”. En: GUTIERREZ, L., R. PARSONS & E. OPAL COX (eds.). **Empowerment in Social Work Practice. A Sourcebook.** California: Brooks / Cole Publishing Company. pp. 3 – 23.
- PIFARRÉ, F.
1989 **Historia de un pueblo.** La Paz: CIPCA.
- PLAZA, P.
1993 “Informe de evaluación – Test de salida 2º grado – área andina del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)”. (ms.)
- POCATERRA, N.
1989 **El sentido indígena de la tenencia de la tierra.** Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP). Documento de Trabajo n° 4.

PROCESO.

1994 **Tataendi. Campaña de Alfabetización en Guaraní.** Santa Cruz de la Sierra: UNICEF / PROCESO / TEKO GUARANÍ / APG.

PROEIB Andes

2000 "Castellano como segunda lengua: una experiencia de campo". (ms.)

1998 "De alguna manera están picoteando con la L2... Una aproximación al estado de la enseñanza de castellano como segunda lengua en áreas rurales de Bolivia". Informe de investigación noviembre – diciembre de 1998. (ms.)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Programa Indígena - Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales.

1996 **Primer censo indígena rural de tierras bajas, Bolivia - 1994.** La Paz: PNUD.

República de Bolivia.

Constitución Política del Estado.

1994 **Ley 1551 de Participación Popular.** La Paz: Unidad de Profundización de la Democracia – Dirección de Difusión de las Reformas del Estado.

1994 **Ley 1565 de Reforma Educativa.** La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

1995 **Decretos reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa.** La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

1996 **Ley 1715 del Servicio Nacional de Reforma Agraria.** La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

REYHNER, J.

1996 "Rationale and Needs for Stabilizing Indigenous Languages". En: Cantoni, G. (ed.). **Stabilizing Indigenous Languages.** Arizona: Northern Arizona University. pp. 3-15.

ROBLES, T., F. GUZMAN y B. GUSTAFSON.

1994 "Identificación de necesidades de aprendizaje – informe final – área guaraní" (versión preliminar). Camiri – PDCC. (ms.)

ROCKWELL, E. y otros.

1989 **Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas.** Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.

ROMAINE, S.

1996 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística.** Barcelona: Ariel Lingüística.

ROTAETXE, K.

1990 "Política y planificación lingüísticas". En: Rotaetxe, K. **Sociolingüística.** Madrid: Editorial Síntesis.

- SHEETS, R.
1999 "Student self-empowerment: a dimension of multicultural education". En: **Multicultural Education**. V. 6, N° 4, summer 1999. pp. 2-8.
- SORIA, V.
1992 "Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)". En: Choque et al. 1992. **Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?** La Paz: Ediciones Aruwiri, Taller de Historia Oral Andina. Pp. 41-78.
- TAYLOR, D.
1987 "Social Psychological Barriers to Effective Childhood Bilingualism". En: **Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic Cognitive, and Social Development**. London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- TEDESCO, J.C.
1993 "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". En: UNESCO / IDRC. **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción**. Santiago: UNESCO-IDRC. Pp. 13-36.
- UNESCO.
1994 "Tendencias nuevas de la educación: consecuencias en la formación de docentes". En: UNESCO. **¿Qué formación para los maestros?** Madrid: Crisol. pp. 63-73
- UNICEF
1993 "Popular Participation, Mobilization and Decentralization for EFA". Background paper for a panel discussion. New Delhi, 12–16 december 1993.
- UNICEF – Teko Guaraní.
1989 "Resultados del diagnóstico sociolingüístico del área guaraní". (ms).
- WRIGHT, T. & R. BOLITHO.
1997 "Language Awareness in In-Service Programmes". En: VAN LIER, L. & D. CORSON (eds.). **Knowledge About Language**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Encyclopedia of Language and Education. vol. 6. Pp. 173-181.
- WÖLCK, W.
1975 "Metodología de una encuesta socio-lingüística sobre el bilingüismo quechua-castellano". En: **Lingüística e indigenismo moderno de América**. Trabajos presentados al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Vol. 5. Lima: IEP. Pp.337-359.
- ZÚÑIGA, M., L. SÁNCHEZ y D. ZACHARÍAS.
2000 **Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino**. Lima: Ministerio de Educación del Perú – GTZ – KfW.

Anexos

Instrumento 1
Ficha de estudiante

1. Nombre completo _____

2. Lugar (comunidad, zona, distrito, provincia, departamento) de nacimiento

3. Fecha de nacimiento _____

4. Lugar(es), grados y años de estudios

5. Permanencia fuera de la comunidad (lugares, años, razones)

6. Formación docente previa (institución, lugar, años)

7. Experiencia docente (comunidad, años, grados a su cargo, EIB / no-EIB)

8. Cargos o responsabilidades (comunal, zonal, nacional, años)

9. Relación con la APG (nacional, zonal, comunal) / asamblea de capitanes

10. Participación en acciones de la APG, en especial educativas (campaña de alfabetización, etc.)

11. Conocimiento de lenguas

- L1: (aprendida en / con)
- L2: (aprendida en / con / edad)
- L3: (aprendida en / con / edad)

	entiende	habla	lee	escribe
L1				

L2				
L3				

MB = muy bien; B = bien; R = regular; P = poco; MP = muy poco

12. Uso de lenguas (por interlocutor –uno/otro- y lugar)

	En la casa	En otras casas	En el chaco	En trabajos comunales	En asambleas	En la iglesia	En la escuela	En la ciudad	En fiestas
AbaM									
AboM									
AbaP									
AboP									
Otros									
Madre									
Padre									
TíosM									
TíosP									
Otros									
Hijas>									
Hijas<									
Hijos>									
Hijos<									
Sobrinas									
Sobrinos									
Otros									
Autorid.									
Profes.									
Cura									
Sanitar.									
Comerc.									

13. Conocimiento de lenguas de la familia

	entiende			habla			lee			escribe		
	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3
Madre												
Padre												
AbaM												
AboM												
AbaP												
AboP												
Hna/o 1												
Hna/o 2												
Hna/o 3												
Hna/o 4												
Hija/o 1												
Hija/o 2												

MB = muy bien; B = bien; R = regular; P = poco; MP = muy poco

Instrumento 2
Ficha de seguimiento a estudiantes

Fecha:.....
Nº

Semana - sesión

1. Nombre completo _____

2. Intervenciones registradas en la sesión de trabajo

Tema	Tipo	Descripción

3. Comentarios fuera de la sesión

Tema	Tipo	Descripción

4. Reflexiones por escrito

Tema	Tipo	Descripción

5. Observaciones

Instrumento 3
Ficha de registro diario de trabajo del Taller

Fecha: _____

Temas previstos: _____

Temas tratados y tiempo aprox.	Estrategia seguida	Instrumentos / materiales	¿Qué ocurrió?	Intervenciones y comentarios

Observaciones: _____

Instrumento 4
Ficha de resumen semanal de sesiones de trabajo del Taller

Semana: _____

Temas previstos: _____

Temas tratados y tiempo aprox.	Estrategia seguida	Instrumentos / materiales	¿Qué ocurrió?	Intervenciones y comentarios

Observaciones: _____

Instrumento 5
Ficha de síntesis general de sesiones de trabajo del Taller

Temas tratados y tiempo aprox.	Estrategia seguida	Instrumentos / materiales	¿Qué ocurrió?	Intervenciones y comentarios

Observaciones: _____

Instrumento 6
Ficha de evaluación de sesión de trabajo

Nombre: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué temas se trabajó hoy?

2. ¿Qué temas te gustaron? _____
¿Por qué? _____

3. ¿Qué temas no te gustaron? _____
¿Por qué? _____

4. ¿Qué temas te parecieron fáciles? _____
¿Por qué? _____

5. ¿Qué temas te parecieron difíciles? _____
¿Por qué? _____

6. ¿Qué temas te parecieron interesantes? _____
¿Por qué? _____

7. ¿Qué temas te parecieron aburridos? _____
¿Por qué? _____

8. ¿Qué temas te parecieron útiles? _____
¿Por qué? _____

9. ¿En qué y cómo utilizarías (esos temas útiles)? _____

10. ¿Consideras que la facilitadora te motivó a aprender los temas tratados hoy?
¿Cómo? / ¿Por qué? _____

11. ¿Consideras que la facilitadora generó en ti un desafío intelectual? ¿Cómo? / ¿Por
qué? _____

12. Puntuaciones: califica del 1 (mínimo) al 5 (máximo)

Item	(-)	Puntuación				(+)
1. interés de los temas tratados	1	2	3	4	5	
2. utilidad de los temas tratados	1	2	3	4	5	
3. claridad de la facilitadora	1	2	3	4	5	
4. conocimiento del tema de la facilitadora	1	2	3	4	5	
5. uso de ejemplos de la facilitadora	1	2	3	4	5	
6. metodología empleada	1	2	3	4	5	
7. receptividad a las intervenciones	1	2	3	4	5	
8. claridad al responder las preguntas	1	2	3	4	5	
9. uso del tiempo	1	2	3	4	5	
10. materiales entregados	1	2	3	4	5	
11. tus propias intervenciones	1	2	3	4	5	
12. las intervenciones de tus compañeros	1	2	3	4	5	
13. tu participación	1	2	3	4	5	
14. la participación de tus compañeros	1	2	3	4	5	

13. Recomendaciones a la facilitadora

- Para su exposición oral _____

- En sus respuestas _____

- Sobre los temas _____

- Sobre la metodología _____

- Sobre los materiales _____

- Sobre el tiempo _____

14. Otros comentarios y observaciones

Instrumento 7
Ficha de evaluación semanal de sesiones de trabajo

Nombre: _____ Fecha: _____

15. ¿Qué temas se trabajaron esta semana?

16. ¿Qué temas te gustaron? _____
¿Por qué? _____

17. ¿Qué temas no te gustaron? _____
¿Por qué? _____

18. ¿Qué temas te parecieron fáciles? _____
¿Por qué? _____

19. ¿Qué temas te parecieron difíciles? _____
¿Por qué? _____

20. ¿Qué temas te parecieron interesantes? _____
¿Por qué? _____

21. ¿Qué temas te parecieron aburridos? _____
¿Por qué? _____

22. ¿Qué temas te parecieron útiles? _____
¿Por qué? _____

23. ¿En qué y cómo utilizarías (esos temas útiles)? _____

24. ¿Consideras que la facilitadora te motivó a aprender los temas tratados esta semana? ¿Cómo? / ¿Por qué? _____

25. ¿Consideras que la facilitadora generó en ti un desafío intelectual? ¿Cómo? / ¿Por qué? _____

26. Puntuaciones: califica del 1 (mínimo) al 5 (máximo)

Item	(-)	Puntuación			(+)
1. interés de los temas tratados	1	2	3	4	5
2. utilidad de los temas tratados	1	2	3	4	5
3. claridad de la facilitadora	1	2	3	4	5
4. conocimiento del tema de la facilitadora	1	2	3	4	5
5. uso de ejemplos de la facilitadora	1	2	3	4	5
6. metodología empleada	1	2	3	4	5
7. receptividad a las intervenciones	1	2	3	4	5
8. claridad al responder las preguntas	1	2	3	4	5
9. uso del tiempo	1	2	3	4	5
10. materiales entregados	1	2	3	4	5
11. tus propias intervenciones	1	2	3	4	5
12. las intervenciones de tus compañeros	1	2	3	4	5
13. tu participación	1	2	3	4	5
14. la participación de tus compañeros	1	2	3	4	5

27. Recomendaciones a la facilitadora

- Para su exposición oral _____

- En sus respuestas _____

- Sobre los temas _____

- Sobre la metodología _____

- _____
- Sobre los materiales _____

- Sobre el tiempo _____

28. Otros comentarios y observaciones _____

Instrumento 8
Ficha de evaluación del Taller

Nombre: _____ Fecha: _____

29. ¿Te gustó este Taller? ¿Por qué? _____

30. ¿Qué te gustó más? _____
¿Por qué? _____

31. ¿Qué no te gustó? _____
¿Por qué? _____

32. ¿Qué temas te interesaron más? _____
¿Por qué? _____

33. ¿Consideras que se lograron los objetivos del Taller? ¿Por qué? _____

34. ¿Los contenidos del Taller fueron nuevos para ti? ¿Puedes dar ejemplos?

35. ¿Consideras que hubo motivación para tu aprendizaje? ¿Puedes dar ejemplos?

36. ¿Crees que lo aprendido en el Taller te será útil? ¿Cómo? ¿Por qué?

37. ¿En qué tema(s) hubieras pasado más tiempo? _____

38. ¿Puedes hacer una lista de 3 cosas que harías con lo trabajado en el Taller?

39. ¿De qué manera este Taller podría ser mejorado?

40. Puntuaciones: califica del 1 (mínimo) al 5 (máximo)

Item	Puntuación				
	(-)				(+)
1. interés de los temas tratados	1	2	3	4	5
2. utilidad de los temas tratados	1	2	3	4	5
3. claridad de la facilitadora	1	2	3	4	5
4. conocimiento del tema de la facilitadora	1	2	3	4	5
5. uso de ejemplos de la facilitadora	1	2	3	4	5
6. metodología empleada	1	2	3	4	5
7. receptividad a las intervenciones	1	2	3	4	5
8. claridad al responder las preguntas	1	2	3	4	5
9. uso del tiempo	1	2	3	4	5
10. materiales entregados	1	2	3	4	5
11. tus propias intervenciones	1	2	3	4	5
12. las intervenciones de tus compañeros	1	2	3	4	5
13. tu participación	1	2	3	4	5
14. la participación de tus compañeros	1	2	3	4	5

41. Otros comentarios y observaciones

Instrumento 9
Guía de entrevista de estudiantes sobre
Opiniones y expectativas sobre las lenguas, la EIB y la RE

(nombre, fecha)

1. ¿Eres bilingüe?
2. ¿Por qué te consideras bilingüe?
3. ¿Tu comunidad es bilingüe? ¿Por qué?
4. ¿El pueblo guaraní es bilingüe? ¿Por qué?
5. ¿Bolivia es bilingüe? ¿Por qué?
6. ¿Es posible que un país sea bilingüe? ¿Cómo? / ¿Por qué?
7. ¿Es bueno que un país sea bilingüe? ¿Por qué?
8. ¿Cómo debe organizarse el país para que se mantenga / deje ser bilingüe?
9. ¿Crees que el guaraní debería ser lengua oficial?
10. ¿Crees que el guaraní podría ser lengua oficial?
11. ¿Qué sería necesario para lograrlo?
12. ¿Qué lenguas quisieras que hablen tus hijos?
13. ¿Qué haces tú, o qué vas a hacer, para lograrlo?
14. ¿Qué lenguas quisieras que hablen tus nietos?
15. ¿Qué vas a hacer para lograrlo?

16. ¿Qué es EIB?
17. ¿Qué significa que la educación sea “intercultural”?
18. ¿Qué significa que la educación sea “bilingüe”?
19. ¿Qué lenguas deberían enseñarse en la EIB?
20. ¿Cómo deberían enseñarse las lenguas en la EIB?
21. ¿Cuánto deberían aprender de cada lengua los niños en la EIB?
22. ¿Tus hijos están en una escuela EIB? ¿Por qué?
23. ¿Crees que tus nietos estarán en una escuela EIB? ¿Por qué?
24. ¿Quisieras que tus nietos estén en una escuela EIB? ¿Con qué lenguas? ¿Por qué?
25. ¿Te gustaría haber estudiado en una escuela EIB? ¿Por qué?
26. ¿Crees que la EIB pueda volverse el sistema “normal” de educación? ¿Con qué lenguas? ¿Por qué?

27. ¿Conoces la Ley de RE?
28. ¿Cuál es la propuesta de la RE en relación a las lenguas?
29. ¿Hasta dónde llega la RE de la RE? ¿En qué forma?
30. ¿Qué dice de la L1?
31. ¿Qué dice de la L2?
32. ¿Qué pasa cuando la L1 es una lengua indígena?
33. ¿Qué pasa cuando la L1 es el castellano?
34. ¿Conoces los materiales para trabajar guaraní como L1 de la RE?
35. ¿Conoces los materiales para trabajar castellano como L2 de la RE? ¿Qué materiales conoces?
36. ¿Tú crees que la propuesta de la RE es realmente bilingüe? ¿Por qué?
37. ¿Tú crees que la propuesta de la RE busca mantener o eliminar las lenguas indígenas? ¿Por qué?
38. ¿Tú crees que la propuesta de la RE tiende a construir sociedades “diferentes”, más democráticas o más autoritarias? ¿Por qué?
39. ¿Estás de acuerdo con la propuesta de la RE? ¿Con qué sí y con qué no?
40. ¿El pueblo guaraní está de acuerdo con la propuesta de la RE? ¿Con qué sí y con qué no?