

Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú

Programa Regional de Educación Intercultural
Bilingüe para la Amazonía

**Estado del Arte:
La producción de material educativo
para la Educación Intercultural
Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú**

**Estado del Arte:
La Producción de Material Educativo para la Educación
Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú**

© UNICEF 2009
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Parque Melitón Porras 350,
Miraflores, Lima, Perú
Teléfonos: 213-0707 / Fax: 447-0370
Página Web: www.unicef.org/peru

Primera Edición: 1500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2009-10904

ISBN: 978-612-45232-1-2

Coordinador Ejecutivo Regional de EIBAMAZ - UNICEF
Juan de Dios Simón

Asistente de Educación y Revisora de documentos de investigación
EIBAMAZ-UNICEF
María Amalia Ibáñez

Consultor
Manuel Valdivia

Edición y Revisión
Miguel Arena

Diseño y Diagramación:
Yolanda Carlessi

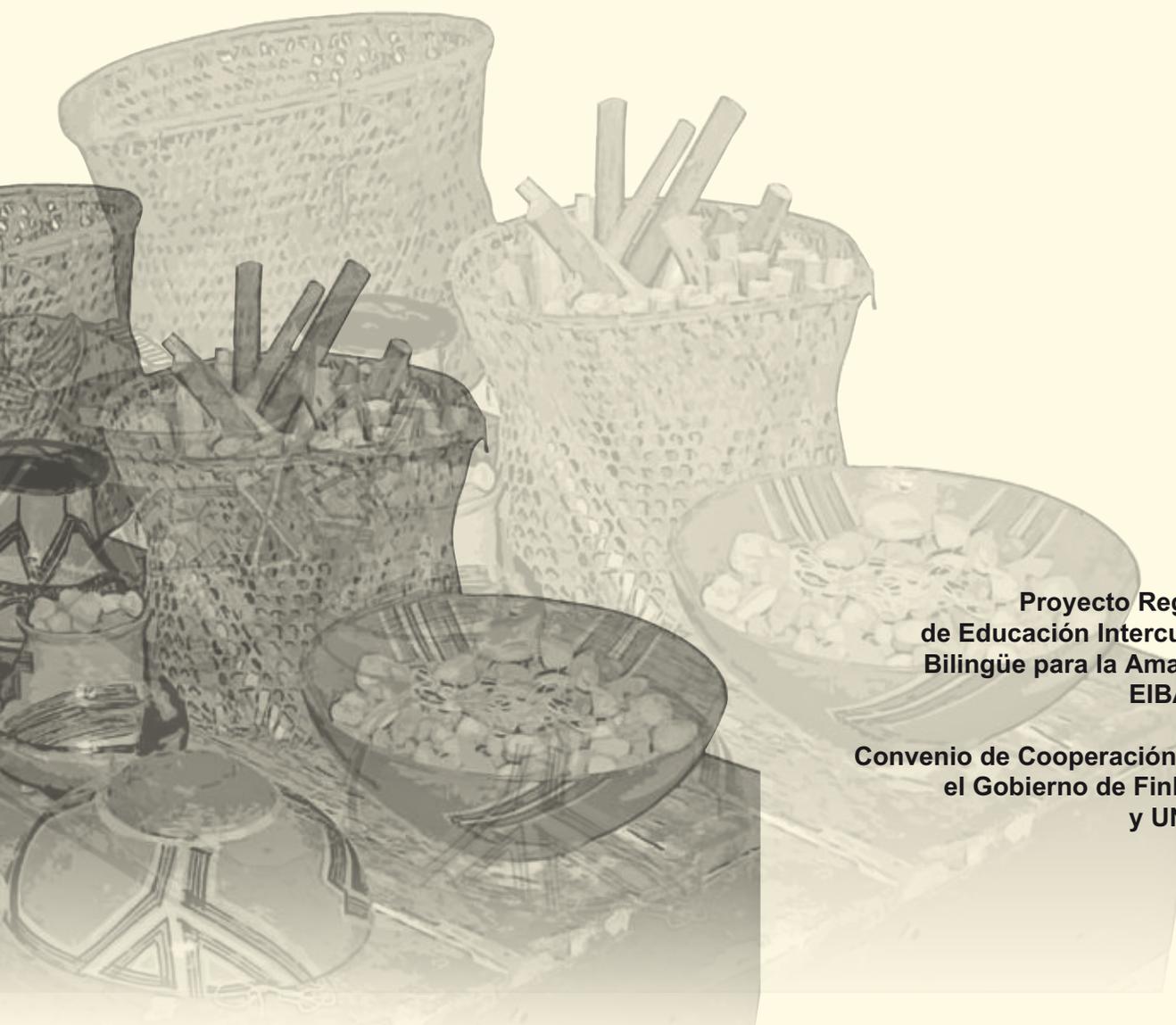
Impresión:
Exituno S.A. Av. Manuel Cipriano Dulanto N° 211 Teléfono: 261-1930

Esta publicación se realizó bajo el marco del Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ. Convenio de Cooperación entre el Gobierno de Finlandia y UNICEF.

Las opiniones vertidas en este documento no reflejan necesariamente el punto de vista de UNICEF o del programa EIBAMAZ.



Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú



**Proyecto Regional
de Educación Intercultural
Bilingüe para la Amazonía
EIBAMAZ**

**Convenio de Cooperación entre
el Gobierno de Finlandia
y UNICEF**



PRESENTACIÓN	9
PALABRAS INTRODUCTORIAS	11
RESUMEN EJECUTIVO	15
PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	21
MARCO DE ELABORACIÓN Y USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE EIB	
1.1 Preliminar: las lenguas en los países de la región	29
1.2 Las políticas nacionales de EIB	30
1.3 Respaldo institucional a la EIB	31
1.4 Procesos de cambio y mejoramiento del sistema educativo	34
1.5 Las escuelas rurales como ámbitos de EIB	35
2. MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA ALUMNOS	
2.1 Los materiales impresos producidos	41
2.1.1 Naturaleza e importancia de los materiales educativos	41
2.1.2 El currículo escolar de EIB	43
2.1.3 Cobertura curricular de los materiales producidos	48
2.1.4 Materiales y enfoque metodológico	50
2.1.5 El enfoque de mantenimiento en la EIB	56
2.1.6 Contenidos de los materiales	58
2.1.7 Los materiales en castellano	59
2.1.8 Aspectos lingüísticos en los materiales	61
2.2 Procesos de producción de los materiales impresos	67
2.2.1 Los tiempos y procesos de elaboración	67
2.2.2 Los autores de los materiales	68
2.2.3 La edición de los materiales	71
2.2.4 La ilustración	72
2.2.5 Tirajes y ediciones	75
2.3 Evaluación y validación de los materiales	76
2.4 Destino de los materiales producidos	77

3. MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA DOCENTES	
3.1 Naturaleza e importancia de los materiales para docentes	81
3.2 Tipos de material técnico pedagógico	82
3.2.1 Currículo y documentos complementarios	82
3.2.2 Guías metodológicas y guías didácticas	87
3.3.3 Materiales de apoyo	92
4. MATERIALES PARATEXTUALES PARA LA EIB	
4.1 Materiales para la presentación de información	97
4.2 Materiales manipulables	98
4.3 Materiales de observación y experimentación	99
4.4 Materiales interactivos	99
CONCLUSIONES	101
RECOMENDACIONES	103
ANEXO 1: Materiales educativos revisados y consultados	107
ANEXO 2: Instituciones visitadas y personas entrevistadas	117

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el marco del Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ), financiado por el Gobierno de Finlandia, se complace en presentar el estudio sobre el *Estado del Arte: La Producción de Material Educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*.

Esta publicación es el resultado de una investigación realizada comparativamente en los tres países en el año 2006 y desarrollada bajo la dirección de la Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ. Su objetivo principal ha sido el de dar cuenta tanto de las características de los materiales educativos producidos por los ministerios de educación, organismos no gubernamentales, proyectos o programas de la cooperación internacional, entre otros, como del uso que se le da a los mismos en las aulas de Escuelas Públicas.

Los materiales educativos que se han analizado son, por un lado, aquellos que están destinados al uso de los alumnos en función del currículo escolar, los enfoques metodológicos, los aspectos lingüísticos y los procesos de su producción, evaluación y validación. Y, por otro, los materiales educativos impresos para los docentes. Se ha agregado además al estudio la identificación de los materiales paratextuales que existen en los tres países para la educación intercultural bilingüe.

Los datos obtenidos han servido como valiosos insumos técnicos y de apoyo al trabajo que UNICEF, a través de la Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ, ha estado realizando desde el año 2007 e implementando como política de intercambios técnicos entre expertos en la producción de materiales para la EIB a nivel regional. Los resultados de la consultoría han contribuido a definir estrategias y actividades que permitan a los Estados mejorar la calidad educativa de la niñez indígena en general, y de la de la amazonía en particular, con pertinencia lingüística y cultural.

Invitamos a docentes, técnicos y gestores de la educación a la lectura de este libro que nos brinda los hallazgos encontrados, emite propuestas y recomendaciones, de corto y largo plazo, a tener en cuenta a la hora de implementar políticas educativas destinadas a la niñez indígena de nuestros países.

Gordon Jonathan Lewis
Representante de Unicef
en Bolivia

Cristian Munduate
Representante de Unicef
en Ecuador

Guido Cornale
Representante de Unicef
en Perú



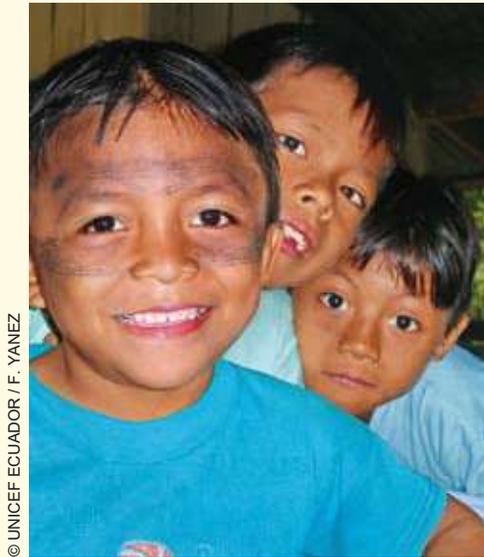
© UNICEF PERÚ / L. BONACINI

El Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú (EIBAMAZ) –convenio entre UNICEF y el Gobierno de Finlandia (2005-2009)– ha tenido como objetivo principal fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de las estrategias educativas de cada uno de los países participantes, así como proveer asistencia técnica y cooperación a las autoridades nacionales en el campo de la EIB. Con este propósito, se han desarrollado tres componentes nacionales de trabajo: 1) La Formación Docente Inicial y Continua para la EIB; 2) La Investigación Aplicada a la EIB; y 3) La Producción de Materiales para la EIB.

La Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ, en el marco de buscar sinergias entre los programas cooperantes, generar intercambios entre los distintos actores participantes del programa EIBAMAZ y definir políticas regionales para la EIB de la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú, implementó cinco políticas regionales una de las cuales es la Política Regional de Apoyo a la Producción de Materiales Educativos.

En este contexto se desarrolló el estudio sobre el *Estado del Arte: La Producción de Material Educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. La consultoría tuvo como objetivo central obtener datos valiosos que nos permitieran conocer la situación de Bolivia, Ecuador y Perú en materia de producción de materiales educativos para la EIB, y buscar estrategias conjuntas que nos permitieran la producción de materiales textuales (textos, guías, módulos) y paratextuales (no escritos) acordes a las necesidades de los niños y niñas indígenas de la Amazonía, como así también para los docentes bilingües e interculturales.

El estudio ha brindado valiosas contribuciones respecto al tema desde una perspectiva comparativa. Ha encontrado, por ejemplo, que los materiales educativos producidos para los alumnos en Ecuador están hechos por niveles, en Perú por grados, en tanto que en Bolivia conforman series de módulos. Que los libros bolivianos para la iniciación a la lectura incluyen textos completos: narraciones, poemas, letras de canciones, invitaciones, etiquetas y que los mismos no se han acompañado con cartillas que ofrecieran al docente una metodología de trabajo. Algo similar habría sucedido en Perú, donde los libros de Comunicación para los primeros grados no presentan oportunidades para el aprendizaje sistemático de la lectura y están constituidos por una selección de narraciones, poemas y adivinanzas. En Ecuador, según el consultor, se suscribe una metodología basada en la lectura de palabras y oraciones como punto de partida. En relación a las lenguas, en los tres países se suscribe el enfoque de mantenimiento. Los materiales para el aprendizaje del castellano como segunda lengua en los tres países habrían sido elaborados con este enfoque de manera implícita, ya que no hay evidencias de que haya sido compartido con los docentes de aula. De modo tal que la metodología para la enseñanza de segundas lenguas –al tiempo que se realizó esta consultoría– estaba todavía en proceso de construcción. Que los materiales, observados, en los tres países tienen contenidos fuertemente referidos a la realidad rural. Se aprecia un esfuerzo de los



© UNICEF ECUADOR / F. YANEZ

autores por contextualizar los contenidos tanto en la parte verbal como gráfica. Sin embargo, el estudio encontró dos dificultades: a) la referencia a la realidad que se hace en los materiales es distinta según sean producidos por el Ministerio de Educación o por proyectos de menor alcance (regional o local). Cuando se trata de materiales que van a ser empleados por niños y niñas de ámbitos menores –como los que son producidos por los proyectos– es más fácil mostrar la realidad local o hablar de ella. En tanto que cuando los materiales son empleados en ámbitos mayores, como los que producen y distribuyen los ministerios de educación, aparece como dificultad la gran diversidad de los países. Y b) los materiales

de Comunicación suelen incluir textos para educar la lectura que tratan temas que corresponden a otras áreas curriculares. Entonces se producen cruces o duplicaciones, al entender del consultor, como innecesarios. Y que en los tres países se aprecia un enorme esfuerzo por producir materiales en lenguas originarias, a pesar de las limitaciones que existen en relación al conocimiento que se tiene de las mismas (morfosintaxis, grafías, etc).

En general, se vio que los materiales producidos presentaban algunas fortalezas y también debilidades cuyas causas estarían convergiendo. Éstas son: - falta de sustento curricular; - poca experiencia; - carencia de fuentes; - normalización de lenguas inconclusa; - poca evaluación y validación de los materiales. Asimismo, todavía no se han resuelto temas que tienen que ver con lo metodológico, como, por ejemplo, cómo trabajar en un aula multigrado; cómo trabajar en aulas de EIB; metodologías para el desarrollo de la L1 y para la enseñanza y el desarrollo de la L2.

Además, en los tres países se ha puesto énfasis en la producción de material impreso. Este hecho deriva en una metodología de trabajo escolar que se concentra en el trabajo con los textos de lectura y las ilustraciones que los acompañan. Esta concentración puede hacer que el proceso de enseñanza – aprendizaje se aparte de la observación y análisis del medio y que se dejen de lado actividades de experimentación, de juego y manipulación, necesarias para una educación más integral.

En cuanto a los materiales paratextuales, la consultoría ha encontrado el uso de materiales para la presentación de información tales como láminas, aunque las mismas no están acompañadas por guías que orienten el trabajo del docente. En cambio, se han encontrado muy pocos materiales manipulables como tarjetas y carteles léxicos, rompecabezas; y pocos materiales de observación y experimentación. Tampoco se han encontrado guías para la construcción y uso de maquetas, modelos, muestrarios, acuarios, viveros. Los materiales interactivos existen en inglés (como L1 y L2), en menor porcentaje en castellano y no se han encontrado en lenguas originarias. Tal vez porque se necesita un equipamiento que no está al alcance de los niños y niñas de los medios rurales.

De este modo, los resultados obtenidos junto con las recomendaciones dejadas a los países y a la coordinación regional, constituyeron un importante aporte al trabajo realizado desde el año 2007 en adelante. Basándonos en estas recomendaciones realizamos el *Seminario Taller: Políticas y Producción de Materiales Educativos Textuales y Paratextuales*, en la ciudad de Quito donde expertos en producción de materiales de los Ministerios de Educación de Bolivia, Ecuador y Perú, como así también de Guatemala y Honduras expusieron los avances y desafíos y se propusieron criterios para la política de producción de materiales textuales y paratextuales en función de los puntos comunes encontrados. Estas propuestas fueron expresadas en la Declaración de Quito 2007 y, luego, en la Declaración de Lima 2008, al tratar el tema de la calidad educativa y la cosmovisión de los pueblos indígenas y originarios.

Deseamos compartir con todos ustedes las ideas expresadas en este estudio. Conceptos, apreciaciones y propuestas que nos han permitido abrir el camino en la construcción de una política regional de producción de materiales educativos de calidad, con pertinencia cultural y lingüística y en la promoción de medidas y actividades, tanto a corto como a largo plazo.

La Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ
UNICEF PERÚ

El escenario cultural y lingüístico de Ecuador, Perú y Bolivia es rico y complejo. Junto con el castellano, que prevalece en las ciudades, en los tres países se hablan lenguas originarias de raíz andina o amazónica, que son instrumento de comunicación y pensamiento para pueblos con una cultura vigente y una relación no siempre armoniosa con la cultura urbano-occidental predominante.

Este escenario, y la necesidad de conseguir una educación de calidad para los pueblos originarios, han llevado a desarrollar programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las escuelas del mundo rural, a las que asisten alumnos con una lengua originaria como materna. Sin embargo, la mayoría de estas escuelas muestra carencias y debilidades técnico-pedagógicas, en un marco de pobreza en muchos lugares agobiante.

Desde comienzos de los 90, en los tres países se han impulsado procesos nacionales de innovación y reforma de los sistemas educativos, en un dinamismo favorable al desarrollo de la EIB, que ya ha sido incorporada oficialmente en dichos sistemas. Existe al presente un corpus legal que la sustenta y le proporciona fortaleza institucional, de modo que en los ministerios de educación funcionan direcciones de EIB y en el área trabajan diversas organizaciones de la sociedad civil, al lado de gobiernos locales comprometidos. Asimismo, es claro el respaldo de las organizaciones de los pueblos originarios y se cuenta con el apoyo de entidades cooperantes internacionales.

Como parte de la implementación de la EIB, en los últimos lustros se han producido materiales educativos para alumnos y profesores, casi exclusivamente de carácter impreso y mostrando variados niveles de calidad, pero evidenciando en conjunto la participación y el esfuerzo de especialistas, docentes y personas de las comunidades.

Avances y potencialidades

En los tres países se ha realizado un intenso trabajo de producción de material educativo de EIB para los alumnos, en forma de libros de texto, cuadernos de trabajo y libros de lectura, tanto en idiomas originarios como en castellano, lengua en la que se ha producido el mayor número de materiales, seguida por el quechua, el aimara y el guaraní. También se ha elaborado material en lenguas amazónicas, que tienen menos hablantes pero ahora vienen siendo objeto de mayor atención.

En la producción de estos materiales los ministerios de educación han tenido un rol preponderante, sin que ello amengüe la contribución de instituciones no estatales en cada país y de organismos internacionales de cooperación.

El conjunto de materiales que se aprecia en la región es grande y de temática variada, pero es variada también la calidad exhibida. Junto con materiales sobresalientes

se puede hallar otros menos logrados. No hay muchos trabajos de evaluación o de validación que sostengan esta conclusión, pero sí es fácil ver que el conjunto no es homogéneo en cuanto a calidad, lo que no impide reconocer el esfuerzo desplegado para entregar a los alumnos los materiales que requieren para sus aprendizajes. Las debilidades descubiertas se deben en parte a lo novedoso de la tarea para profesionales con poca experiencia o a problemas no resueltos en campos colaterales.

Se han producido materiales educativos para EIB especialmente en las áreas de comunicación y matemática, mientras que la producción de materiales para las áreas vinculadas a las ciencias naturales y sociales ha sido menor. Los materiales se han elaborado en función a los niveles sucesivos del sistema, es decir, un libro por grado, a excepción de Bolivia, donde se ha empleado un sistema de módulos más flexible pues sus contenidos no se hallan ligados exclusivamente a determinado nivel.

Aunque la existencia de libros por grados y áreas no concuerda plenamente con el trabajo en secciones multigrado, dificultando el tratamiento integrado de los contenidos y el desarrollo de una metodología activa (que es la más conveniente para la EIB en las escuelas rurales), pueden apreciarse opciones muy valiosas entre los materiales producidos, con técnicas de integración y correlación que ayudan a superar los problemas descritos.

Una mirada rápida encuentra que los materiales producidos están fuertemente referidos a la realidad rural, tanto en la parte verbal como en la parte gráfica. Un examen más detenido mostraría que en algunos casos la lógica que subyace a estos contenidos no resulta la más adecuada en función a la cultura y contexto de los pueblos originarios.

Los materiales educativos procuran presentar la diversidad sociocultural de los países. Así, se encuentran representados escenarios geográficos diferentes y se han logrado composiciones gráficas que muestran variedad de elementos, junto con textos que hacen referencia a las diferentes regiones de los países. No obstante, es posible preguntarse si estos elementos no hacen más complejo lo que deben aprender los alumnos.

Respecto a las ilustraciones, éstas han sido objeto de soluciones diversas, algunas acertadas, otras no. En los materiales estudiados se aprecia una mayor intervención de dibujantes profesionales, cuyo trazo consigue más densidad de información. El empleo de colores fue general al principio, sin que hubiera sido motivo de preocupación el costo de la impresión. Después se han comenzado a producir materiales a una o dos tintas, bastante más económicos.

Cuando los materiales han corrido a cargo de los ministerios, los tirajes han alcanzado cifras elevadas para satisfacer las necesidades a nivel nacional. Cuando han correspondido a instituciones no estatales, han sido reducidos, ajustados a las poblaciones que atienden. El tema de los tirajes es importante porque de ello dependen los procedimientos administrativos para contratar imprentas, hacer uso de la disponibilidad presupuestaria, etc.

Las modalidades de distribución de los materiales también han sido diversas. Estos fueron entregados en propiedad a los alumnos o han pasado a formar parte de las bibliotecas de aula. Para una u otra alternativa se aprecian ventajas y desventajas.

Las innovaciones de EIB han hecho necesaria la entrega de materiales para docentes, que pueden ser clasificados en tres tipos: documentos curriculares, guías

metodológicas y didácticas, y material complementario. En los tres países se han elaborado materiales de estas tres categorías, aunque no sin cierta reticencia, porque se piensa que aumentan la dependencia de los docentes o porque se teme que no los utilicen.

Debilidades y carencias encontradas

La producción de material educativo para EIB, tan vigorosa en estos años, no ha estado exenta de problemas técnicos. Así, en los currículos no se ha conseguido incorporar apropiadamente contenidos de la cultura de los pueblos originarios y en todo caso se los ha incluido con un criterio aditivo que termina por hacerlos más enciclopédicos. Tampoco está resuelto el tema de la diversificación curricular y continúa pendiente la formulación de una metodología para escuelas con aulas multigrado. Además, falta concretar estrategias de organización del tiempo para atender una educación en dos lenguas, mientras sigue en ciernes la metodología para el desarrollo de la lengua materna y para la enseñanza de segundas lenguas.

Todo ello ha dificultado la elaboración de material educativo para EIB, el que se debe basar en un currículo diversificado, al servicio de una metodología de enseñanza y aprendizaje con perfiles especiales

De otro lado, la producción de material educativo impreso ha tenido que sortear grandes dificultades en el plano lingüístico, pues no estaba resuelto completamente el problema de los alfabetos, aun en el caso de las lenguas donde se había avanzado más como es el caso del quechua. También se han registrado dificultades con la escritura de palabras cuya pronunciación varía en áreas donde se habla la misma lengua. Por ello, los autores han tenido que acogerse a opciones que difieren entre sí, destacando el esfuerzo realizado en los tres países para incluir el vocabulario especializado de las áreas curriculares. Las soluciones encontradas han sido muy diversas y aleccionadoras y se tiene ahora un repertorio léxico muy rico, que sin embargo puede ser todavía materia de discusión.

Cabe indicar que la elaboración de los materiales educativos para EIB ha comprometido a numerosos autores, muchos sin experiencia en tareas similares. La intervención de correctores de estilo, editores y asesores, ha permitido superar los problemas presentados en la redacción de los manuscritos, aunque todavía pueden alcanzarse mejores niveles.

La diversificación curricular

El currículo es el elemento principal en el trabajo educativo. En él se apoya el desarrollo de todas las acciones educativas y en él debiera basarse la producción del material educativo. Idealmente, la construcción del currículo es preliminar a las otras acciones, pero en los tres países la construcción de documentos curriculares para EIB ha sido simultánea a las acciones de capacitación y producción de materiales. Bolivia y Ecuador tienen diseños curriculares básicos para la EIB, que servirán para el trabajo de diversificación a realizarse en los ámbitos locales y en las instituciones educativas. Pero en estos casos, el trabajo realizado todavía podría alcanzar mayor profundidad, sobre todo en lo relativo a la incorporación de contenidos curriculares vinculados a la realidad de los pueblos originarios. Aunque Perú no tiene un currículo básico para EIB, se espera que el iniciado proceso de descentralización del sistema educativo haga posible la formulación de currículos

diversificados.

Han sido publicadas guías que describen cómo debe ser el trabajo educativo en las escuelas. Si bien constituyen un paso avanzado todavía resta abordar algunos asuntos, como por ejemplo la metodología conveniente para las aulas multigrado donde se aplica la EIB.

Los tres países han producido guías metodológicas y didácticas dedicadas principalmente a orientar el desarrollo de las acciones educativas en las áreas de comunicación y matemática, consideradas fundamentales. Las indicaciones que se dan para el trabajo en ciencias naturales y sociales tienen menos fuerza, a pesar de que el trabajo en estas áreas puede contribuir notablemente al desarrollo de las capacidades comunicativas y cognitivas.



© UNICEF PERÚ / L. BONACINI

En Bolivia ha sido amplia la reciente producción de documentos sobre el enfoque de EIB, las experiencias de su aplicación, la problemática que dificulta o impide su desarrollo y otros temas. Documentos de este tipo -menos numerosos en Perú y Ecuador- están dirigidos a especialistas más que a los profesores de aula. No obstante, son valiosos para definir y orientar el trabajo en esta modalidad.

Se aprecia también la carencia de materiales en lenguas originarias sobre los contenidos curriculares, a los cuales podrían acudir los profesores para ampliar su conocimiento de las culturas de los pueblos donde trabajan. La falta de materiales de este tipo lleva a que los docentes se apoyen en el contenido de los materiales producidos para alumnos, lo cual no es precisamente lo mejor.

En general puede afirmarse que el trabajo realizado en los tres países ha sido intenso. Esta labor muestra que se han seguido muchos caminos, y que el esfuerzo desplegado viene dejando, como saldo favorable adicional, un conjunto valioso de aprendizajes, cuya reseña es útil para el trabajo que resta por hacer.

Evaluación y validación de los materiales

La mayor parte de los materiales producidos no ha sido objeto de procesos de evaluación y validación para comprobar su eficacia y hacer los ajustes necesarios. En cuanto a la EIB las actividades evaluativas son difíciles de ejecutar, en primer lugar porque todavía se carece de instrumentos adecuados para medir el valor de textos escritos en lenguas originarias y en segundo lugar porque los materiales no funcionan solos y sus resultados dependen también de la capacidad de los docentes y de los estudiantes.

Debe tomarse en cuenta que la EIB se desarrolla en medios rurales, en escuelas unidocentes o con polidocencia incompleta, estando a cargo de maestros que deben moverse en un escenario complejo, pues han de educar y enseñar si-

multáneamente en dos lenguas. Igualmente, en los alumnos recaen exigencias mayores y muchas veces los padres no pueden colaborar con ellos. Por tales razones, y a pesar de las dificultades mencionadas, es preciso emprender acciones de validación de ediciones previas y de evaluación de los materiales educativos usados por docentes y alumnos, a fin de adecuar los materiales de EIB a las circunstancias específicas de los estudiantes.

Hasta donde la consultoría tiene conocimiento, el mayor trabajo de evaluación de los materiales para EIB fue realizado en el Perú entre los años 2001 y 2003. Recientemente, una experiencia de validación corrió a cargo del Subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR-Perú, en procura de conocer la inteligibilidad y legibilidad de los libros producidos, entre ellos los de castellano como segunda lengua. Para el efecto organizó talleres en provincias con la participación de especialistas de la sede central del proyecto. Los resultados mostraron que los prototipos estaban escritos en niveles más altos que los alcanzados por los estudiantes, por lo cual se tuvo que proceder a un reajuste de los libros en producción.

Desafíos y agenda pendiente

La producción de materiales educativos es actividad que debe continuar en la región, sobre todo porque lo exigen las condiciones en que se aplica y desarrolla la EIB. Se espera que en el futuro el conjunto de los materiales en castellano y en lenguas originarias tenga una calidad uniforme y superior al nivel conseguido hasta ahora. Dado que se tiene una base de materiales ya preparados y existe personal con experiencia en cada país, además de manejarse una tecnología bastante afinada, es posible disponer de materiales educativos que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en los medios rurales, así como al logro de la equidad en los sistemas educativos de la región.

Respecto a los desafíos y tareas aún pendientes, puede señalarse lo siguiente:

- Conviene establecer la práctica continua de procesos de evaluación y validación de los materiales educativos preparados para la educación en medios rurales, en lenguas originarias y en castellano como lengua segunda. Para ello será necesario adecuar y producir instrumentos adecuados de evaluación y validación y contar con personal técnico preparado para ese propósito.
- Puesto que en los tres países hay un acumulado de experiencia y un conjunto de personas que han mejorado su preparación en las tareas de producción de materiales, conviene crear y fortalecer vínculos de colaboración internacional mediante el intercambio de materiales y la participación de los especialistas en eventos de aprendizaje mutuo (pasantías, seminarios, cursos, talleres). En esta línea, es recomendable crear un centro virtual de documentación, con materiales digitalizados en los diversos formatos propios de los medios informáticos, con los permisos necesarios de reproducción, para que se puedan compartir hallazgos y se consiga evitar la duplicación de esfuerzos.
- Es preciso fomentar la elaboración de currículos nacionales con un primer nivel de diversificación, currículos que a su vez sean diversificables en los escalones del sistema más cercanos a la realidad concreta (regional, local e institucional). Para la ejecución de las tareas necesarias deberá estar resuelto el problema de cómo integrar en los currículos contenidos propios de los pueblos originarios superando procedimientos de mera adición. Como complemento para

apoyar la diversificación del currículo se deberá diseñar y producir material con la tecnología correspondiente y emplear mecanismos de capacitación de los docentes y especialistas locales.

- Es urgente la sistematización de estrategias metodológicas para el trabajo en aulas multigrado que permitan (i) aprovechar la riqueza de posibilidades educativas que brinda el medio rural; (ii) establecer modos de alternancia de las lenguas concernidas, de manera que ambas sean objeto de aprendizaje pero también vehículo de enseñanza; (iii) conceder lugar eminente a la participación de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, favoreciendo con ello el enriquecimiento de sus capacidades cognitivas y comunicativas; y (iv) otorgar una mayor importancia al aprendizaje de la matemática y de contenidos relativos a la vida social y natural, con un enfoque que vaya más allá del enfoque comunicativo sostenido hasta ahora. En el marco de esa metodología los materiales tendrían otras funciones y podrían ser de tipos más variados.
- Es preciso fomentar la producción de material bibliográfico en lenguas originarias sobre asuntos de la cultura, tanto universal como de los respectivos pueblos, dando preferencia a los asuntos incluidos en los currículos. Estos son materiales que los docentes necesitan con urgencia para profundizar su conocimiento y estar en mejores condiciones para organizar y orientar las actividades de aprendizaje. Son necesarios también para los autores de los libros que se entregan a los estudiantes, cuya tarea se vería facilitada si contara con fuentes confiables. Esta recomendación no se limita a materiales con contenido literario sino también, y sobre todo, se refiere a los materiales con contenidos de ciencia, tecnología, historia, salud, organización social. Para que ese caudal bibliográfico se incremente será necesario contar con más avances en la normalización de las lenguas, pero a su vez, la escritura y difusión de esos materiales será una vía para que tal normalización avance.

El objetivo principal de la consultoría ha sido presentar el estado del arte y manejo de materiales educativos para la Educación Intercultural Bilingüe en tres países de la región: Bolivia, Ecuador y Perú, buscando mostrar las convergencias existentes en los procesos realizados en cada uno de ellos.

En función de este objetivo, la consultoría quedó encargada de elaborar un documento que reseñe el panorama de la producción de material educativo en los tres países, con una visión retrospectiva hacia los últimos quince años, procurando destacar los aprendizajes importantes a tomar en cuenta para la continuidad de los proyectos en marcha y de otros a futuro, particularmente en las áreas amazónicas de los países donde actúa el Programa EIBAMAZ.

Desde el principio se vio que los tres países habían desarrollado acciones para incorporar la EIB en sus sistemas educativos y que estas acciones habían seguido rutas muy variadas, por lo cual se consideró provechoso conocer las estrategias desarrolladas, examinando las causas y razones que las definieron, así como sus fortalezas y debilidades.

El estudio se concentró en los materiales educativos, considerando como tales a los recursos elaborados específicamente para apoyar el aprendizaje de los alumnos de instituciones educativas que aplican enfoques y metodologías de educación intercultural bilingüe¹. El foco del estudio fue, en consecuencia, la producción de libros de texto, libros complementarios, cuadernos de trabajo, fichas y otros que se ponen a disposición de los estudiantes como fuentes de información y de actividades pedagógicas. Se consideró además el examen de materiales educativos paratextuales, es decir, aquellos que se valen de medios distintos a la palabra impresa, como materiales manipulativos, audiovisuales e informáticos, principalmente. Por extensión, se analizaron guías metodológicas y otros documentos producidos ex profeso para los docentes de aula, incluyéndolos en la esfera de los materiales educativos, lo cual se hizo, en primer lugar, porque contienen orientaciones para mejorar la actividad educativa en las escuelas y, en segundo lugar, porque contribuyen a la formación permanente de los maestros.

Para estudiar los procesos de producción de materiales se consideró que estos tienen una calidad intrínseca, que los hace valiosos como elementos coadyuvantes del aprendizaje. Esta calidad puede ser apreciada analizando su organización interna, las formas del discurso empleadas, los recursos metodológicos puestos en juego, las características de la ilustración y la diagramación, así como la teoría y los enfoques subyacentes, psicológicos, lingüísticos y filosóficos. Aparte de ello está la manera como los materiales son aprovechados por los docentes y alumnos, de la cual depende en gran parte el efecto educativo que los materiales pueden tener, pero esta dimensión no formó parte del estudio. El análisis de esta

1 Ello explica por qué en el curso del trabajo no fueron tomados en cuenta los materiales empleados por las instituciones de formación de docentes (universidades e institutos pedagógicos).

otra dimensión de la calidad puede ser hecho pero con otros tiempos y sobre la base de observaciones etnográficas, evaluación de los aprendizajes, aplicación de encuestas y otros procedimientos. La consultoría se concentró en la primera dimensión.

La calidad intrínseca de los materiales depende de las decisiones que se hubieren tomado en el proceso de producción de los mismos y de las estrategias y procedimientos que se aplicaron en el curso de esa producción. Por ello, son necesarios dos pasos: uno es el examen de los materiales mismos y otro es la recolección de información histórica sobre su elaboración y producción. Es inevitable que ambos pasos tengan un componente evaluativo, aunque la consultoría no tuvo el carácter de una evaluación de materiales.

En los tres países fueron examinados, en trabajo de gabinete, materiales para alumnos y docentes, impresos y paratextuales, producidos para la EIB en pueblos indígenas² por los ministerios de educación, proyectos/programas de cooperación internacional, ONGs, instituciones académicas y otros, en los últimos tres lustros. Fueron incluidos como objeto de interés los materiales en proceso de elaboración y los planes de producción que estuvieren en ejecución al presente. En síntesis, se consideraron los siguientes tipos de recursos educativos:

- Materiales impresos para uso de los alumnos: libros de texto, cuadernos de trabajo, libros y folletos de lectura complementaria y materiales auxiliares (diccionarios, enciclopedias, otros).
- Materiales impresos para uso de los profesores: documentos curriculares, guías metodológicas, guías didácticas, materiales con información complementaria.
- Materiales paratextuales

El análisis de los materiales educativos fue complementado con entrevistas a personas que intervinieron directamente en la producción de los materiales educativos, principalmente en los niveles de decisión y de construcción de los originales. Estas entrevistas fueron realizadas siguiendo con libertad un guión de trabajo previsto para ambas tareas (análisis de material y entrevistas), considerando las siguientes perspectivas.

Los materiales como instrumentos del currículo

Observando si se partió de un currículo nacional o de un currículo diversificado y examinando la cobertura: horizontal (cuáles fueron las áreas curriculares atendidas por materiales y por qué, el modo como se aplican criterios de integración o correlación); y vertical (cuántos grados o años de estudio se abarca; cuándo se inicia la secuencia, cuándo concluye y en qué áreas; cuáles son las razones de la secuencia establecida y la manera como se resolvió el problema de materiales para aulas multigrado).

² En los términos de referencia de la consultoría estuvo considerada la posibilidad de tomar en cuenta lo producido para poblaciones afro descendientes. La consultoría no obtuvo información sobre proyectos de EIB desarrollados en esas poblaciones.



© UNICEF ECUADOR / F. YANEZ

Uso de lenguas

Esta dimensión supuso considerar:

- el empleo de las lenguas concernidas en los materiales (qué lenguas y desde qué grado, en qué secuencia y cuál fue el modelo seguido);
- el ajuste a la competencia comunicativa de los estudiantes, expresado el estilo de la redacción, extensión de las oraciones y párrafos, tipo de oraciones, empleo de recursos de cohesión, etc. y el control del vocabulario, tanto en la lengua materna como en la segunda.
- la solución dada a problemas relacionados con la normalización de las lenguas indígenas, en gramática, léxico, uso de alfabetos y ortografía. Interesó información sobre cómo fueron resueltos estos problemas, cuales fueron los resultados y qué perspectivas de solución existen en un mediano plazo.

Enfoque pedagógico y metodológico

Analizando aspectos metodológicos para el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje y desarrollo de la segunda lengua, pero también para el aprendizaje en otras áreas del currículo, partiendo del supuesto de que lo que se hace en ellas influye en las capacidades comunicativas y recibe el impacto de las mismas.

Destino de los materiales producidos

Estableciendo si está previsto entregarlos en propiedad de los usuarios o entregarlos a las escuelas, centros de recursos, bibliotecas.

Características físicas

Determinando el tipo de impresión, formato, colores, ilustración, diagramación, en el entendido que éstos pueden ser recursos pedagógicos y que su calidad puede influir en los aprendizajes.

Tirajes y ediciones

Considerando que el tiraje y las ediciones tienen relación con la eficacia de los materiales, la posibilidad de reajustes, además de costos y presupuestos.

Autoría

Examinando quiénes fueron los autores, qué preparación tenían, cómo se organizaron (si en forma individual, si en equipos), si fueron los mismos para toda una serie y si fueron diferentes cómo coordinaron, qué asesoramiento tuvieron y cómo fueron revisados sus originales, etc. Se tomó en cuenta también su relación con las comunidades (eran parte de las mismas, trabajaban en ellas, eran foráneas, etc.), si participaron en otras tareas además de la elaboración de material (capacitación, acompañamiento, evaluación, redacción de otros materiales y de guías metodológicas, etc.).

Evaluación y validación

Observando si hubo acciones de evaluación y validación, con qué instrumentos fueron hechos, que resultados tuvieron y cómo fueron aprovechadas las informaciones obtenidas.

Políticas seguidas

Analizando las políticas seguidas para la producción y empleo de los materiales educativos en el horizonte de los últimos 15 años y cuáles estaban vigentes al momento del estudio, así como futuras previsiones.

Además de las actividades de análisis de materiales y entrevistas con personas clave, fueron examinados documentos referentes a currículo, política educativa, metodología, estrategias y otros, escritos generalmente por personas externas al trabajo de producción de materiales: decisores de política, evaluadores, investigadores, etc.

En cada uno de los tres países se siguieron los pasos indicados: revisión de los materiales educativos utilizados, entrevistas a personas clave y lectura de documentación complementaria. El trabajo fue ejecutado primero en Perú y luego en Ecuador y Bolivia.

La labor en Perú permitió levantar algunas conclusiones provisionales que se convirtieron en hipótesis para la observación en los otros países. Esta opción fue saludable, porque lo hallado en Ecuador enriqueció lo que se había visto en Perú y ayudó a preparar la búsqueda en Bolivia. Al final, el contraste de las tres realidades permitió arribar a conclusiones generales con posibilidad de variantes en cada país.

Como en cada lugar se combinó el trabajo de gabinete con entrevistas a personas clave, fue posible indagar con los especialistas asuntos observados antes sobre la producción y manejo de los materiales, en ocasiones a partir de indicios altamente significativos. También fue posible ver si en los materiales estaba plasmado lo que habían expresado los especialistas. Esta doble dirección del trabajo puso bajo la luz muchos elementos que de otra manera habrían pasado inadvertidos.

Para organizar los resultados del estudio, la consultoría ha trabajado con campos temáticos que cubren gran parte de los puntos a tocarse respecto al material educativo para EIB. En cada uno de estos campos se ha presentado sucintamente lo que sucede en particular en cada país, procurando llegar a observaciones y conclusiones derivadas de la comparación de lo realizado con sus resultados.

A pesar de que las tres naciones tienen realidades similares, es notable la presencia de múltiples escenarios, perspectivas diferentes y aun estrategias distintas. Por eso, al hacer la presentación temática de los resultados, en cada parte la consultoría ha intentado decir lo que encontró de peculiar en cada sistema educativo. Entonces es posible que el estudio tenga una doble lectura: una, siguiendo en cada tema lo que se dice para un solo país, con lo cual se construiría una descripción particular de cada uno; otra, ciñéndose a las comparaciones que se hacen, con lo cual se alcanzaría lo buscado por el estudio: tener una mirada global de lo que sucede en la región respecto a los materiales educativos en EIB.

Se advertirá la ausencia de información estadística. Eso se explica porque el estudio ha sido de corte cualitativo. En esa línea, ciertos indicios, ciertas afirmaciones se constituyen en pistas que necesitan ser corroboradas por otras fuentes. La consultoría se ha esforzado por seguir esta ruta, procurando otorgar significado a los indicios pero buscando siempre su confirmación a través de la consulta con los especialistas. Para ello, la consultoría ha tratado de ubicar a las personas de opinión más calificada, sea por su preparación profesional o por su intervención directa en los procesos.

No son pocas las dificultades con que ha tropezado el estudio. Así, no se encontraron centros de documentación donde pudieran hallarse las colecciones de los materiales producidos; personas que habían participado en algunas de las tareas clave, en ciertos momentos no podían ser ubicadas; no era posible obtener documentación técnica o administrativa porque ello no estaba permitido para personas extrañas a las oficinas. Sin embargo, ello no amengua la validez de las observaciones, porque la falta de algún documento puede compensarse con la lectura de indicios fehacientes.

El cometido de la consultoría no ha sido realizar una evaluación del trabajo realizado en cada país, pero ha sido difícil prescindir de juicios de valor, sobre todo cuando lo observado permitía conseguir un aprendizaje valioso.

© UNICEF PERÚ



MARCO DE ELABORACIÓN Y USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE EIB



MARCO DE ELABORACIÓN Y USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE EIB

1.1 Preliminar: las lenguas en los países de la región

Desde tiempos inmemoriales, en Ecuador, Perú y Bolivia se hablan lenguas originarias, de raíz andina o amazónica. Es a partir del siglo XVI que en los vastos territorios de esos países se habla también el castellano, que ha llegado a ser la lengua utilizada por una parte mayoritaria de la población, de manera que muchos de sus hablantes son monolingües y piensan y se relacionan solamente en ese idioma. Al mismo tiempo, muchos pobladores son bilingües, valiéndose tanto del castellano como de una lengua originaria, y también existe un considerable número de personas que sólo conocen el uso de un idioma originario.

En Ecuador, aparte del castellano, se habla el kichwa³, principalmente en la región andina y en parte de la amazónica. Estas dos lenguas coexisten con otras lenguas originarias: las de los awas, chachis, tsachilas y eperas, en la costa, y de los a'ís (cofanés), sionas, secoyas, záparos, waos y shuaras-ashuaras, en la Amazonía⁴.

La situación es parecida en el Perú, “país multilingüe y pluricultural, que cuenta con 43 lenguas: quechua y aimara en los Andes, al menos 40 lenguas en la Amazonía y el castellano en casi todo el país, existiendo alrededor de 65 grupos con identidades culturales propias, denominados principalmente en función de sus respectivas lenguas”⁵.

En Bolivia, junto con el castellano, están presentes el quechua y el aimara, al lado de las lenguas de “32 grupos indígenas registrados en el país, siendo los más numerosos los chiquitanos (2,2%) y los guaraníes (1,6%)”⁶.

En términos generales, la lengua mayoritariamente hablada en los tres países es el castellano, pero su presencia no es uniforme. Distribuida en diversos ámbitos geográficos y en todos los estratos sociales, esta lengua presenta variaciones dialectales notables derivadas precisamente de esa distribución. Ello no impide la intercomunicación entre las personas, que sin embargo es más fácil cuando los hablantes se acercan más al empleo de formas estándar.

Las lenguas originarias habladas en la región presentan múltiples matices. Son empleadas principalmente en los eventos cotidianos de la vida comunal y familiar, aunque generalmente sólo en forma oral ya que el uso escrito queda limitado a relativamente pocas personas. Entre las lenguas con menor número de hablantes, algunas mantienen su vitalidad, mientras otras están en trance de desaparición,

3 Para efectos de exposición en este trabajo emplearemos en adelante el sustantivo “quechua” para referirnos a esta lengua incluso cuando se trate del Ecuador, donde tendríamos que emplear la palabra “kichwa” o “quichua”, que son variantes de la escritura del sustantivo en ese país.

4 Cf. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB. p 1.

5 Minedu/ DINEBI. La participación de los pueblos indígenas y comunidades rurales en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales – PEAR. Lima, 2006.

6 Albó, Xavier y Amalia Anaya. Niños alegres, libres y expresivos. CIPCA y UNICEF, 2004. p. 21.

principalmente porque ya muy pocos las hablan. En algunos casos, las lenguas originarias han cedido su lugar al castellano y son utilizadas solamente por los adultos mayores. En esas comunidades, los niños y niñas tienen que aprenderlas como segunda lengua.

Ecuador, Perú y Bolivia asumen su gran diversidad lingüística y cultural como una riqueza y consideran que sus sistemas educativos deben poner en marcha metodologías de educación intercultural bilingüe, considerada como la respuesta más adecuada a una situación lingüística y cultural muy compleja. Esta modalidad de educación es vista como la única capaz de asegurar el desarrollo personal y social de los niños y adolescentes, haciéndolo además con equidad y justicia.

Como se verá a lo largo de este trabajo, tal complejidad influye poderosamente en los elementos que integran la propuesta técnica de la EIB. Entre ellos figuran los materiales educativos, el currículo, la didáctica y aún las formas de desarrollo de la acción educativa⁷, que han de adecuarse a cada ámbito de aplicación.

1.2 Las políticas nacionales de EIB

Los tres países han asumido la EIB como un componente de sus sistemas educativos y han establecido políticas para impulsarla. En todos los casos, ello implica el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y social existente, junto con la reivindicación de los pueblos originarios y una oportunidad para que sus miembros, especialmente los niños y niñas, se eduquen desde sus respectivas realidades y construyan lealtades con su pueblo y su cultura.

El hecho de que la EIB forme parte de las políticas oficiales de los países conlleva obligaciones para las instituciones y personas comprometidas con la educación de las poblaciones originarias. En tal sentido, exige que se emitan normas más específicas para orientar el trabajo en los ámbitos regionales, locales y comunales, y a la vez promueve la participación de las comunidades y de las familias, abriendo posibilidades de financiamiento para programas diversos, como la implementación de bibliotecas, centros de recursos educativos y dotación de libros y materiales para los estudiantes.

En Ecuador, el artículo 69 de la Constitución afirma que “el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe, teniendo como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural”. En el año 1992, el Congreso Nacional de ese país reformó la Ley de Educación N° 127/83 reconociendo la EIB y comprometiendo a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) a contribuir “en el mejoramiento de la calidad de vida de las nacionalidades y pueblos indígenas y a construir una sociedad plurinacional y multilingüe, a través de la educación intercultural bilingüe con la participación comunitaria”⁸.

7 A la situación descrita se tendrían que agregar otras notas. Por ejemplo, que los hablantes bilingües suelen ser varones adultos que comparten su vida con mujeres y niños monolingües; o que la población que habla lenguas originarias reside por lo general en medios rurales, ni siquiera parecidos entre sí porque la vida en ambientes amazónicos es distinta de los andinos. Todo esto influye – para mencionar un ejemplo – en la presencia o no de material escrito y hasta en las funciones y contenidos del mismo.

8 La consultoría hace notar que en las ocho políticas del Plan Decenal de Educación 2006-2015, acordadas por el Consejo Nacional de Educación de Ecuador en junio de 2006 no se menciona la EIB.

En Perú, la Ley General de Educación N° 28044, promulgada en julio de 2003, establece el principio de interculturalidad como uno de los ocho principios rectores de la educación peruana. En esa ley, los artículos N° 19, Educación de los Pueblos Indígenas, y el N° 20, Educación Bilingüe Intercultural, establecen la EIB en todo el sistema educativo, y no solamente en la Educación Primaria, como era hacia poco tiempo. Otro documento importante es la *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*, aprobado antes de promulgarse dicha norma.

En Bolivia, la Ley de Reforma Educativa (Ley N° 1565), promulgada en 1994, establece que la educación boliviana “es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”, y en el Art. 9° dispone que tanto en la educación formal como en la alternativa se desarrollen dos modalidades: “monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria”, y “bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua”. En ese país se da una nota especial: la actual administración gubernamental ha puesto al debate público el anteproyecto de la Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que ya ha sido aprobado por el Congreso Nacional de Educación. En ese anteproyecto se establece que la educación boliviana “es intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un Sistema Educativo Plurinacional desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias; porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades, a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del Mundo”. Al respecto contiene múltiples precisiones, principalmente en los títulos Organización Curricular (arts. 12, 13 y 14) y Diversidad Sociocultural y Lingüística (arts. 15 y 16). Especialistas entrevistados de ese país coinciden en afirmar que el anteproyecto profundiza algunas líneas seguidas anteriormente pero en un nuevo marco político. Destacan, por ejemplo, la orientación hacia una educación trilingüe y el énfasis puesto en una educación *intracultural* como base fundamental de la interculturalidad.

Como puede apreciarse, la EIB tiene amplio soporte legal en los tres países, además de disponer del respaldo institucional de los ministerios de educación, donde existen direcciones de EIB, aunque no con las mismas características y atribuciones, según se ve a continuación.

1.3 Respaldo institucional a la EIB

En Ecuador, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) posee autonomía técnica, administrativa y financiera. El país cuenta también con direcciones provinciales de EIB, algunas con equipos técnicos numerosos. Allí es visible la decisiva participación de las organizaciones indígenas en la designación de los directores y las personas que desempeñan posiciones técnicas. En Perú también existe una Dirección de EIB, aunque solamente algunas direcciones regionales de educación y unidades de gestión educativa local (UGEL) disponen de especialistas de EIB en los equipos de gestión técnico pedagógica. En Bolivia, además de la Dirección de EIB, existe un equipo de EIB en la oficina de currículo del ministerio y un equipo interdisciplinario establecido en Santa Cruz, para llevar adelante el Programa de Educación Bilingüe de Tierras Bajas. Es importante la mención de estas oficinas porque en los tres países han cumplido un rol importante en la producción de material para EIB, tanto en su elaboración y aprobación final como en acciones de coordinación y asesoramiento.

En las últimas décadas ha sido notorio, en los tres países, el papel protagónico de los ministerios del sector en el desarrollo de la EIB. Su labor se ha encaminado a impulsar las políticas dispuestas por los documentos legales mencionados y lo han hecho produciendo normas (documentos de política, directivas, propuestas de ley, reglamentos) así como dirigiendo programas de capacitación de docentes, organizando seminarios y congresos de EIB y apoyando la producción de material educativo en castellano y en lenguas originarias.

La EIB ha sido impulsada también por instituciones de la sociedad civil, principalmente ONGs, instituciones académicas (universidades, instituciones formadoras de docentes) y otras, que generalmente han conducido programas locales de EIB y se han hecho cargo de la capacitación docente, el acompañamiento en escuelas y la producción de material educativo. Destaca la contribución de estas instituciones al desarrollo de la teoría sobre EIB, gracias a la realización de investigaciones y publicación de documentos especializados, junto con su participación en eventos de discusión técnica e ideológica. Algunas de estas instituciones han producido material educativo, y al hacerlo han explorado líneas novedosas de organización y discurso metodológico.

No todas las instituciones que impulsan la EIB han producido materiales educativos para esta modalidad. Ello se explica porque los materiales empleados en las escuelas fueron principalmente elaborados por los ministerios de cada país y no era necesario, por lo tanto, que dichas instituciones los produjeran. En Perú, por ejemplo, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECEP), un número crecido de asociaciones, ONGs y universidades se hicieron cargo de la capacitación y acompañamiento a maestros que desarrollan acciones de EIB, pero ninguna necesitó producir materiales educativos porque las escuelas debían trabajar con el material producido por la DINEIB Perú, con el respaldo financiero del mencionado programa. La consultoría maneja la hipótesis de que la existencia de materiales oficiales en las escuelas ha inhibido a las instituciones particulares de producir materiales por su cuenta, trayendo como consecuencia la escasa formación de especialistas locales en el área. Sólo después de concluir el MECEP, algunas instituciones produjeron materiales educativos pero sólo para las poblaciones con las que trabajaban. Algo similar puede haber sucedido en Bolivia y Ecuador, países donde la producción de materiales a cargo del Estado tuvo gran impulso en los pasados tres lustros.

Diversas instituciones han producido material para EIB en los tres países, como las siguientes⁹.

En Perú:

- *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana* (FORMABIAP), que trabaja con el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto y apoya el desarrollo de la EIB de los pueblos Achuar, Awajun, Ashaninka, Bora, Kandozi, Shawi, Kukama-kukamiria, Wampis, Uitoto, Shipibo, Chapara, Shiwilu, Tikuna y Kichwa.
- *Centro Andino de Educación y Promoción “José María Arguedas”* (CADEP –JMA), con acciones en Cusco y Apurímac.

⁹ La relación aquí es sencilla. En el Anexo 1 se provee de más detalles sobre cada institución.

- *Asociación Pukllasunchis*, que desarrolla actividades de capacitación de docentes de zona rural en 1999, en la provincia de Paruro, departamento de Cusco.
- *Tierra de Niños*, que desarrolla un programa de EIB en Huancavelica, con la particularidad de que realiza acciones de alfabetización para las madres de los niños atendidos por dicho programa.
- *TAREA Asociación de Publicaciones Educativas* es una organización no gubernamental de desarrollo educativo fundada en 1974. Trabaja con la escuela pública, concertando con el gobierno local y la organización docente para influir en la política educativa local y nacional, creando condiciones que favorezcan el cambio socioeducativo. Tiene programas de EIB en Cusco.
- *Educa, Instituto de Fomento de la Calidad de la Educación*. Principalmente trabaja en poblaciones urbano marginales, contando con programas de EIB en Apurímac.

En Ecuador:

- *El CEDIME*, organismo gubernamental sin fines de lucro, constituido en 1981. Cuenta actualmente con tres oficinas en el país que además de la investigación en el campo social, promueven y apoyan a los sectores sociales discriminados (mujeres, grupos indígenas y afroecuatorianos), mediante proyectos autogestionarios.
- *La Corporación Educativa "Macac"*. Inició el programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua kichwa en 1986, atendiendo el nivel de educación secundaria con la formación de prácticos y bachilleres técnicos.
- *La Agencia de cooperación técnica alemana GTZ*. Desde 1980 desarrolló un intenso trabajo impulsando la EIB.

En Bolivia:

- *Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE)*. Trabaja en el municipio de El Alto e impulsa un programa de políticas públicas en educación.

Merece especial mención la intervención de organizaciones indígenas de los tres países. Así, en Ecuador y Bolivia, representantes de estas organizaciones han alcanzado una presencia efectiva en los organismos gubernamentales para el desarrollo de la EIB, ejerciendo cargos directivos y técnicos, y además participando directamente en la construcción del currículo y en la producción de material educativo. En el Perú la situación ha sido diferente, porque sólo es visible la intervención de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) en lo concerniente al desarrollo de la EIB en la región amazónica, mientras no hay muestras de similar participación para la región andina.

Las organizaciones internacionales han tenido un rol importante en el impulso de la EIB. Es preciso destacar el trabajo de UNICEF, GTZ, Ayuda en Acción, CARE, AECI, que han intervenido en distintas acciones como la producción de materiales en lenguas originarias y en castellano. Asimismo, instituciones como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han sido valiosas fuentes de financiamiento, aunque no se puede dejar de mencionar el

aporte de las respectivas contrapartes nacionales. Se puede adelantar que la producción de materiales en los últimos quince años ha sido posible en gran parte gracias a recursos financieros especiales, provenientes de fuentes internacionales y nacionales.

1.4 Procesos de cambio y mejoramiento del sistema educativo

Si bien antes de la década pasada hubo avances en el desarrollo de la EIB, estos se dieron por obra de proyectos en cierto modo precursores¹⁰. La EIB cobra mayor impulso recién en la década de los 90, al abrigo de programas mayores de cambio y mejoramiento de los sistemas educativos en los tres países.

En los 90, Bolivia y Perú fueron escenarios de importantes procesos orientados al mejoramiento de la educación escolar en sus respectivos sistemas. En Bolivia se verificó el proceso de Reforma Educativa dispuesto por la Ley N° 1565, dando especial relevancia a la EIB, desde una propuesta resumida en el siguiente texto.

La Ley de Reforma Educativa boliviana, promulgada en 1994 –en base a los resultados alcanzados por el PEIB¹¹ y atendiendo la demanda de varios sectores del movimiento popular indígena– plantea la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe como uno de sus pilares fundamentales, en tanto propuesta educativa integral que formula objetivos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y lingüísticos.

En este sentido, la Reforma Educativa busca desarrollar el modelo de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas y el aprendizaje del castellano y fomentar la interculturalidad para lograr la convivencia entre los pueblos cultural y lingüísticamente diferentes, en un marco de apertura, tolerancia y respeto mutuo hacia la alteridad¹².

El proceso de reforma, con las notas que hemos destacado, continuó con la producción (ya iniciada antes) de materiales educativos impresos, pero esta vez en tirajes elevados, aprovechando la experiencia del PEIB y recurriendo al concurso de especialistas nacionales y extranjeros, no sólo de Latinoamérica sino también de Estados Unidos y Europa. El esfuerzo se ha dirigido principalmente al trabajo en quechua, aimara y guaraní, y en castellano como segunda lengua.

En el Perú, a mediados de los 90, se ejecutó el Programa de Mejoramiento de la Educación Primaria (MECEP), con financiamiento del BID. Como parte de este programa se inició, a cargo del Estado, la producción de materiales educativos para EIB y la capacitación de los docentes para esta modalidad, por medio de instituciones locales contratadas para realizar cursos presenciales de capacitación y desarrollar acciones de acompañamiento. En el año 2003 se inició el Programa

10 Es el caso en Perú de proyectos como el Proyecto de Educación Bilingüe del Centro de Investigación en Lingüística Aplicada (CILA), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, desarrollado en Ayacucho, y el Proyecto Experimental de educación Bilingüe (PEEB), desarrollado con intervención de la GTZ en Puno.

11 Nota de la consultoría: El PEIB mencionado en esta cita es el Programa Experimental de Educación Intercultural Bilingüe desarrollado en Bolivia a partir de 1989 en escuelas de la zona quechua.

12 PROEIB Andes / Proyecto Tantanakuy. Percepciones de la EIB, Estado de la situación de la Educación Intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz, 2004

de Educación en Áreas Rurales (PEAR), con financiamiento del BM, uno de cuyos componentes es el denominado Acceso a la Educación para la Infancia Rural, que contempla el suministro de materiales educativos para alumnos que pertenecen a 14 grupos originarios, tanto en sus lenguas maternas como para el aprendizaje del castellano en calidad de segunda lengua. El proyecto incluye la producción de guías para docentes, producción y adquisición de libros para bibliotecas bilingües y material educativo complementario. Una meta resaltante en este campo es la producción de material para el inicio de acciones de EIB en Educación Secundaria a Distancia, proyectado para el año 2007.

1.5 Las escuelas rurales como ámbitos de EIB

En los tres países, las poblaciones hablantes de una lengua originaria residen en el medio rural. Sus vidas transcurren muy ligadas a la producción agrícola o pecuaria o al aprovechamiento de recursos silvestres, de modo que tanto su economía como su existencia familiar tienen parecido escenario: producción para el auto consumo, contacto asimétrico con el mercado, bajos ingresos, dependencia extrema de las variaciones del clima, ciclos de vida comunal relacionados con el calendario agrícola y ganadero, etcétera. En esas poblaciones se dan formas tradicionales de organización y gobierno que a veces colisionan con las formas influidas por lo urbano. En general, sus condiciones de vida son muy difíciles, afectadas por la pobreza y la pobreza extrema.

La vinculación de la EIB al ámbito rural hace que repercutan en ella las actuales condiciones de la educación en ese medio, como la existencia de centros educativos con escasa población escolar, atendidos también por pocos profesores, resultando que las escuelas con docencia incompleta o con un solo docente son las más frecuentes, lo que implica el funcionamiento de aulas multigrado (llamadas así porque concurren niños y niñas matriculados en grados distintos). Las escuelas rurales suelen estar ubicadas en lugares distantes de las ciudades y por tanto quedan lejos de los órganos intermedios de los ministerios de educación. Esto explicaría por qué las directivas y los materiales llegan tarde, por qué las plazas docentes vacantes son cubiertas a destiempo y por qué el acompañamiento técnico-pedagógico casi no existe. Por lo general, en dichas escuelas el personal docente es contratado y con poca experiencia, pues se suele considerar que la carrera de los docentes recién egresados de los institutos pedagógicos debe comenzar en los lugares más distantes.

Las escuelas rurales tampoco reúnen condiciones físicas deseables. Carecen de agua potable y de energía eléctrica. Están alejadas de las ciudades y por ello no acceden a tecnologías modernas útiles para la educación (cabinas de Internet, computadoras, sistemas de fotocopiado e impresión), facilidades que sí existen, aunque débilmente, en las pequeñas ciudades del sector rural.

Las condiciones descritas tienen implicancia directa en lo que toca al desarrollo de los materiales de EIB, las mismas que se irán señalando en su momento. En general, no hay facilidades para producir materiales en la escuela; los trabajos de los niños y niñas no pueden ser compartidos fácilmente; no hay muebles para conservar los materiales que se emplean; no hay seguridad para conservarlos, etc.

Sin embargo, no todo es problemático en la escuela rural, dado su potencial educativo. Su cercanía al medio natural permite usar procedimientos activos y practicables sin necesidad de recursos especiales, como recorridos, observación

de panoramas, experimentos, construcción de maquetas y modelos, dibujo de plantas, animales y paisajes, mantenimiento de huertos y viveros, crianza de animales menores, etc., actividades que llevan a concretar aprendizajes desde la experiencia directa. Además, gracias a la organización de las comunidades y la preocupación de los pobladores por la educación de los niños y adolescentes, es posible que los alumnos tengan mayor participación en la vida comunal y que, a su vez, los adultos puedan apoyar directamente la actividad educativa. Todas estas son riquezas latentes que la escuela rural no siempre aprovecha, principalmente porque los docentes carecen de la debida preparación técnico-pedagógica.

A pesar de tales posibilidades, la escuela rural sigue enmarcada en un molde convencional, centrado en la explicación oral del profesor, con lo cual los alumnos quedan relegados a una posición de escucha en extremo pasiva. Al respecto es oportuno mencionar el comentario de la experta mexicana Silvia Schmelkes.

Tenemos entonces que en las comunidades más pobres –justamente donde los requerimientos de una educación de calidad son mayores, pues se opera en un medio adverso– se cuenta con un remedo de escuela urbana que resulta prácticamente irreconocible. No es de extrañar que los resultados de este tipo de educación sean pobres: esta escuela no siempre es capaz de atraer a toda la demanda potencial de la comunidad en la que se encuentra, y menos aun es capaz de retener en la escuela a toda la población en edad escolar el tiempo suficiente para que termine la primaria. En parte, ello es efecto de los altos índices de reprobación reportados, reflejo de la pobreza de los aprendizajes que tienen lugar en ese tipo de escuela. Incluso los alumnos que alcanzan a terminar la primaria tienen resultados de aprendizaje que distan mucho de poderse comparar con los obtenidos por sus homólogos en zonas urbanas de clase media¹³, que responden todavía a las características de la población que dio origen al modelo¹⁴.

Si solamente se lograra que la dinámica escolar revista formas más activas, en las que se dé más oportunidad a los alumnos para trabajar en la construcción de sus propios aprendizajes, como sostenían los grandes pedagogos de la escuela nueva y como reclaman ahora las propuestas de la pedagogía contemporánea, se conseguiría con creces no sólo un mejoramiento de las capacidades comunicativas de los estudiantes, sino también de sus estrategias cognitivas. Esto es lo que opina al respecto el educador chileno Juan García-Huidobro, experto en educación rural.

Hoy se admite a nivel mundial que una escuela de calidad es aquella que enseña a aprender; también se reconoce que la primera condición para poder aprender a aprender es el buen dominio de la lengua materna (hablar, leer y escribir) y del lenguaje matemático, dado el carácter universal que estos lenguajes poseen... Ahora bien, estos lenguajes tienen una particularidad: ellos sólo ocasional y excepcionalmente se aprenden fuera de la escuela. En efecto, se trata de destrezas que suponen un proceso largo,

13 Isabel Paz, Directora del CEBIAE (Bolivia), y Nora Mengoa, especialista del mismo centro, en entrevista sostenida con esta consultoría, coincidieron en afirmar que, a juzgar por los resultados de estudios hechos por su institución, los alumnos egresados de programas de EIB que luego habían seguido su educación en centros secundarios urbanos, obtenían resultados aun mejores que los conseguidos por alumnos educados en esos planteles desde la primaria.

14 "Hacia la equidad: innovaciones educativas en el medio rural de América Latina". En: Memoria del Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural. Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1996. p. 31.





lento y sistema-tico (creación de hábitos, trabajo sobre el propio cuerpo, metacognición) que no se da de modo espontáneo. En otros términos, la escuela –como institución social– podrá ser reemplazada en otras tareas de socialización temprana, de información masiva, aun de creación de valores cívicos colectivos, pero difícilmente será suplida en su deber de equipar a todos los niños y jóvenes con estas destrezas culturales que llamamos básicas¹⁵.

Una seria dificultad para conseguir el aprendizaje activo de los estudiantes en esta modalidad, es la poca capacidad de los docentes en el empleo de la lengua escrita. Carteles o papelotes, libros colectivos, revistas manuscritas y muchos otros materiales podrían producirse si los docentes desempeñaran mejor su escritura de las lenguas originarias y del castellano. Lamentablemente no es así. La lingüista peruana Madeleine Zúñiga hizo una investigación sobre el manejo del castellano en alumnos del área rural al terminar educación primaria, evaluando a los docentes como parte del estudio. Sus comentarios dicen mucho.

Es preocupante haber encontrado maestros bilingües que se ubicarían en un nivel Medio Bajo en su comprensión de lectura en castellano, aún resolviendo una prueba preparada para alumnos de educación primaria. Definitivamente no es posible generalizar estos resultados, pero lo hallado da señales de la urgente necesidad de conocer cuáles son las capacidades de comprensión lectora que debemos reforzar y desarrollar en los maestros para que podamos avanzar en las deseadas metas de calidad educativa¹⁶.

En Bolivia, entre los años 2001 y 2004, se desarrolló un importante Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias (aimara, guaraní y quechua), a cargo del *PROEIB Andes*, cuyo director, Luis Enrique López, explica las motivaciones del programa y describe la situación encontrada.

El Programa buscó superar las limitaciones de conocimiento y manejo de la lengua escrita en aimara, guaraní y quechua, por parte de la mayoría de maestros que debían desarrollar la modalidad bilingüe en el aula. Cuando el Ministerio, con ayuda del UNICEF, decidió abordar esta situación a finales del 2000, tal carencia se había convertido en un cuello de botella para la aplicación y extensión de la EIB durante los cinco primeros años de la Reforma... Si bien la mayoría de maestros y maestras bolivianas habla un idioma originario (cf. Albó 1995), ello no significa que estén en capacidad de leerlo y menos de escribirlo¹⁷.

15 "Las reformas de la educación básica en América latina". En: Memoria del Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural. Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1996. p. 85.

16 Uso de lenguas y logros en lectura y producción de textos en contextos hispano hablantes y bilingües con lengua indígena. Subcomponente de Educación a Distancia del PEAR, Perú. ...

17 "De resquicios a boquerones, La educación intercultural bilingüe en Bolivia". La Paz, PROEIB Andes / Plural, 2005. 331 pp.

MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA ALUMNOS



MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA ALUMNOS

2.1 Los materiales impresos producidos

Como ya se ha indicado, en años relativamente recientes Ecuador, Bolivia y Perú han adoptado la EIB en sus sistemas educativos, contando con la contribución de organismos internacionales e instituciones de la sociedad civil, en un esfuerzo que parece haber institucionalizado definitivamente esta modalidad y que ha permitido producir diversos materiales educativos para estudiantes, tanto en castellano como en lenguas originarias.

Un examen de los libros y cuadernos de trabajo elaborados, ofrece aspectos a tomarse en cuenta como aprendizajes importantes y como experiencia valiosa, de cara al futuro inmediato. A continuación se exponen los resultados de ese examen, que no es –hay que advertirlo– una evaluación de los materiales concretos, sino una sistematización de las observaciones¹⁸.

2.1.1 Naturaleza e importancia de los materiales educativos

Para los efectos de la presente consultoría se consideran materiales educativos a todos aquellos elementos (libros, cuadernos, cintas grabadas, videos, maquetas, programas informáticos, etc.) contruidos *ex profeso* para apoyar las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Por extensión, se incluyen también los materiales que orientan a los docentes en el desempeño de su función pedagógica.

Cabe anotar que los materiales educativos difieren de los *materiales con valor educativo*, que son los elementos producidos para otros fines pero que permiten fomentar determinados aprendizajes (como periódicos, películas con argumento, mapas cartográficos, herramientas, maquetas, colecciones, especímenes, etc.). Ambas clases de materiales tampoco han de confundirse con los *equipos* (videograbadoras, proyectores, microscopios, computadoras, impresoras) utilizados para la presentación y transmisión de contenidos.

Los materiales educativos pueden clasificarse en dos grandes campos: los *materiales textuales impresos* y los *materiales paratextuales*. Como su nombre lo indica, los primeros son materiales que se valen principalmente de textos, muchas veces acompañados de ilustraciones, para exponer sus contenidos. Se producen mediante impresión bajo la forma de libros, cuadernos y folletos. Los segundos, además de textos, utilizan medios gráficos y sonoros, haciendo uso de soportes distintos del papel: cintas magnetofónicas, cintas de video, discos, etc.

¹⁸ Para la realización de sus actividades, la consultoría ha revisado un conjunto de materiales producidos en los tres países, cuya relación aparece en el Anexo 2 de este informe.

A su vez, los materiales textuales impresos pueden ser organizados en cuatro categorías: *libros de texto*, *cuadernos de trabajo*, *libros y folletos de lectura*, y *materiales auxiliares*.

- a. Los *libros de texto* son construidos en función del currículo y constituyen instrumentos del mismo para apoyar los aprendizajes de los estudiantes. Tienen una estructura funcional a sus propósitos: están organizados en unidades, que suelen presentar los objetivos, elementos de motivación y pautas para la evaluación y autoevaluación. La parte principal de cada unidad es el desarrollo de los contenidos curriculares.
- b. Los *cuadernos de trabajo* son materiales fungibles que contienen prácticas y ejercicios para que los estudiantes afiancen sus aprendizajes. Suelen dejar espacios para que escriban sus respuestas. Algunos se valen también de solucionarios o guías para la autoevaluación.
- c. Los *libros y folletos de lectura* son materiales que pueden ser empleados como complementarios. Hacen referencia a ciertos contenidos del currículo aunque no hayan sido elaborados expresamente considerando lo esperado en el currículo.
- d. Los *materiales auxiliares* incluyen los diccionarios o enciclopedias que generalmente proporcionan información precisa sobre muchos campos.

Los libros de texto y los cuadernos de trabajo apoyan la tarea de los docentes, y llegado el caso, ayudan a compensar debilidades de capacitación pedagógica. En particular, los cuadernos de trabajo hacen posible la actividad independiente de los estudiantes y facilitan la supervisión de parte de los maestros y personal auxiliar. Puesto que están organizados en unidades, los libros y los cuadernos constituyen un apoyo a la planificación del trabajo escolar.

La importancia de los materiales impresos es destacada por el Oficial de UNICEF de Bolivia, Adán Pari, quien expresa, sin embargo, reservas sobre su uso.

Los módulos de aprendizaje escritos son el único material viable para poder llevar adelante el proceso educativo. Desde este punto de vista, la visión intercultural tiene que permitirnos buscar otro tipo de materiales que sean concordantes y pertinentes con nuestra forma de enseñanza, con nuestra metodología, pensar en la pedagogía andina. ¿Cómo nos enseñan nuestros abuelos, nuestras madres? Creo que por ahí podríamos encontrar cosas importantes que aún nos toca desarrollar”¹⁹.

Una posición convergente, aunque desde otro punto de vista, es sostenida por el Oficial de UNICEF en Ecuador, Juan Pablo Bustamante, quien da a conocer su preocupación por la importancia que suele concederse a los materiales impresos, cuya producción y empleo conlleva problemas de carácter lingüístico, cultural e incluso técnico-gráfico, cuando tal vez se debería otorgar más importancia a los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

Las citadas comunicaciones son indicios de certezas e interrogantes que se presentan en los tres países respecto a los materiales para EIB. La consultoría ha podido advertir una cierta inquietud acerca del lugar que ocupan los materiales

19 Pari, Adán: Panel. Intervención en el panel “La lengua materna en los procesos de aprendizaje”. En: Ministerio de Educación / UNICEF. La situación actual y proyección de la Educación Intercultural Bilingüe. Memoria del Taller de La Paz. 2002. p.69

en la acción educativa con alumnos de EIB. ¿Son el elemento central en torno al cual se organizan las actividades pedagógicas, o son un elemento accesorio dentro de la tónica organizada a favor de la actividad y el diálogo con la realidad circundante? Por cierto, ninguna de las dos posiciones significa renunciar al material educativo²⁰.

2.1.2 El currículo escolar de EIB

Como los libros y cuadernos son contruidos *ex profeso* para el desarrollo de la educación, es necesario que se cifian al currículo que rige en el sistema. Esta relación entre los materiales y el currículo es delicada, por lo cual nos detendremos a examinarla.

En los tres países existen propuestas curriculares nacionales, contruidas a tenor de la orientación técnica predominante a partir de 1990²¹: son currículos en los que las competencias ocupan un puesto central y que tienen valor normativo para todas las instituciones educativas del país. Poseen por eso una cobertura mayor, así como poca especificidad, de modo que para su aplicación en las realidades concretas, debe producirse un proceso de diversificación que derive en currículos más específicos y pertinentes, válidos para extensiones espaciales menores. En los tres países se han trazado rutas distintas para ello.

En Ecuador existe un Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), a partir del cual la DINEIB ha elaborado el documento titulado “Rediseño Curricular para los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de la Nacionalidad Kichwa de la Región Andina”, que determina las capacidades y contenidos, organizándolos por niveles²² y, dentro de estos, por unidades. Este documento constituye la base para la planificación curricular en los centros educativos y para la elaboración de materiales que apoyen el aprendizaje. En teoría, el rediseño curricular para el área quechua andina debería ser un hecho previo a la elaboración de los libros de EIB, aunque, a juzgar por las fechas de publicación, el rediseño y algunos libros fueron elaborados en tiempos simultáneos.

Como se puede observar, la DINEIB, órgano de la sede central del Ministerio de Educación de Ecuador, ha asumido la tarea de diversificar el currículo matriz, aunque es preciso decir que en este trabajo han participado especialistas de las

20 El asunto que acabamos de señalar tiene una importancia neurálgica, puesto que en él se pone en juego la decisión entre enfoques metodológicos que pueden ser considerados divergentes. Dada esta importancia, el tema será examinado por la consultoría en la parte de conclusiones de este informe.

21 El año 1990 tiene especial significado en torno a avances curriculares. En ese año se realizó la Conferencia Mundial de Educación en Jomtien, Tailandia, que en la *Declaración Mundial de Educación para Todos* plantea la necesidad de que los niños, jóvenes y adultos estén “en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (art. 1°). Esta se constituye en una indicación clave que marcó un cambio de orientación en la construcción de currículos, los que desde entonces se centraron en señalar las competencias a ser desarrolladas por los estudiantes, abandonando la orientación que predominó antes de construcción por objetivos.

22 El sistema ecuatoriano tiene una Educación Básica con 10 niveles. Dentro de él, la EIB se integra a un nivel inicial denominado Educación Familiar y Comunitaria, de modo que el primer nivel de EIB corresponde al segundo nivel de la educación básica en áreas urbanas castellanas. Obsérvese que el Rediseño muestra una intervención con EIB en los grados correspondientes a la educación de adolescentes, que en otras partes es llamada Educación Secundaria.

direcciones provinciales de EIB. El rediseño en este caso se dirige a los centros educativos de las áreas quechuas andinas, lo cual hace ver, por lo pronto, que puede haber un rediseño similar para las áreas quechuas amazónicas y otros u otros para las áreas donde se hablan las otras lenguas. Por el momento, estos documentos no están preparados.

En Perú existe un Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular²³, con valor normativo para todas las instituciones educativas, urbanas y rurales. Para su aplicación en aula este diseño debería dar paso a currículos regionales y a propuestas curriculares de cada institución²⁴. En Perú no existe, como en Ecuador, un currículo diversificado por la DINEIB.

En Bolivia, el camino seguido ha sido muy diferente, pues el diseño curricular básico es un documento teórico de poca extensión que explica el sentido que deben asumir las áreas en el marco de un enfoque intercultural. “Este diseño curricular –dice la introducción– es el marco referencial para desarrollar el proceso educativo que se ofrece al alumnado [...]. Considerando este marco, así como los planes y programas de estudio de cada ciclo de aprendizajes, los maestros deben elaborar sus propios documentos curriculares, esto es, las planificaciones”²⁵. En los programas de cada ciclo se exponen los contenidos curriculares que forman el llamado *tronco común*, considerado obligatorio para todo el sistema aunque con posibilidades de modificación. En escalones subsiguientes del sistema se formulan contenidos curriculares propios de la región o localidad, que se añaden para constituir, en conjunto, un currículo pertinente a cada ámbito pero que respeta la unidad del sistema²⁶. Para impulsar la concreción de currículos más cercanos a la realidad, la DINEIB tiene publicadas sendas Guías Didácticas para las lenguas quechua, aimara y guaraní, en las cuales figuran las capacidades y contenidos específicos para cada región. Estas guías tienen valor normativo, por lo cual ellas cierran, completándolo, el circuito del currículo nacional. A partir de allí se hace posible la construcción de los currículos diversificados locales.

El concepto de diversificación que se maneja en Bolivia es más preciso que el usado en los otros dos países. Las siguientes indicaciones oficiales lo describen:

La diversificación curricular es un proceso que se inicia con la identificación de las necesidades locales y el análisis del tronco común curricular, a partir de lo cual se inicia la adecuación y complementación.

23 La Ley General de Educación N° 28044 ha creado la Educación Básica Regular, para niños y niñas, con tres niveles (Ed. Inicial, Ed. Primaria y Educación Secundaria). A su lado figura la Educación Básica Alternativa, para jóvenes y adultos, con una opción para los niños y niñas que trabajan.

24 Las normas vigentes establecen que las escuelas deben construir sus Proyectos Educativos Institucionales, uno de cuyos elementos es la propuesta curricular del centro educativo. Para las áreas rurales o donde las escuelas son pequeñas se espera que la construcción de estas propuestas sea tarea de las redes locales.

25 Ministerio de Educación. Diseño Curricular. p 31.

26 Según el Art. N° 14 del DS. 23950, Organización Curricular”, la construcción de las ramas diversificadas es “responsabilidad de las Unidades Educativas en interacción con las Juntas escolares, asesores pedagógicos, Unidades Distritales de Servicios Técnicos Pedagógicos, que identificarán las necesidades de aprendizaje de la población de la comunidad o el barrio. En un proceso ascendente primero en el Núcleo Educativo y luego en el distrito se sistematizarán y concentrarán las características socioculturales y socioeconómicas de cada distrito. Esta responsabilidad también recae en las Direcciones Departamentales de Educación”.

- *La adecuación del currículo es un proceso a través del cual se adaptan las competencias y los contenidos establecidos en el tronco común, en función de las características del entorno (sociales, económicas, geográficas, ambientales, etc.) y de las condiciones de la realidad local.*
- *La complementación curricular se lleva a cabo cuando se identifican necesidades locales no consideradas en el tronco común y se incorporan nuevas competencias y contenidos a desarrollarse en la escuela. Es responsabilidad de la comunidad educativa, en el núcleo o en el distrito, definir esas complementaciones mediante un trabajo en equipo y en consenso con las instancias correspondientes²⁷.*

Como se ha indicado, en los tres países rigen sistemas curriculares formulados en términos de competencias²⁸, que se hallan organizadas en unidades llamadas áreas. Las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Física están presentes en los tres sistemas, aunque con variantes en su denominación. Así, en Bolivia existe un área de Ciencias de la Vida, que integra contenidos de ciencias sociales y ciencias naturales, a diferencia de Perú que los tiene separados en las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente. En Bolivia y Perú existe un área de Religión, ausente en el currículo de Ecuador. El currículo de Bolivia incluye un área vinculada con el trabajo productivo, denominada Tecnología y Conocimiento Práctico.

La descripción del sistema curricular en los tres países tiene importancia para la consultoría porque en la relación existente entre el currículo y los materiales educativos se encuentran fortalezas y debilidades que conviene poner en evidencia como aprendizajes, para contribuir así a una mejora en la producción de materiales específicos para EIB.

Algo que se aprecia de inmediato es la simultánea ejecución de las tareas de construcción de currículo y de elaboración de material educativo. La situación ideal habría descansado en un trabajo secuencial, concluyendo primero la formulación del currículo para dar paso luego a la producción del material. No ha sido así, en parte porque ambas tareas han estado a cargo de los mismos especialistas. Tal circunstancia ha permitido, sin embargo, que se vayan tomando decisiones tanto sobre currículo como sobre los materiales, de modo que lo hecho en un aspecto puede haber beneficiado al otro. En el momento actual ya se tienen elementos que podrían basar futuros trabajos y se tienen esbozos o documentos concluidos sobre currículo, tal vez sujetos a revisiones pero que constituyen un buen cimiento para lo que se haga después. Hay, además, un saber acumulado, tanto por personas como por instituciones, con el cual se puede contar.

Un punto delicado respecto a la estructuración y aplicación del currículo es la forma como se incorporan contenidos provenientes de las dos fuentes a que debe acudir la EIB: los contenidos derivados de las disciplinas de la llamada cultura universal y los contenidos procedentes del saber tradicional de las comunidades y pueblos originarios. Conviene advertir, desde el comienzo, que en este asunto existen problemas aún no resueltos.

²⁷ Ministerio de Educación. Diseño Curricular. pp 21-22

²⁸ Aunque con variantes en su formulación, las competencias son definidas como capacidades que el sujeto adquiere por aprendizaje y desarrolla tanto en la escuela como fuera de ella. Las competencias –que incluyen conocimiento, habilidades y actitudes– le permiten actuar en su realidad.

En los currículos de Ecuador y Bolivia²⁹ se ha procedido en muchas ocasiones en forma aditiva, es decir que se han mantenido contenidos considerados como universales y se han añadido los que corresponden a pueblos originarios. Si se hace una cuantificación somera, se verá que los contenidos que podríamos llamar universales constituyen la mayor parte. Este proceso por adición termina por hacer más denso el currículo para EIB, con lo cual se torna muy difícil conseguir que el trabajo en el aula sea realmente activo.

Los currículos nacionales de los países objeto del estudio tienen una carga notable de contenido. En el proceso de diversificación esta carga debía haber sido aligerada, pero no ha sido así. Observemos como ejemplo el tratamiento del tema “Agua” en el currículo de Ciencias Aplicadas para el segundo nivel, según el MOSEIB de Ecuador. Allí encontraremos los siguientes asuntos: “El agua. Utilidad del agua para la vida. Cuidados y protección del agua. Importancia en la vida de las plantas, animales y personas. Fuentes: cerros, lagunas, cascadas, vertientes y otros (sic). Fuentes sagradas, medicinales y ritos. Fenómenos (lluvias, granizo, nieve)”³⁰. Como se puede ver, para niños y niñas que idealmente tienen entre ocho y nueve años –edad a la que llegan al segundo nivel de EIB– el tema es vasto, por decir lo menos. Al respecto se debe aclarar que los currículos con muchos contenidos entrañan un doble peligro:

- (i) Que los docentes se sientan obligados a “avanzar” rápidamente y que las sesiones de trabajo sean solo expositivas, con el docente en una posición protagónica. Así, los niños no tienen oportunidad para observar, experimentar, dialogar, intervenir –en fin– en la elaboración de sus conocimientos, con lo cual pierden también la ocasión de desarrollar el manejo del idioma; y
- (ii) Que los autores de los materiales educativos se vean precisados a incluir todos los asuntos en los libros y cuadernos que producen^{31/32}.

Aparte de la extensión, respecto a los contenidos en el currículo se aprecia otro problema: ¿Cómo conseguir que los valores y conocimientos de los pueblos originarios tengan una presencia efectiva? ¿Cómo debe ser ésta? ¿De qué modo deben ser incorporados los saberes locales? ¿Qué puentes debe haber entre éstos y los llamados universales? Adán Pari (Bolivia) explica en parte lo que sucede.

En este mismo campo, no sólo nos toca hacer investigaciones y una sistematización rigurosa³³, sino que además tenemos la dura tarea de didactizarlos, se-

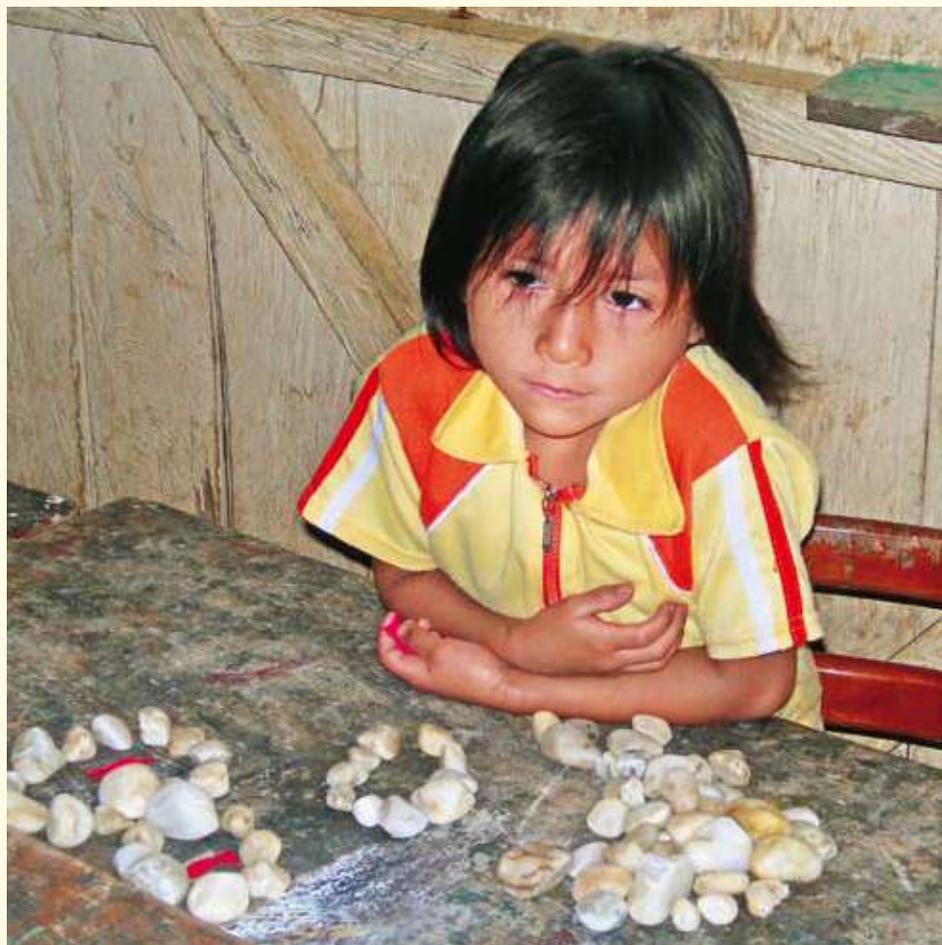
29 Como se dijo antes, en Perú no hay un currículo específico para EIB. En la práctica, el diseño curricular nacional ha sido interpretado y adecuado por los especialistas como pasos previo a la elaboración los materiales.

30 MOSEIB. p. 358.

31 En los textos ecuatorianos, por ejemplo, la extensión de los contenidos ha obligado a los autores de los libros a dedicar poco espacio a cada uno de los muchos asuntos que deben abarcar.

32 Aparece aquí una dificultad de índole tecnológica. El currículo nacional –que vale para todo el país– a veces ofrece alternativas para que en cada lugar se escoja lo que convenga (por ejemplo, si el currículo dice: “Actividades económicas de la región. Industria, agricultura, ganadería, pesca, minería, comercio”, esto quiere decir que en cada sitio se trabajarán una o dos de estas posibilidades, según la dinámica económica regional). Pero los autores de los textos no pueden escoger una o dos sino que tienen que presentarlas todas, con lo cual se incrementa el contenido que deben exponer.

33 Nota nuestra: en los tres países –más en Perú, menos en Ecuador y Bolivia– se podría apreciar una gran escasez de fuentes escritas donde se hayan recogido los saberes de los pueblos originarios, expuestos además en las lenguas originarias. Hay casos en que investigadores de ciencias sociales han recogido elementos vigentes en las culturas originarias, pero lo han hecho



© UNICEF ECUADOR / F. YANEZ

Estado del Arte: La Producción de Material Educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú

*cuenciarlos, organizarlos y planificar su enseñanza de mejor manera; teniendo en cuenta algunos criterios de cada región, los niños, el área, el nivel u otros criterios que sean pertinentes; puesto que el ímpetu y la oportunidad presentada hizo que los autores queramos presentar todo en el primer ciclo*³⁴.

El señalamiento hecho por Pari podría extenderse a los tres países cuyos sistemas de EIB examinamos a propósito de los materiales. En el ámbito de la cultura occidental el conocimiento está organizado en disciplinas científicas que constituyen, en parte, fuentes de contenidos para el currículo, que toma esos contenidos con una lógica distinta para presentarlos como objeto de conocimiento. La pedagogía contemporánea maneja el concepto denominado “transposición didáctica”, que se refiere a las operaciones de selección, de secuenciación y de conversión a términos adecuados al nivel de experiencia y conocimiento de los educandos, de todo aquello que se aprovecha de las fuentes del currículo. A esa transposición se refiere el especialista boliviano, quien señala que ese proceso no ha sido cumplido todavía con los saberes de los pueblos originarios. Su afirmación, dicha para Bolivia, puede ser extrapolada también para los otros dos países.

en castellano o en alguna lengua extranjera.

34 Panel “La lengua materna en los procesos de aprendizaje”. Cf. en Ministerio de Educación / UNICEF. *La situación actual y proyección de la Educación Intercultural Bilingüe*. Memoria del Taller de La Paz. 2002. p.69

2.1.3 Cobertura curricular de los materiales producidos

Generalmente, los textos y cuadernos de trabajo han de corresponderse con la estructura curricular, ya que a fin de cuentas, ésta rige el rumbo de la actividad pedagógica y por ello mismo exige que los medios –en este caso los materiales– la tomen en cuenta estrechamente. Pero esta correspondencia puede tener rutas distintas, como las siguientes:

(1) Correspondencia de libros por áreas. En este caso, los materiales se elaboran en relación directa con la estructura del currículo, lo cual quiere decir que cada una de las áreas atendidas cuenta con un texto o un cuaderno o con un juego de ambos. Podrían no haber materiales para todas las áreas, pero el hecho es que algunas de ellas tienen en forma simétrica un material que les corresponde. En el caso del material preparado por la DINEIB Perú, las áreas de Matemática y Comunicación (L1 y L2) tienen sus respectivos libros para cada grado, en las dos lenguas andinas y en varias de las lenguas amazónicas³⁵. Esta opción tiene a su vez una variante como la seguida por la DINEIB Ecuador, que ha publicado un libro para cada nivel, el que está organizado por unidades: dentro de cada unidad hay páginas para Matemática, para Historia y Geografía y para Comunicación. Entre los contenidos de estos tres componentes hay una cierta relación temática, que no siempre se consigue mantener³⁶.

(2) Correspondencia de los materiales con contenidos de áreas diferentes, implementada sobre la base de mecanismos de correlación y aún de globalización. La serie de libros escolares del MACAC de Ecuador, por ejemplo, consigue integrar contenidos de áreas distintas adjuntándolos al hilo conductor de textos narrativos o dialogados, de manera tal que en el curso del argumento se *da ocasión para mencionar puntos fundamentales de contenidos referentes a varias áreas curriculares*³⁷.

En Ecuador y Perú los materiales se han producido por niveles y grados, respectivamente. En Bolivia conforman series de módulos sin que se señale a qué grado corresponden, lo cual entraña la ventaja de que pueden ser empleados en función del avance de los estudiantes³⁸.

35 La opción del Ministerio de Educación de Perú ha sido implementar prioritariamente libros-cuadernos de trabajo para las áreas de Comunicación y Matemática. Entre sus planes para el futuro figura la publicación de libros con textos para lectura y consulta sobre asuntos vinculados a las áreas de Ciencia y Ambiente y Personal Social, pero sin agotar los contenidos señalados en el Diseño Curricular Nacional.

36 Mostramos como ejemplo parte de los contenidos de la unidad *Wawakunapa kawsay*, del libro *Amawta Wawa*, para el nivel 3, empleado en Ecuador. La unidad tiene esta secuencia: Relato de cómo una muchacha enfermó y fue curada con un baño con hierbas medicinales (pp. 39-41), Valor posicional de números de tres cifras, demostrado con la taptana (pp. 42-44), texto sobre los cuidados que reciben los niños en casa (p. 45), texto sobre el ciclo de vida de las personas (p. 46), Uso de la taptana en la adición (p. 47), texto sobre los niños y su relación con los miembros de la comunidad (p. 48), Juego de adivinanzas (p. 49), poema Soy niño (p. 50), uso de la taptana para sumar (p.51), Los órganos de los sentidos, las partes del cuerpo humano (p. 52), órganos del cuerpo humano (p.53) etcétera. Como se ve, la unidad ha sido difícil de mantener, en parte porque el libro ha respetado los contenidos dispuestos en el MOSEIB.

37 Se trata de los libros producidos con una metodología especial que será descrita más adelante por el Proyecto de Desarrollo de Educación Bilingüe Intercultural de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador, desarrollado en convenio por el MACAC y la CONAIE. La directora de la serie es Ana Yáñez Cossío.

38 Esta ventaja de los materiales bolivianos no es fortuita. Tal como lo declaran especialistas que

La producción de materiales en correspondencia con el currículo y además por áreas y por grados merece un examen atento, puesto que de allí se derivan situaciones que podrían afectar al desarrollo de la EIB. La consultoría las expone porque considera que deben ser objeto de discusión y estudio.

Cuando disponen de materiales por áreas, los docentes tienden a reproducir la estructura de esos materiales en la distribución del tiempo. Así, si los alumnos tienen un libro de Comunicación y uno de Ciencias, es altamente probable que dediquen un tiempo para comunicación y otro para ciencias. Eso, en principio, puede ser un hecho positivo, porque el tiempo delimitado que se brinda a cada contenido puede facilitar la concentración en los asuntos abarcados por ese contenido. Pero el tener libros por áreas puede ser un defecto porque dificulta la correlación, que es altamente aconsejable especialmente en la educación primaria.

La correlación, sin embargo, puede ser bien lograda si se manejan con cuidado los contenidos. El libro titulado *Kaniro*, elaborado por el Proyecto FORMABIAP, de Perú, para el área de Comunicación Integral en lengua ashaninka, puede mostrar varios ejemplos de la correlación de que hablamos. Si tomamos como ejemplo una de sus unidades veremos lo siguiente: la ilustración con que se inicia la unidad muestra un brazo de río especialmente acondicionado por la comunidad para que se pueda pescar en él, y en efecto se pueden apreciar varias de las técnicas empleadas por ese pueblo. La ilustración ha sido construida para promover la expresión oral. Tres textos literarios que se incluyen en la unidad se refieren a la vida en los ríos; los ejercicios de vocabulario, de gramática, de construcción de oraciones. Tienen todos algún vínculo con la pesca o con las formas como se preparan los pescados para comerlos. Hay cuadros de doble entrada, esquemas, lectura de imágenes, todos para fortalecer las capacidades de comunicación, pero también para hacer explícitos los conocimientos ligados a una importante actividad económica del pueblo *ashaninka*³⁹.

Otro problema resultante de la existencia de libros por grado es que pueden hacer más difícil el trabajo en aulas multigrado, que son las que predominan en las escuelas rurales, donde precisamente se aplica la EIB. Si se diera el caso –nada inverosímil por cierto– de que en una sección hubiera alumnos de 3°, 4° y 5° grados, cada grupo tendría que trabajar con su propio libro, lo cual multiplicaría la labor del docente y dificultaría formas de interaprendizaje que son aconsejables y enteramente factibles en aulas del tipo mencionado. En efecto, en las escuelas donde una sección concentra a estudiantes de dos o tres grados es complicado para un solo docente trabajar con grupos que tienen materiales distintos. Idealmente, bastaría con organizar grupos de estudiantes por el grado en que están inscritos y apoyar el trabajo de cada grupo con su respectivo material, pero para ello se necesitaría contar con materiales especialmente producidos para este tipo de actividad. Sin embargo, los materiales no han sido pensados para este procedimiento, por lo cual, en un mismo momento, el docente tendría que trabajar con

han participado en su elaboración, el empleo de módulos busca otorgar una mayor facilidad para el empleo de los materiales, que se vería menguada si los módulos quedaran adscritos a grados.

39 La DINEIB en Perú ha optado por no producir libros de texto para las áreas de Ciencia y Ambiente y Personal Social. Según manifiestan los especialistas de esa dirección, están formulando un proyecto consistente en la elaboración de un conjunto de libros de formato menor que se ocuparían de contenidos diversos concernientes a esas áreas, que podrían formar parte de las bibliotecas de aula y servir como material de consulta para los estudiantes y docentes. De ser así, serían material de apoyo para actividades protagonizadas por los alumnos, las cuales tendrían la mayor importancia.

temas o problemas diferentes⁴⁰. Además, los niños y niñas de las escuelas rurales de educación primaria no poseen capacidades de lectura y producción de textos suficientemente desarrolladas como para efectuar con éxito un trabajo independiente que requiera poco apoyo docente.

La consultoría considera que la solución a estos problemas pasa por resolver primero un asunto insuficientemente dilucidado: cuál es la metodología de trabajo para las escuelas rurales, en general, y cuál es la metodología que se debe aplicar en aulas multigrado, en particular. De allí derivará la función a que se destinen los materiales impresos.

2.1.4 Materiales y enfoque metodológico

Los materiales educativos asumen, necesariamente, un determinado enfoque metodológico. Como se espera que estos orienten y complementen la actividad en el aula, es preciso que se ajusten a la propuesta metodológica propia del sistema educativo.

La definición de la metodología es importante en cualquier empresa educativa; pero tratándose de EIB cobra mayor trascendencia, porque la opción elegida redundará en la calidad del aprendizaje de la lengua –que además de capacidades verbales supone un desarrollo del pensamiento– y tiene relevancia en la formación de la autonomía y la confianza en el valer propio, necesarios en estudiantes que, por su propia posición en la sociedad, suelen ser objeto de formas diversas de discriminación.

Respecto a enfoques metodológicos, en los últimos lustros se han difundido propuestas de base constructivista compartidas por los tres países. Un acertado resumen de lo característico de estos enfoques se expresa en la propuesta de Bolivia, mediante conceptos que pueden extenderse sin riesgo a Perú y Ecuador:

La concepción teórica del nuevo enfoque educativo de la reforma reconoce una serie de principios que formarán parte del proceso de construcción de conocimiento, los que se asocian a:

- *Partir de los conocimientos y saberes previos del alumnado, así como de los contextos sociales, regionales, culturales y económicos, para que el aprendizaje se convierta en un proceso significativo.*
- *Crear espacios colectivos y grupales para construir socialmente los conocimientos, estimulando la participación continua de los educandos.*
- *Reconfigurar el aula como espacio de aprendizaje y utilizar otros espacios fuera del aula.*
- *Promover procesos de investigación, exploración, proyectos y experimentos que acerquen a los educandos a la ciencia y al conocimiento por la vía del análisis, la crítica y la reflexión⁴¹.*

⁴⁰ Es importante decir que para la elaboración de materiales con una distribución de contenidos como la descrita se debería contar con un currículo en espiral.

⁴¹ Pérez S. Beatriz y María Oviedo S. Estado de Situación de la Educación en Bolivia. La Paz, CEBIAE, 2002. p.42.

Estos cuatro principios tienen vigencia especial tratándose de la metodología recomendada para las áreas vinculadas al conocimiento del mundo natural y social (Ciencias de la Vida, en Bolivia; Ciencia y Ambiente y Personal Social, en Perú; Historia y Geografía, y Ciencias Aplicadas, en Ecuador). Y esta vigencia es todavía mayor para la educación de los alumnos de EIB, todos de extracción campesina. Ellos tienen conocimientos debidos a su participación en las actividades de su familia y comunidad, incluyendo las formas de socialización, que les han permitido iniciarse en el saber tradicional de sus comunidades. Estos saberes que ya poseen han de ser reconocidos por la escuela y acrecentados con nuevas experiencias, enriqueciéndose además con el conocimiento llamado universal.

Un profesor boliviano, aprovechando la figura del tronco común y las ramas diversificadas, decía que el tronco del currículo debía ser aquel formado por los saberes de las comunidades, y no le falta razón si la expresión se aplica al aprendizaje de los alumnos: la base de todo aprendizaje es lo que ellos ya saben, los “saberes previos” de que habla la pedagogía de corte constructivista. La expresión de ese saber (y las operaciones intelectuales realizadas a partir de él: imaginar, recordar, analizar, organizar, extrapolar) debe hacerse en la lengua materna de los niños y niñas, en un ambiente de trabajo caracterizado por una intensa comunicación con los demás, no sólo en la escuela sino, principalmente, fuera de ella, a través de visitas, recorridos, experimentos, juegos y otras actividades que propicien “la crítica y a reflexión”.

A la luz de ello, conviene examinar si los materiales educativos de EIB usados en los tres países contribuyen a la nueva metodología y el modo en que lo hacen. Al respecto se puede adelantar que no existe una línea única y que, en cada país, hay todavía muchas vacilaciones. Se podría afirmar que el asunto no ha sido aún suficientemente discutido y que no se tienen posiciones uniformes.

Resulta más o menos común la mecánica siguiente: los materiales presentan, a través de los textos, información sobre un cierto aspecto de la realidad, y luego se valen de un cuestionario para averiguar si los estudiantes comprendieron los textos y pueden identificar los contenidos expuestos. Así se hace, por ejemplo, en un texto para el tercer nivel, en una sección dedicada al aire⁴², “*Wayra pachamanta yachay*”. Allí se habla, en la primera página, de la importancia del aire para la respiración de la gente, los animales, plantas; y en la segunda página se muestra un gráfico (tipo pastel) donde se ve la composición de aire: 78% de N (nitrógeno); 21% de O (oxígeno) y 1% de otros gases. Al final de esa página hay cuatro preguntas que los niños deben responder por escrito con la información que presenta el texto⁴³. A partir de este ejemplo se aprecia cómo el libro aleja a los niños del mundo que los circunda, sin proveer, como debiera, herramientas para que examinen la realidad y expongan su conocimiento sobre la misma. Tal vez es muy temprano para que los niños del tercer nivel (de 9 años, aproximadamente) comprendan de qué manera el aire beneficia la vida; y es definitivamente prematuro que sepan que el aire está formado por varios gases, que además no se hallan en la misma proporción. Pero a su edad podrían trabajar sobre muchos asuntos referentes al aire: comprobar que el aire tiene un movimiento; que cuando éste aumenta se produce el viento; que el viento puede mover las cosas; que el viento puede correr en diferentes direcciones; que cuando respiramos nuestro organismo aspira y expulsa aire a través de la nariz

42 DINEIB-GTZ. *Amawta Wawa* (tercer nivel). Quito, 2003. pp. 107-108

43 Las preguntas, que traducimos con cierta libertad, son las siguientes: ¿Dónde se encuentra el aire? ¿Quiénes respiran aire? ¿Qué gases conforman el aire? ¿Qué pasaría si no pudiéramos respirar?

y de la boca; que el aire ingresa a nuestros pulmones, que son órganos que están en el tórax; que algunos animales respiran de modo parecido, etcétera. Todo ello -que puede ser trabajado a través de juegos, experimentos, lecturas a cargo del maestro, consultas de parte de los niños y otras actividades- terminaría por afianzar ciertas intuiciones de los estudiantes, ejercitar sus capacidades de observación y reflexión y permitiría un enriquecimiento del vocabulario y de otros aspectos verbales. Para esto, los materiales tendrían que ser de otro estilo, presentando secuencias coherentes que lleven a los alumnos a conocer mejor la realidad, ya que se están preparando para actuar en ella.

Lo presentado es solo un caso, pero podríamos mostrar numerosos ejemplos similares y más fáciles de hallar (pues lo que decimos aparece en los libros de los tres países) a medida que se va subiendo en grados o niveles. Ello no hace sino plantear la necesidad de que se discuta intensamente cuál es la metodología general para las escuelas de EIB, cuál es el rol que se asigna a los materiales y cuáles son las características a que deben ajustarse.

Dijimos antes que los materiales reflejan un enfoque metodológico y hasta una propuesta curricular, lo que sucede claramente con los materiales de matemática. Los programas curriculares ecuatorianos son, como se dijo antes, bastante densos. Será preciso evaluarlos, en primer lugar, examinando si todo lo incluido en ellos es necesario para los alumnos de EIB y evaluando si los niños consiguen aprender esos contenidos⁴⁴. El hecho es que esta densidad se refleja en los materiales, haciendo que cada asunto sea tratado cada vez en pocas páginas. La hipótesis que maneja la consultoría es que los niños aprenden las definiciones y los algoritmos sin una comprensión derivada de un trabajo manipulativo, necesario en una edad en que el aprendizaje de la matemática precisa todavía de soportes materiales y operaciones concretas. Un educador ecuatoriano, participante además de una extraordinaria experiencia de innovación de la escuela, la de los Centros Comunitarios Pestalozzi, dice lo siguiente en un libro dirigido a la capacitación de docentes bilingües:

Los niños indígenas llegan a la escuela con un potencial de experiencias generadas a lo largo de su vivencia en la familia y la comunidad. Estos dos ambientes, por sus características particulares en relación con el medio natural, les permiten el desarrollo de ciertas destrezas y habilidades que, en otros contextos, como el urbano, los niños logran adquirirlas casi exclusivamente a través de la escuela, como por ejemplo la capacidad de contar, relacionar objetos, cantidades, distancias, dimensiones, etc.

Al llegar a la escuela, los niños pierden ese enorme potencial, ya que están sujetos a “aprender” en base al uso casi exclusivo del pizarrón, el aula y la memoria⁴⁵.

En el Perú, en el área de Matemática se está produciendo un tránsito desde una posición en la cual el aprendizaje comenzaba con las nociones y operaciones matemáticas y culminaba con la aplicación de lo aprendido a la resolución de problemas, hasta una posición más renovada que promueve el desarrollo de tres capacidades: el razonamiento y la demostración, la comunicación matemática y la

44 Nancy Quishpe Sevilla, coordinadora de currículo de la DINEIB en el Ministerio de Educación de Ecuador, afirma que empleando materiales como la taptana y otros, los niños llegan a comprender las nociones incluidas en el currículo y que a juicio nuestro parecen ser excesivas.

45 Espinoza, Edgar. Manual de Matemática. Texto de capacitación para maestros indígenas bilingües. CEDIME – DINEIB. Quito, 1993. p. 9.

resolución de problemas⁴⁶. Una propuesta como ésta exige materiales con mayor presencia de textos e ilustraciones, para trabajar con los cuales se requiere que los alumnos hayan alcanzado un nivel alto de lectura. Esta orientación se refleja en los textos de matemática preparados para los seis grados de Educación Primaria de EIB, donde los asuntos numéricos, que en principio pueden ser neutros respecto a la realidad de las poblaciones, cobran contextualización cuando se aplican a la resolución de problemas cotidianos.

Pero hay que tener en consideración dos advertencias: (i) para el empleo eficiente de los libros se necesita –como se acaba de indicar– cierta competencia lectora por parte de los alumnos y docentes, y además (ii) se hace necesario que los docentes intervengan en apoyo de los estudiantes trabajando con ellos en el análisis de las situaciones planteadas por los problemas y en la consiguiente búsqueda y comprobación de soluciones.

En Bolivia, los programas curriculares de matemática se concentran en las nociones y operaciones, sin llegar a su aplicación a casos tomados de la realidad. Los materiales educativos que no pueden eludir esa orientación, entran sin embargo en el campo de los problemas, quizá con menos vigor del que debieran.

En el área de Comunicación el panorama es más complejo, pues puede contemplar hasta tres direcciones: (i) metodología para el aprendizaje de la lectura y escritura en las lenguas originarias, (ii) metodología para el desarrollo de las capacidades comunicativas en lengua materna, y (iii) metodología para el aprendizaje y desarrollo del castellano como segunda lengua. Para algunos casos presentes en los tres países, habría una cuarta dirección, referida a la metodología necesaria para el aprendizaje de una lengua originaria como segunda lengua⁴⁷.

En los últimos lustros, en Bolivia y Perú cobró fuerza el enfoque denominado *comunicativo textual* para el aprendizaje de la lectura y escritura⁴⁸. Uno de los especialistas que lo suscriben, lo presenta de esta manera:

*Una pregunta que surge entre los maestros que facilitan la iniciación a la lectura y escritura es: ¿En cuánto tiempo los niños aprenden a leer y escribir con el enfoque? Cuando surge esa pregunta tenemos que analizar que el enfoque no es un método que contemple rigurosamente los pasos que hay que dar de la misma manera con todos los niños, además que sonorizar letras no es leer, y que leer es un proceso complejo”*⁴⁹.

46 Cf. “Área: Lógico Matemática. Fundamentación”. Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica. MINEDU, Lima, 2005. pp. 122-123.

47 Esta necesidad existe en lugares donde el castellano ha relegado a las lenguas originarias. Allí, los niños y jóvenes emplean esta lengua para comunicarse y cursar su escolaridad, y conocen muy poco la lengua originaria, que todavía es hablada por las personas mayores. Existe, además, en zonas urbano marginales donde la migración de personas provenientes del campo lleva a afirmar que existe una suerte de enclaves donde las lenguas originarias son habladas todavía, generalmente por un grupo minoritario de personas, que son generalmente las de mayor edad.

48 Probablemente el impulso que tomó este enfoque en Bolivia se debe a la presencia de Josette Jolibert, su principal promotora, que asesoró la elaboración de varios de los libros del ministerio. La asunción de este enfoque coincidió además con la severa crítica de Emilia Ferreiro a los métodos alfabéticos y silábicos imperantes hasta ese momento en la escuela primaria. Según informa el anterior jefe del equipo de material educativo en la DINEBI, en el Perú este enfoque fue tomado en cuenta como parte de la propuesta de capacitación de docentes desde la época del MECEP, en la segunda mitad de los 90.

49 Guzmán, Adhemar y Melba Laime. Lenguaje y comunicación intercultural I. CEBIAE, Cochabamba, 2006. p. 55.

El mismo autor explica cómo se produce el aprendizaje de la lectura:

A leer se aprende viendo leer a otras personas, atendiendo a las lecturas que estas personas hacen para uno, intentando leer, probando y equivocándose, en un proceso cuyo resultado inicial será seguramente menos convencional de lo esperado, pero muy distinto del que se produce con otros aprendizajes ⁵⁰.

En el Perú tampoco se han expuesto detalladamente los procedimientos y pasos de los métodos derivados de este enfoque, aunque sí se han establecido algunos de sus lineamientos más importantes ⁵¹, como por ejemplo trabajar con textos reales, presentes en la cotidianidad de los niños (rótulos, etiquetas, cartas, recetas, letras de canciones, etc.); manipular materiales escritos (revistas, cuentos, folletos, láminas, etc.); trabajar a partir de predicciones del contenido, valiéndose incluso de la silueta del texto y otros indicios como las ilustraciones y los titulares; trabajar con palabras y oraciones (prescindiendo de repertorios silábicos); producir textos colectivos que los niños dictan a los maestros y publicarlos en carteles o en fotocopias, etc. Parte importante de esta propuesta ha sido prescindir de cuadernos o textos especialmente elaborados para el aprendizaje de la lectura y escritura, por considerar que constituían un recurso artificial.

Resulta fácil apreciar que el acatamiento de estos lineamientos en los medios rurales donde se hablan lenguas originarias ha sido bastante difícil, puesto que allí son escasos los materiales escritos que puedan ser puestos al alcance de los niños. La vigencia de este enfoque metodológico produjo muchas vacilaciones en la DINEBI Perú, que finalmente ha producido libros para el aprendizaje de la lectura y escritura en lenguas originarias proponiendo una metodología más orgánica, menos dependiente de los recursos textuales del entorno. Esta metodología, sin embargo, no está explicitada en una guía metodológica.

Respetando los lineamientos del enfoque, que aconseja trabajar con textos reales, los libros para la iniciación a la lectura bolivianos incluyen textos completos: narraciones, poemas, letras de canciones, invitaciones, etiquetas, etc. Como no se dieron precisiones metodológicas, al parecer los docentes no supieron trabajar con materiales de este tipo. Adán Pari pone en evidencia este problema indicando que “en muchos casos se han tomado los módulos solamente para extraer palabras generadoras y a partir de esa palabra seguir con todo el proceso metodológico de la enseñanza tradicional de la lecto-escritura; de manera que se va reduciendo el valor de estos materiales” ⁵².

La adscripción al enfoque comunicativo textual no ha sido total en Bolivia. Se puede mencionar por lo menos un caso en que la opción seguida ha sido diferente: la Misión Nuevas Tribus, con sede en Cochabamba, emplea los libros *Tsun ra' chija'* (Vamos a saber) 1 y 2, dedicados al aprendizaje de la lectura y escritura en lengua Tsimane', empleando una modalidad metodológica especial que combina los pasos del método llamado de *palabras normales* con la lectura global de palabras.

Algo similar sucedió en Perú. Los libros de Comunicación para los primeros grados están constituidos por una selección de narraciones, poemas y adivinanzas

50 Op. Cit., p 56

51 La amplia difusión en Perú del texto “Formar niños productores de textos” de Josette Jolibert (Chile, Ed. Dolmen, 1994) ha contribuido a un conocimiento mejor de este enfoque.

52 Intervención en el panel “La lengua materna en los procesos de aprendizaje”. En: Ministerio de Educación / UNICEF. La situación actual y proyección de la Educación Intercultural Bilingüe. Memoria del Taller de La Paz. 2002. p.69



© UNICEF PERÚ / L. BONACINI

y tampoco presentan oportunidades para el aprendizaje sistemático de la lectura. Ello ha llevado a que varias ONGs, preocupadas por las dificultades para el aprendizaje de la lectura derivadas a su entender de la aplicación del nuevo enfoque, prefieran seguir otras rutas metodológicas. Así, el Proyecto EDUBIMA, ejecutado con apoyo de CARE en la provincia de Azángaro, departamento de Puno, emplea los cuadernos de trabajo *T'ika*, donde se desarrolla una propuesta mixta recuperando elementos de la metodología de palabras normales, a fin de asegurar el aprendizaje de lectura y la escritura en los dos primeros grados. Por su parte, el proyecto FORMABIAP, proyecto de EIB para la Amazonía, ha decidido -según su directora Lucy Trapnell- reformular la propuesta empleada antes de que el proyecto asumiera el enfoque comunicativo textual. Asimismo, el proyecto de EIB que desarrolla Tierra de Niños en Huancavelica se ha inclinado por emplear en su libro *Kusiwan Mayta* un método de base oracional que antes fuera probado por el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno, en la década de los 80, con los libros *Kusi* (quechua) y *Katita* (aimara). El hecho es que, si bien oficialmente se mantiene la adscripción al enfoque que comentamos, hay indicios de que esta situación podría ser modificada. Las tasas de éxito obtenidas por los mencionados proyectos con sus métodos alternativos, en contraste con los pobres resultados mostrados por las evaluaciones nacionales, deberían llevar a que la orientación asumida oficialmente sea por lo menos puesta en discusión.

Estado del Arte: La Producción de Material Educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú

En Ecuador, a juzgar por los libros *Sumak Muyu 1 y 2*, en sus versiones quechuas (para el Antisuyu y Punasuyu), se suscribe una metodología basada en la lectura de palabras y oraciones como punto de partida. No parece haber arraigado allí el enfoque comunicativo textual que, como se dijo antes, fue aplicado con mucho vigor en Bolivia y Perú.

Un problema adicional es el siguiente: los métodos conocidos en la región son formulados para el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de niños y niñas hablantes del castellano; no son formulados para las lenguas originarias, que suelen ser, como en el caso del quechua y el aimara, lenguas aglutinantes, cuyos enunciados están formados por frases (palabras con varios sufijos) y no por palabras acompañadas de artículos y preposiciones. Por ello, los mecanismos de lectura para las lenguas originarias no son iguales a los que se emplean para la lectura del castellano; por consiguiente, la metodología no puede ser la misma. El caso puede ser semejante tratándose de lenguas originarias amazónicas.

2.1.5 El enfoque de mantenimiento en la EIB

En relación con las lenguas concernidas en EIB, en los tres países se suscribe el enfoque de mantenimiento, que se traduce en una estrategia que combina el fortalecimiento de las capacidades comunicativas de los niños y niñas haciendo uso de la lengua materna, a la par que se avanza con el aprendizaje sistemático de la segunda lengua (en la mayoría de los casos, el castellano). La propuesta que se maneja es la de fomentar una transferencia de las capacidades a la segunda lengua de modo que, al término de la educación primaria, los niños y niñas lleguen a ser bilingües avanzados, capaces de desempeñarse en el régimen oral como en el escrito, tanto para sus actividades escolares como en las actividades en la familia y la comunidad.

Para que este esquema teóricamente correcto se cumpla, es preciso que los niños y niñas sigan un proceso de aprendizaje sistemático del castellano. Xavier Albo describe el curso de este aprendizaje de la siguiente manera:

Para la enseñanza de cualquier L2⁵³ lo primero es su enseñanza/aprendizaje oral comprensiva y para ello lo más apropiado es fomentar la comunicación creativa. Con ello, poco a poco, por prueba y error, los propios niños irán asimilando las formas que mejor les permitan comunicarse eficazmente. Sólo cuando ya comprendan la lengua tendrá pleno sentido utilizarla también con su código escrito, dejando incluso para más adelante otros aspectos formales como las normas ortográficas de la lengua y su manejo escrito⁵⁴.

El régimen descrito en esta cita para el tratamiento de las lenguas tendría que verse reflejado en los materiales educativos y guías metodológicas. Parece ser que en Bolivia recién se está completando el ciclo, pues se comenzó con cierto retraso. En un texto notable por su calidad autocrítica (pues su autora es Amalia Anaya, coordinadora del Equipo Técnico de la Reforma Educativa (ETARE) se señala al respecto lo siguiente:

Una de las cosas que falló al principio, no por mala fe o mala voluntad de nadie, sino por errores de un programa tan complejo y novedoso, fue que

53 Abreviatura de "segunda lengua" (N. del E.)

54 Albo, Xavier. "El acceso a la segunda lengua", en Niños alegres, libres, expresivos. La Paz, CIPCA / UNICEF, 2004. p. 174.

*no se elaboraron o produjeron materiales en **castellano** como segunda lengua y tampoco se recurrió a ningún material ya existente. Eso produjo cierta resistencia en los padres de familia –legítima por cierto- al ver que sus hijos no estaban aprendiendo castellano, esas cosas se están corrigiendo y ya algunas se han superado por completo⁵⁵.*

En efecto, como acabamos de decir, recién se está completando el ciclo. La guía “Castellano como Segunda Lengua (Aprender Jugando)”, elaborada por Susana Sainz con el aporte de un grupo numeroso de colaboradores y basada en un proceso de investigación acción desarrollado en la región guaraní de Bolivia, fue publicada en 2004, en dos tomos (de 152 y 145 páginas respectivamente).

En Perú también es reciente la publicación de orientaciones metodológicas en una guía menos amplia que la boliviana⁵⁶.

De lo expuesto se desprende (i) que los materiales para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, seguramente fueron elaborados en los tres países con un marco metodológico implícito pero que no fue compartido con los docentes de aula y (ii) que, en el fondo, la metodología para la enseñanza de segundas lenguas está todavía en proceso de construcción. En la presentación de la guía mencionada líneas arriba, se dice con hidalguía algo que nos exige de ampliar el comentario.

Uno de los desafíos más grandes que nos trajo el currículo de la Reforma Educativa es la enseñanza de castellano como segunda lengua a niños cuya lengua materna es alguno de los idiomas originarios hablados en el país.

Generalmente convenimos en reconocer que maestras y maestros no tenían experiencia previa en esa labor; desde la mirada de su propia historia y desde su práctica docente, la enseñanza del castellano se fusionaba indisolublemente con la enseñanza en castellano. Sin embargo, creo que no eran los únicos faltos de experiencia en el tema. Quienes en uno u otro momento tuvieron la responsabilidad de generar propuestas metodológicas, diseñar y elaborar materiales para los niños y guías para los docentes, por lo general, tampoco tenían experiencia en la enseñanza de castellano a niños hablantes de lenguas originarias. En realidad, era casi imposible tener esa experiencia porque se trataba de una actividad novedosa en nuestro país⁵⁷.

Pese a que hemos hablado de la importancia de los materiales, debemos dejar en claro que lo más importante para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje en los niños son sus actividades de interrelación con la realidad. Y esto no depende sólo de los materiales sino de la manera como los docentes orientan la actividad pedagógica. Entramos aquí en un campo que depende de la preparación profesional, pero que se vincula también a la existencia de guías didácticas y metodológicas.

55 “Políticas educativas en Bolivia en el marco de la Reforma Educativa”. En: Políticas Educativas en Bolivia. Memoria del Seminario taller del mismo nombre. La Paz, CEBIAE / Ayuda en Acción, 2000. p. 48. La ponencia fue presentada por Amalia Anaya siendo ella, en ese momento, Viceministra de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

56 MINEDU. Enseñanza del Castellano como Segunda lengua en las escuelas EBI del Perú (Manual para docentes). Lima, 2005. 88 pp.

57 Sainz, Susana. “Presentación”. Obra citada. p. 5.

2.1.6 Contenidos de los materiales

Los materiales educativos para EIB observados en los tres países muestran contenidos fuertemente referidos a la realidad rural. Se aprecia un esfuerzo de los autores por contextualizarlos, tanto en la parte verbal como en la parte gráfica. Es importante que sea así porque los niños y niñas en proceso de educación necesitan referir lo que aprenden a la realidad que perciben.

Pero existe un punto neurálgico expuesto en la entrevista que sostuvimos con un especialista boliviano. “Los temas indígenas fueron introducidos al hacer los libros. El propósito era servirse de la realidad para que los niños pudieran aprender la lectura y la matemática: se hablaba de papas para contar en el ande, y de yucas para contar en la selva. Es decir, se hacía mención a elementos de la realidad rural sólo como recurso metodológico más que para pensar en ella”.

Lo que referimos tiene relación con lo dicho anteriormente para el currículo. En los currículos de EIB se aprecia que los contenidos de la cultura “universal” tienen mayor peso que los contenidos propios de los pueblos originarios. Al observar los materiales usados en EIB salta a la vista la presencia de lo indígena: escenas de la vida doméstica, festividades, actividades comunales, personajes con vestimenta local, etc. ¿Significa ello que los materiales tienen más contenidos de los pueblos originarios? ¿No habrá sucedido que solamente muestran escenarios rurales para presentar contenidos y concepciones foráneas?

La referencia a la realidad que se presenta en los materiales es distinta según sean producidos por el Ministerio de Educación o por proyectos de menor alcance (regional o local). Cuando se trata de materiales que van a ser empleados por niños y niñas de ámbitos menores –como es el caso de los materiales producidos por proyectos– es fácil mostrar la realidad local o hablar de ella. Los paisajes, los modos de vida, la vestimenta, tal como aparecen en los materiales, son familiares para los niños. Pero cuando los materiales van a ser empleados en ámbitos mayores, como generalmente es el caso de los producidos y distribuidos por el sector educación, aparece como dificultad la gran diversidad que caracteriza a nuestros países. En efecto, sucede que en un mismo libro se ven escenas de ambientes diferentes, ya que no se puede mostrar una sola realidad a lo largo de todo el libro. Pero la presentación de estas realidades, que puede ser apreciada por un adulto como una muestra de la diversidad, no tiene el mismo valor a los ojos de los alumnos, puesto que las escenas de otros contextos les son en extremo ajenas y en ciertos casos incomprensibles.

El Perú se encuentra en un proceso de regionalización que necesariamente conlleva a descentralizar la administración de la educación, lo cual significa que las oficinas de los gobiernos regionales tendrán competencia para implementar los procesos educativos que se desarrollen en su circunscripción. Queda abierta, entonces, la posibilidad de que en las regiones se produzca material educativo para realidades más concretas. Aunque ésta alternativa enfrenta problemas de financiamiento y de tecnología editorial, es una vía factible para contar con material educativo pertinente a la realidad donde va a ser empleado.

Otra dificultad –felizmente menor– es que los materiales de Comunicación suelen incluir textos para educar la lectura en torno a temas que corresponden a otras áreas curriculares, generalmente referidos al mundo natural, a historia o a la vida social. Entonces se producen cruces o duplicaciones innecesarias.

2.1.7 Los materiales en castellano

La experta boliviana Amalia Anaya advirtió que en la Reforma Educativa Boliviana se había comenzado tarde a enfrentar el problema de la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en el marco de la EIB⁵⁸. Según ella, durante mucho tiempo los niños aprendían castellano porque se enseñaban las materias en ese idioma, pero no porque ello se hiciera intencionalmente.

Por su parte, la Directora del CEBIAE, Isabel Paz, afirmó en comunicación personal que durante mucho tiempo se había desarrollado una pseudo-educación bilingüe puesto que en las aulas el empleo de las dos lenguas era simultáneo, ya que se las alternaba irregularmente acudiendo a la lengua originaria cuando los niños no podían comunicarse en castellano. Más aún, las lenguas eran empleadas sólo en forma oral y no se llegaba al uso escrito de ninguna. Lo expresado por la especialista boliviana podría ser suscrito sin problemas por especialistas de los otros dos países. Por eso, se está tendiendo a organizar el horario de manera que un tiempo sea dedicado al trabajo en lengua originaria y otro al castellano. A juzgar por lo que dice Marina Figueroa, del Proyecto CARE/EDUBIMA, de Puno, Perú, los docentes y los niños se avienen sin problemas a esta distribución.

Se puede concluir, entonces, que el ingreso sistemático del castellano en la EIB fue tardío. Sin embargo, en los tres países se está asumiendo con vigor la tarea de impulsar la enseñanza y aprendizaje de esta lengua en el marco de un enfoque de mantenimiento de los idiomas originarios.

Según el modelo, en los tres países se asume que los alumnos deben (i) aprender castellano y (ii) deben estar en condiciones de comunicarse en esta lengua. Se asume también que primero han de pasar por una etapa de trabajo oral intensivo para llegar a un punto en que pueden hacer uso de formas escritas. En todos los casos, las competencias de comunicación son adquiridas y desarrolladas en la lengua materna, de modo que, cuando ya se tiene un cierto conocimiento del castellano, las competencias de comunicación son transferidas a las situaciones en que se emplea.

Este esquema supone que mientras se hallan en un proceso de formación, los estudiantes son más competentes cuando se comunican en su lengua materna y tienen menos competencia cuando emplean el castellano.

En Ecuador, Bolivia y Perú se ha coincidido en producir materiales que soporten la parte inicial del aprendizaje. Generalmente son juegos de láminas que pueden motivar el diálogo y múltiples actividades de aprendizaje, tanto de vocabulario como de expresiones. En Bolivia, el Ministerio de Educación ha producido además material grabado en cintas magnetofónicas; en Perú, el Proyecto Pukllasunchis ha producido también materiales similares, aunque para una difusión más restringida. En Ecuador, el proyecto MACAC no solamente tiene libros exclusivamente con ilustraciones, sino que también ofrece orientaciones metodológicas para su empleo. Bolivia tiene una Guía de Castellano como segunda lengua, trabajada con el liderazgo de Susana Sainz; y en Perú la DINEBI ha publicado una colección de fichas denominada Cartillas de Actividades para la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua, ambas con profusión de sugerencias para el trabajo activo de docentes y estudiantes, inspiradas en la tónica que enuncia el subtítulo

58 Cf. "Políticas educativas en Bolivia en el marco de la Reforma Educativa". En: Políticas Educativas en Bolivia. Memoria del Seminario taller del mismo nombre. La Paz, CEBIAE / Ayuda en Acción, 2000. p. 48

de la guía boliviana: *aprender jugando*. Para un nivel más avanzado, en Perú se ha publicado un material lúdico titulado *¿Cuántos cuentos cuentas tú?*, que entre otras cosas ayuda al aprendizaje de los tiempos verbales y de los conectores para la narración en castellano.

Visto de esta manera, el panorama puede parecer alentador. Pero cuando se examinan los materiales escritos en castellano para grados subsiguientes aparecen dudas sobre su eficacia. Después de haber tenido un cierto cuidado en las etapas iniciales del aprendizaje procurando que los libros se adecúen a la competencia alcanzada por los alumnos, parece que luego se dio por descontado que los estudiantes hablaban castellano con fluidez y que ya tenían un amplio repertorio léxico y sintáctico. En consecuencia, los textos empleados en los libros se han hecho más complejos. El siguiente ejemplo, tomado del módulo boliviano Ciencias de la Vida, muestra lo que decimos.

El paisaje de los distintos pisos ecológicos muestra relieves y vegetación muy variables. Existen diversas plantas que han desarrollado adaptaciones morfológicas (en sus formas y estructura) y fisiológicas (en sus funciones)...

La transcripción podría seguir pero sólo llevaría a consolidar la impresión de que se emplea un texto preparado para hablantes de castellano como lengua materna. Y si se advierte que el texto comentado está dirigido a alumnos de 9 ó 10 años, que recién están aprendiendo el castellano y que incluso todavía aprenden a leer, se apreciará con claridad que sobrepasa sus posibilidades de comprensión.

La consultoría no ha encontrado materiales que apoyen expresamente la transferencia de las capacidades de lectura y escritura al castellano como segunda lengua, materiales que sin duda son más necesarios cuando se trata de lenguas de naturaleza distinta: el quechua y el aimara son lenguas aglutinantes mientras que el castellano es una lengua analítica; el aimara y el quechua tienen fonemas distintos que el castellano; el castellano presenta sílabas más complejas que las lenguas originarias⁵⁹, etc.

En Perú, el subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR (Proyecto de Educación en Áreas Rurales) ha publicado dos libros para el desarrollo del castellano como segunda lengua: uno escrito por una autora contratada, y otro que es una versión actualizada de un texto similar publicado por el PEB-Puno en la década de los 80, escrito por Luis Enrique López, Madeleine Zúñiga e Ingrid Jung⁶⁰. Estos materiales toman en cuenta estrechamente las características del castellano hablado por alumnos rurales, muy influido por el sustrato quechua de sus hablantes. Materiales escritos con ese espíritu no existen en los programas de EIB observados por la consultoría.

En los tres países existen colecciones de libros en castellano que recogen narraciones de la literatura oral, generalmente muy bien ilustrados. Es fácil aceptar que los textos literarios constituyen una fuente de apoyo para el aprendizaje de una segunda lengua; pero llama la atención que no hayan sido objeto de un tratamiento

59 La consultoría no puede afirmar si estas diferencias entre castellano, quechua y aimara se muestran también entre lenguas originarias amazónicas. Dado que siempre puede haber diferencias, es preciso que existan materiales y procedimientos didácticos especiales para favorecer la transferencia.

60 Hay que decir de paso que esta estrategia de aprovechar libros escritos por otros proyectos es altamente ventajosa. En Bolivia se hizo lo mismo con otros textos del proyecto puneño ya mencionado.

especial como materiales auxiliares del aprendizaje. Para que sean tales se espera que el vocabulario y la sintaxis sean cuidadosamente manejados. La variedad léxica, el uso de sinónimos, la profusión de adjetivos, la riqueza de imágenes y de metáforas no son en este caso precisamente una ventaja. Los textos trabajados para alumnos aprendices de una lengua tendrían que usar el vocabulario ajustado a ciertos límites, emplear adrede reiteraciones y redundancias, usar estructuras sintácticas regulares, etc., y además valerse de las ilustraciones como recursos visuales para comunicar el significado de palabras y frases. Estas características no están presentes con la riqueza deseable en los materiales que se están empleando para apoyar el aprendizaje del castellano en las escuelas de EIB

2.1.8 Aspectos lingüísticos en los materiales

En los tres países se aprecia notable esfuerzo por producir materiales educativos en lenguas originarias. Este cometido es plausible en general, y lo es más cuando se trata de lenguas todavía poco estudiadas o cuyo conocimiento teórico es poco difundido. En estos casos, los autores deben dar solución a problemas todavía no resueltos por las disciplinas que estudian las lenguas, asuntos relacionados con elementos de morfosintaxis, empleo de palabras, uso de grafías y otros, lo cual no es poco decir. Cuatro temas destacan especialmente.

El tema de las grafías

Varias cuestiones saltantes dificultan los procesos de producción de textos para escolares y, en general, el uso social de la escritura: qué alfabeto se debe emplear y cómo se escriben ciertas palabras específicas.

En los tres países se han llegado a oficializar los alfabetos de las lenguas originarias mayoritarias (quechua, aimara, guaraní) y de otras originarias con menor número de hablantes. En todos quedan todavía varios idiomas para los cuales no existe un alfabeto oficial.

Respecto a los alfabetos adoptados no siempre hay acuerdo sobre las grafías más apropiadas para representar ciertos fonemas. A pesar de que las decisiones han sido tomadas hace varios años, todavía se levantan voces discordantes con una u otra. Caso visible es el de las vocales del quechua (tres o cinco) que divide a especialistas (capacitadores, escritores, estudiosos de las lenguas, directores de programas) y docentes de aula, quienes son los usuarios de materiales preparados para EIB. Los argumentos esgrimidos para sostener alguna posición suelen tener sustento científico, pero también hay argumentaciones muy débiles, a veces simplemente emocionales⁶¹. Consuelo Yáñez, Directora del MACAC en Ecuador, considera que el problema de los alfabetos es un problema artificial, que no debería distraer a quienes trabajan en la producción de material educativo.

61 Un especialista de un proyecto de EIB en la sierra sur del Perú, manifestó en entrevista con el consultor que los defensores de las tres vocales para la escritura del quechua asumían esa posición porque en el fondo querían impedir que la población indígena accediera al uso escrito del castellano. Consuelo Yáñez recuerda que alguna vez se rechazó el uso de la “y”, “w” y “k” por considerarlos “grafemas extranjerizantes” (Cf. MACAC, “Teoría y Práctica de la Educación Indígena”, p. 91). Asimismo, otro especialista de EIB en Ecuador (comunicación personal) relataba que algunos defensores de las cinco vocales no cedían esa posición sólo porque se tenían ya materiales con esas grafías.

Ocurre que los alumnos de determinada circunscripción que emplean material impreso por una misma institución (ministerio u ONG) adquieren y desarrollan sus capacidades de lectura y escritura dentro de las opciones y esquemas seguidos por esa institución. Así, en Huancavelica, Perú, el proyecto “Tierra de Niños” en Anchonga se ciñe a lo decidido por el Ministerio de Educación y trabaja con tres vocales; mientras que el Instituto Pedagógico Particular de Lircay, en la misma provincia, no lo hace y trabaja con cinco vocales. Los niños atendidos por una u otra entidad no tienen problemas, porque ellos no son parte de la discusión: unos leen con tres vocales; otros lo hacen con cinco; pero ambos avanzan de modo regular. Podría ser que en el futuro unos tengan dificultad para leer lo que leen y escriben los otros; podría ser también que no la tengan, puesto que podrían adaptarse a los códigos distintos, como sucede ahora con cualquier lector quechua peruano que lee textos quichuas ecuatorianos.

Sea cual fuere la opción lingüística seguida por la institución proveedora de los materiales, ésta se mantendrá –o debería mantenerse– a lo largo de un tiempo suficiente para que los alumnos aprendan a leer y escribir y de ese modo evitar que caigan en perplejidades y confusiones.

Un campo de tensión parecido es el de la ortografía de ciertas palabras que, teniendo el mismo referente, muestran variaciones en su pronunciación, y entonces las personas las transcriben con grafías distintas⁶². Es cierto que para los lectores puede ser motivo de confusión encontrar en unos textos palabras escritas de una manera distinta a la usada en otros. Siempre hay una sensación de incomodidad que dificulta la lectura cuando se encuentran textos escritos con ortografía diferente. Sin embargo, un lector avanzado puede ir produciendo acomodaciones cuando se encuentra con escrituras distintas, de la misma manera como cuando escucha hablar en su lengua a quienes no son de su región. Estas acomodaciones lo ayudan a resolver satisfactoriamente sus dificultades de comprensión.

En las entrevistas sostenidas con personas y expertos de los tres países han aparecido los asuntos mencionados como problemas aún no resueltos. La consultoría hace notar, sin embargo, que éstos son sentidos como problemas por los especialistas, profesores o personas interesadas en la problemática de la EIB. Pero, para los hablantes corrientes el problema no llega a tener la misma dimensión.

Aparte de las diferencias de escritura debidas a decisiones institucionales –según señala un especialista de la DINEIB Perú– existen diferencias en la escritura de palabras empleadas en un libro o cuaderno de trabajo producido por un mismo autor o un mismo equipo de autores. Para decirlo de otro modo, palabras que en un sitio del libro están escritas de una manera aparecen con otra escritura páginas más adelante. Falta lo que podríamos llamar *constancia ortográfica*, a causa de la poca pericia mostrada por quienes escriben, lo cual multiplica la tarea de los revisores y editores.

El tema del léxico

Casos semejantes se presentan tratándose del léxico, puesto que los mismos objetos pueden recibir nombres distintos en diferentes dialectos. Una solución que aparece es considerar las variantes como sinónimos⁶³. En los tres países hemos

62 Usaremos un ejemplo castellano: el caso es como si se escribiera “caballo” en un lugar, “cabayo” en otro y finalmente “cabasho” en un tercero, ya que en los tres lugares la pronunciación de esta palabra es diferente.

63 Un ejemplo en castellano de lo que decimos es el caso del grupo: burro, asno, pollino, piajeno,

encontrado que los autores han escrito a pie de página las notas que explican las variaciones en el uso de palabras.

Las diferencias en la escritura y en el vocabulario hacen difícil que los materiales producidos en un lugar sean utilizados en otro. En todos los proyectos se aprecia gran disposición para compartir lo que han producido, pero aun en este caso el camino no es llano porque a las diferencias de ortografía y de léxico se agregan las diferencias de orden sintáctico. Para que un proyecto pueda aprovechar las materiales de otro, se necesitaría proceder a adaptaciones no siempre sencillas.

Se hace patente la necesidad de diccionarios en cierto modo oficiales, que podrían guiar a los autores en la escritura. Pero la construcción de estos diccionarios parece ser una empresa erizada de dificultades, puesto que una palabra puede tener pronunciaciones diferentes, todas legítimas. Asumir una escritura oficial en estos casos es difícil, puesto que elegir una forma como la oficial conlleva que las otras sean consideradas como inadecuadas. Lucy Trapnell, de FORMABIAP, encuentra en esto una paradoja resultante del trabajo. “Como siempre hemos dicho que cada pueblo debe valorar lo suyo –dijo en una entrevista– hemos terminado por crear una actitud que, llevada al extremo, puede hacer que se rechace lo otro”.

El tema del léxico especializado

Los materiales educativos corresponden a las áreas del currículo y éstas a su vez se basan en disciplinas teóricas que suelen usar un vocabulario especializado. En ocasiones sucede que ciertos conceptos de la ciencia y tecnología occidentales, expresados con nombres en castellano, carecen de equivalente en lenguas originarias. No existen, por ejemplo, palabras para designar términos como “vacuna”, “alcohol” o “número fraccionario”, lo que obliga a los autores de materiales a tomar decisiones delicadas para cubrir los vacíos. No obstante, en trabajos recientes se aprecia conciencia y empeño por solucionar las dificultades sin lesionar el espíritu y la lógica de las lenguas originarias.

Cuando se carece de una palabra se están siguiendo tres vías de solución: (i) buscar la palabra en la lengua misma, acudiendo a lo que se usaba en el pasado o todavía se usa en otras partes; (ii) acuñar un término y (iii) acudir a un préstamo, *refonologizando* el término. A veces ese préstamo se encuentra ya en la lengua, pues fue asimilado en forma espontánea; otras veces hay que tomarlo deliberadamente.

En la región se vienen realizando grandes esfuerzos para establecer vocabularios en quechua con la participación de expertos de los tres países. En Perú y Bolivia se han emprendido tareas similares en aimara, dándose soluciones variadas, por lo que es aconsejable el examen de las fortalezas y debilidades de cada una.

En Ecuador existe especial preocupación por cubrir las necesidades de léxico quechua, que es la lengua más trabajada en ese aspecto. En el MOSEIB aparece, al término de cada parte dedicada a las áreas del currículo, una sección denominada *Mushuk Shimikuna*, con una relación extensa de palabras empleadas en los libros. Naturalmente, se espera que tales palabras sean apropiadas por los docentes y por los estudiantes de EIB. En los libros para los estudiantes van señaladas, a pie de página, las palabras sinónimas aparecidas en los textos, resolviendo de

borrico, jumento; un ejemplo en quechua es éste: mientras en Puno (Perú) para designar a la flor se emplea la palabra *t'ika*, en Ayacucho se emplea *wayta*.

este modo el caso de denominaciones diferentes para el mismo objeto. El celo ha sido tan grande que es muy difícil sorprender algún préstamo⁶⁴ del castellano y sí es muy fácil encontrar palabras creadas, que sin embargo conservan el espíritu de la lengua.

La preocupación por el vocabulario no es privativa de la DINEIB de Ecuador, pues varias Instituciones no estatales han trabajado también en ese campo. Así, el Consejo de Pueblos y Organizaciones indígenas del Ecuador (FEINE) ha editado el pequeño libro *Yachachik, Cartilla Alfabética Kichwa*, para el segundo nivel de EIB⁶⁵, elaborado por tres docentes indígenas junto a un equipo técnico de la institución. En la introducción los autores expresan lo siguiente:

Aspiramos a profundizar el amor de nuestros niños y niñas por el uso de la lengua kichwa, único medio de transmisión y fortalecimiento de la diversidad, de los valores y principios culturales que practicaron nuestros antepasados.

La consultoría ha tenido oportunidad de apreciar otro libro que es prueba de la contribución de instituciones no gubernamentales al desarrollo del léxico quechua en estudiantes y docentes de EIB. Se trata del diccionario *Ñawpa Yachay Shimikuna*⁶⁶, donde los artículos presentan una estructura especial: palabra quechua, palabra castellana; oración en quechua donde se emplea la palabra examinada, traducción al castellano de la oración quechua. Un ejemplo es el siguiente:

Yurak: Blanco. Yuraka churunata yurayachinakaman takshanki. Hay que lavar la ropa blanca hasta emblanquecerla.

En la parte final, el libro contiene un vocabulario castellano–quechua, con las mismas palabras empleadas en la primera parte, pero ya sin ejemplos.

Otra muestra del trabajo que se viene realizando en Ecuador para abordar los asuntos del léxico en lenguas originarias, es el pequeño diccionario gráfico shuar denominado *Winia Chichamun*⁶⁷, que en cada una de sus páginas presenta seis o siete palabras de un mismo campo semántico, con ilustraciones que muestran al objeto nombrado por la palabra. Así, una página con instrumentos musicales muestra los términos *kitiar* (guitarra), *pinkiuí* (quena), *tampur* (tambor), *shakap* (sonaja), *tumak* (arco) y *kaer* (instrumento de cuerdas). Las ocho páginas finales presentan las mismas palabras shuar con su equivalente en castellano, con una mención sobre la página donde se encuentra la palabra y su imagen. Como se ve, un material sencillo pero valioso para consultas de significado y ortografía. También es muy útil como libro para la ejercitación de lectura con miras a construir un vocabulario visual.

En Bolivia, donde también se tiene mucho cuidado en los temas de léxico y vocabulario, se nota mayor libertad en cuanto al empleo de préstamos. Se los usa al comprobarse que ya están en el habla de las comunidades o cuando se trata de términos especializados, provenientes de fuera. En este caso se los señala

64 En una relación de más de 600 palabras con dificultad hemos podido hallar las palabras *ruwana* (poncho) probablemente formada a partir del castellano *ruana* y *putiha*, probablemente venida de *botija*.

65 FEINE. *Yachachik. Cartilla Alfabética Kichwa* para el segundo nivel de EIB. Quito, 2002. 48 pp.

66 Vicariato Apostólico del Aguarico. *Ñawpa Yachay Shimikuna*. UNICEF / CICAME. Quito, 2004. 238 pp.

67 Mejeant, Lucía. *Winia Chichamun*. DINEIB / UPME. Quito, 2005 / 2006. 74 pp.



con letra cursiva, como una manera de destacar su carácter externo a la lengua originaria. Este recurso es usado en Bolivia no solamente en textos escolares sino en publicaciones diversas que tienen amplia circulación entre los lectores de periódicos. Una de estas publicaciones es *Pacha*, suplemento del periódico “La Prensa”, que se edita bajo responsabilidad del Consejo Educativo Aimara. Allí se puede leer, por ejemplo, el siguiente texto.

“Reforma Agraria khaya 1953 marana utjawayka ukapachawa sindicatos agrarios utt’yasina uraqinakapata sayt’asiwayapxi”.

Similares recursos son usados por el periódico CONOSUR Ñawpaqman para transcribir el quechua oral, los mismos que han sido estudiados por Fernando Garcés y dados a conocer en el libro *De la voz al papel*⁶⁸.

En tiempos más recientes, el Ministerio de Educación de Bolivia ha editado importantes materiales para profesores y especialistas. Una de ellas es Arusimiñee, libro tipo diccionario políglota (castellano, quechua, aimara y guaraní) que presenta “los términos pedagógicos usados a partir de la producción de materiales educativos durante el desarrollo del PEBI y la Reforma Educativa”. Otra publicación valiosa es una colección de guías para uso del alfabeto en quechua, aimara, guaraní y otras lenguas originarias⁶⁹, destacando también Aymara qillqaña yatiquañani, publicada por el Ministerio de Educación en 1995, con 83 páginas. Las guías están organizadas en pequeñas secciones correspondientes a cada grafía, cuyo empleo se ilustra con ejemplos y con ejercicios de escritura. Destacan los capítulos dedicados al uso de los signos de puntuación, asunto pocas veces tratado en materiales de este tipo.

El trabajo en este campo ha sido menor en el Perú, aunque se ha publicado un diccionario políglota y se ha suscrito un convenio para fomentar el uso de un corrector ortográfico electrónico en lengua quechua, que habrá de operar como auxiliar para los escritores en quechua, quienes así podrán elegir entre varias alternativas sostenibles teóricamente. De este modo, la informática habrá de contribuir también a resolver asuntos lingüísticos vinculados al desarrollo de la EIB.

El tema de la normalización de las lenguas

Los temas expuestos forman parte del proceso llamado *normalización de las lenguas*, empresa de grandes dimensiones a la que bien puede contribuir la producción de material educativo para idiomas originarios. Estos materiales se han elaborado casi siempre con el concurso de equipos de docentes y especialistas que con frecuencia han consultado a hablantes de lenguas originarias. Quienes realizan esta tarea han debatido mucho sobre enfoques, definiciones y estructuras de conocimiento, de modo que vienen a ser personas enteradas sobre los problemas derivados del uso escrito de estas lenguas. El trabajo no es fácil, sin embargo, como indican los comentarios de Froilán Condori.

Hay poco avance en la unificación del idioma quechua debido a variedades dialectales y de lexicografía. Hay que hacer un encuentro especializa-

68 Garcés V, Fernando. *De la voz al papel*. La Paz, CENDA / Plural editores, 2005. 210 pp.

69 En Bolivia se han elaborado cartillas similares para las lenguas Mojeño trinitario, Mojeño ignaciano, Mojeño weehayek, Baure, Chacobo, Guarayo, Itonama, Movida, Siriano y Yaminawa

do: algunos lingüistas imponen, absolutizan sus criterios; algunos acuñan términos sin consultar a nadie y es un problema que hay que resolver⁷⁰.

Uno de los puntos más sensibles en la producción de textos en lenguas originarias se refiere al discurso, es decir, a la forma como se construyen los textos, ya sean expositivos, instructivos o narrativos. Los equipos de autores han tenido problemas para la construcción del discurso, en parte porque no existen normas sobre la puntuación y estructura de párrafos y textos más extensos, en parte porque ellos mismos tienen dificultades en el tema. Si bien es cierto que las normas de puntuación y de construcción pueden ser universales, útiles a cualquier lengua, no hay manuales que las apliquen a la construcción de textos en lenguas originarias. Las indicaciones encontradas en las guías bolivianas para uso de alfabetos, no obstante su brevedad, son ya un elemento valioso, pero constituyen la excepción. Fuera de ellas, la consultoría no ha conocido trabajos semejantes.

Consuelo Yáñez destaca el rol que tienen los materiales educativos para los efectos mencionados:

La morfosintaxis presenta también problemas complejos por no existir ningún tipo de normalización del quechua escrito. Sin embargo, el material trata de fijar algunas de las estructuras más sencillas y comunes en base al uso frecuente en los textos, aunque se acepta que la repetición produce cierto grado de monotonía. No se emplean estructuras complejas por la diversidad de combinaciones y variantes dialectales que se encuentran en la lengua debido al aislamiento en que han vivido la mayor parte de las comunidades⁷¹.

2.2 Procesos de producción de los materiales impresos

La calidad de los materiales educativos para EIB depende en gran parte de decisiones adoptadas sobre el currículo y la metodología. Pero tal calidad también es influida por otros factores, como los relativos a las etapas de producción. Reseñar la forma como se han producido los materiales en los tres países, mediante estrategias distintas, puede mostrar el peso de estos factores y la manera como influyen, permitiendo importantes aprendizajes.

2.2.1 Los tiempos y procesos de elaboración

En los tres países la producción de los materiales de EIB tomó varios años y fue progresiva hasta completar la implementación para todos los grados. Por lo general ha marchado en tiempos simultáneos a la aplicación de los programas de EIB, que avanzaron grado a grado o ciclo por ciclo⁷². Como el lapso ha sido relativamente prolongado, esta implementación registró múltiples variantes.

La producción de los materiales siguió la secuencia normal de las tareas habituales para el efecto, que se hallan enlazadas de modo que una no puede em-

70 Condori, Froilán: Panel "Participación social en EIB". En: Ministerio de Educación / UNICEF. La situación actual y proyección de la Educación Intercultural Bilingüe. Memoria del Taller de La Paz. 2002. p.81.

71 Yáñez Cossío, Consuelo. MACAC. P. 79

72 No ha sido tarea de la consultoría levantar un cronograma del establecimiento de la EIB en los sistemas educativos de los tres países. De lo que se ha podido observar se deduce que las estrategias de implementación aplicadas en cada país fueron diferentes; incluso parece hubo variaciones durante el proceso mismo de implementación en cada uno.

prenderse mientras no haya culminado la anterior. Estas etapas se resumen a continuación:

- *Diseño de los contenidos y de la metodología que se va a promover, los cuales, aunque dependen de las condiciones de los estudiantes y docentes, suelen verse influidos por elementos aparentemente neutrales como son el formato del material, el número de páginas disponible, etc.;*
- *Elaboración del manuscrito, que incluye la corrección de estilo y necesita a veces de versiones sucesivas;*
- *Ilustración y selección de material gráfico, lo que supone contratación de dibujantes, adquisición o toma de fotografías, gestión de permisos para el empleo de ilustraciones ajenas, retoque de fotografías, etc.;*
- *Diagramación, con el armado previo de una maqueta primero y el procesamiento electrónico de las páginas con auxilio de programas de diseño;*
- *Revisión de pruebas, generalmente con nuevos ajustes de texto e ilustración;*
- *Preparación del material para la impresión: aprobación de la prueba final, empaquetado de los archivos, etc.*

Esta descripción del proceso –que no aborda la impresión y distribución– muestra por lo menos tres asuntos centrales: que en la producción de material educativo intervienen distintos profesionales en diversos momentos del trabajo; que se requiere una coordinación experimentada en todos las etapas del proceso; y que existen puntos sensibles donde pueden surgir dificultades que es preciso sortear con rapidez y eficiencia.

En el Perú, los especialistas de la DINEBI manifestaron que la preparación de los materiales se ha realizado a veces bajo mucha presión, especialmente porque los trámites administrativos toman un tiempo que acorta los plazos para el trabajo intelectual. Se alude en este caso a los procesos de contratación de autores, dibujantes y de imprentas, que deben seguir procedimientos sujetos a las normas vigentes para la adquisición de bienes por parte del Estado⁷³. En los otros países no se examinó este tema, pero es posible que en ellos se presenten situaciones similares.

2.2.2 Los autores de los materiales

En la división de tareas que hemos descrito se menciona la participación de los autores en tanto personas que intervienen, individualmente o en equipo, en la redacción de los manuscritos. En el caso de los materiales para EIB, los autores han sido por lo general profesores en ejercicio o profesores que ocupaban puestos de especialistas en currículo o de capacitación docente en los ministerios, bilingües la mayoría de veces. No han intervenido autores profesionales especializados en la producción de material educativo, como sí sucede en la producción de material en castellano para estudiantes que hablan esta lengua como materna⁷⁴.

73 En Perú no existen normas específicas para la adquisición de materiales como libros, videos, películas, material educativo en general; por ello, la adquisición de estos bienes debe hacerse con las normas que rigen la adquisición de muebles, maquinaria o artículos de oficina. La exigencia de que se escoja entre ternas de postores, por ejemplo, hace difícil el trabajo porque no son muchos los profesionales con experiencia.

74 Tratándose de material educativo en castellano para alumnos hablantes de esta lengua existen en Latinoamérica autores especializados. No se han preparado para estas tareas en institutos de

Conviene precisar que en los últimos lustros, en los tres países se aprecian dos etapas de trabajo: la primera referida a los años en que los ministerios iniciaron la producción de material para EIB, trabajándose con equipos de autores a veces bastante numerosos. (Las páginas de créditos de los libros de Ecuador, por ejemplo, muestran que los equipos contaron con más de veinte integrantes; los libros de Perú no muestran las listas de los equipos, pero los especialistas de la DINEBI manifestaron que los manuscritos fueron elaborados en talleres por equipos de profesores provenientes de provincias). En una siguiente etapa, que llega a nuestros días, se trabaja con autores individuales o con equipos poco numerosos.

En Ecuador y Perú los autores de los materiales no eran especialistas en las áreas del currículo (matemática, comunicación, etc.) para las que fueron convocados, sino que eran profesores de aula o especialistas en los aspectos generales de EIB. En Bolivia la situación parece haber sido distinta, pues los cuadros de autores que aparecen en los libros muestran nombres diferentes según las áreas, lo que supone una conformación de equipos por especialidad. El dato que mencionamos es importante porque, en el caso de los autores de textos escolares, se espera que dominen tanto los contenidos de la materia como los procedimientos metodológicos propios del área. Se espera que sean, en fin, experimentados especialistas en el campo en que trabajan. El conocimiento profundo de los contenidos así como el manejo de la metodología, son importantes no solamente para la construcción de los materiales sino también, y sobre todo, para efectuar la transposición didáctica requerida para tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.

En los tres países fueron convocados como autores numerosos profesores de aula, incluso personalidades de las comunidades que eran capaces de aportar su conocimiento y experiencia. Por eso se afirma que en Ecuador y Bolivia hubo mucha participación de personas procedentes de los pueblos originarios.

Los borradores producidos fueron revisados después por especialistas de los ministerios, asesores y personalidades de las comunidades, y luego pasaron por una revisión de estilo. Con estas intervenciones se debería haber alcanzado la calidad expositiva que requiere un material educativo. Sin embargo, no parece que se haya conseguido ese nivel, a juzgar por lo que afirma un equipo de expertos que evaluó materiales de EIB en el Perú.

El trabajo fue confiado a equipos que no contaron con la suficiente asesoría y acompañamiento técnico ni tampoco, en varios casos, con la formación de base requerida, sobre todo, en los aspectos lingüísticos. Para el futuro, habría que prever tanto una capacitación técnico-científica previa cuanto un acompañamiento sistemático que trascienda lo lingüístico y que incluya la dimensión pedagógica⁷⁵.

No obstante, se puede pensar que la participación de docentes e intelectuales locales es siempre valiosa porque conocen la lengua, la cultura y la realidad de las comunidades para los cuales están destinados los materiales. Al respecto resulta aleccionador el estilo de trabajo de Bolivia, durante la Reforma Educativa, porque la convocatoria a los autores fue amplia. Así, se llamó a integrar los equipos de

formación profesional (no hay instituciones que se ocupen de este campo), pero se han formado en la práctica. Por lo general, los autores que existen trabajan áreas curriculares específicas: matemática, comunicación, ciencias naturales.

75 López, Luis Enrique y Nila Vigil: Resultados de la evaluación de los materiales diseñados por el MED-DINEBI para el desarrollo de la EBI en las regiones andina y amazónica. Documento de trabajo, 2001.

creación de materiales docentes para el trabajo de aula, a especialistas bolivianos que habían participado en las maestrías en EIB de la Universidad del Altiplano (Puno, Perú) y de la Universidad de Cuenca (Ecuador), así como a expertos peruanos que habían trabajado en EIB, junto con profesionales de otras naciones latinoamericanas y europeas. Debe mencionarse el hecho de que la concurrencia de intelectuales tan diversos fue posible gracias al apoyo brindado por instituciones de cooperación, entre las cuales UNICEF tuvo importante rol.

Actualmente, en los tres países mencionados existen profesionales que han ganado experiencia en la producción de materiales y con los que seguramente se podrá contar en el futuro. Su eficiencia podrá ser aún mayor si se involucran en talleres, seminarios y cursos de formación para producir materiales educativos⁷⁶, ya sea como ponentes o como participantes.

En dichos países se están profundizando procesos de descentralización del sistema educativo. Se espera mucho de los proyectos educativos regionales y se confía en la posibilidad de elaborar materiales para regiones concretas: en esta perspectiva se ha de asegurar la participación de autores locales que puedan ser capacitados por quienes ya han conseguido mayor experiencia.

En la descripción de las estrategias desarrolladas destaca la metodología empleada por el proyecto MACAC de Ecuador, para la producción de materiales en diversas lenguas originarias con intervención de autores con poca experiencia. Bajo la coordinación general de Ana Yáñez Cossío, se elabora en castellano un plan general para los textos, es decir, una estructura de forma y de contenidos. Sobre la base de este plan, especialistas hablantes de quechua y otras lenguas escriben los textos para sus respectivos idiomas, siguiendo con cierta libertad el programa técnico. De este modo se resuelven mejor las dificultades que enfrentan los especialistas de los pueblos originarios al momento de construir un diseño y esbozar los contenidos. Empleando esta metodología, MACAC ha producido ya varias colecciones de libros para sus estudiantes.

Como se dijo antes, en una etapa más reciente la participación de equipos de autores ha sido menor. En Ecuador los libros que se hallan actualmente en uso fueron escritos por autores individuales, cada uno de los cuales se ha hecho cargo de un tomo correspondiente a un nivel y ha escrito las unidades de matemática, comunicación y ciencias. Por información de uno de los autores, la consultoría tuvo conocimiento de que no hubo un trabajo previo que unificara criterios entre todos. Ellos trabajaron a partir del MOSEIB y eso habría asegurado –según el especialista mencionado– una coordinación adecuada en la distribución de los contenidos.

Los libros de Comunicación y Matemática del Perú también tienen ahora una autoría individual. La metodología ha cambiado pues los procedimientos para la contratación de autores son diferentes dada la aplicación de nuevas reglas⁷⁷. Igualmente, los libros publicados recientemente en Bolivia han sido escritos por equipos menos numerosos, integrados por personas que no son las mismas que participaron en los

76 Lamentablemente no son muchas las fuentes con que se cuenta para este efecto. El manual “Concepción y producción de manuales escolares”, escrito por François Richaudeau, y publicado en 1981 por la UNESCO en Colombia tiene elementos valiosos para muchos aspectos de la producción de material educativo impreso, pero no ha sido reeditado.

77 Los libros producidos recientemente en el Perú han sido elaborados e impresos en el marco del PEAR, proyecto que debe ceñirse a los procedimientos normados por el MEF y el Banco Mundial.

primeros años de la Reforma Educativa. Como explicación de este cambio, se informa que los libros actuales han sido producidos por empresas editoriales particulares elegidas en el marco de licitaciones convocadas por el Ministerio de Educación. Esas empresas no podían incluir en sus equipos a personas que trabajaban en el Ministerio, a pesar de su experiencia en la producción de materiales y de su mayor conocimiento sobre los principios y postulados de la EIB. En los procesos realizados de ese modo, los especialistas del Ministerio han intervenido sólo en dos momentos: al comienzo, formulando las especificaciones técnicas, y al final, cuando debían aprobar los originales en vísperas de la impresión.

De lo descrito se colige que en los últimos quince años, cuando la producción de material educativo ha tenido gran dinamismo, ha sido difícil mantener la unidad de criterios para el trabajo. De un año a otro han variado los autores, que no siempre han mantenido la comunicación debida entre todos. Además, se ha contado con grados desiguales de experiencia y de conocimiento de los temas y por lo general se ha trabajado con plazos perentorios. A ello pueden deberse las debilidades halladas en materiales que debieran tener alto grado de excelencia, pues existe el marco legal apropiado y los recursos financieros necesarios, junto con la intención de avanzar en EBI.

2.2.3 La edición de los materiales

Los manuscritos deben pasar por un proceso de edición previo a la impresión de los libros. Durante este proceso se hacen todavía los ajustes que necesita el manuscrito para tomar la forma final del libro impreso. Por eso, durante la edición el material sigue siendo estructurado.

Un asunto propio de la edición es la selección del formato, que debe ajustarse al tamaño que tendrá el libro en vías de publicación. Este punto no deja de tener importancia desde el punto de vista pedagógico.

Los libros producidos en los últimos años para uso de los alumnos de todas las escuelas —entre ellas las de EIB— tienen un tamaño cercano al A4 en el sistema ISO⁷⁸ (210 mm de ancho; 297 mm de alto). Este no es un tamaño cualquiera: es el tamaño asumido como norma internacional para uno de los cortes del papel, que se produce en bobinas de las mismas dimensiones para todos los países. Un tamaño mayor o menor en cualquiera de sus dimensiones conduce a la pérdida de segmentos de papel; pérdida que puede ser cuantiosa si los tirajes son altos. Por eso, especialmente en los organismos del Estado, se respetan las dimensiones ISO para evitar un desperdicio de papel que podría ocasionar sanciones administrativas a quienes empleen dimensiones distintas a las oficiales.

Este exordio es importante porque la normatividad existente, ineludible por lo demás, repercute en el plano pedagógico. En efecto, un libro producido en tamaño A4 y en papel *bond*⁷⁹ puede ser relativamente pesado para los niños, y su peso se

78 La International Organization for Standardization (ISO) establece normas aceptadas por convenios internacionales para su aplicación en el comercio y la industria.

79 El papel *bond* suele ser muy usado en los países de Latinoamérica porque es el producido en las plantas papeleras de los países de la región. El papel periódico, que cuesta menos, es importado de otros continentes. Para textos escolares se suele emplear, además, papel de 70 gramos, que permite una impresión a color sin que se las tintas se vean desde el reverso.

hace mayor si ellos tienen que transportar dos o más libros⁸⁰. Una de las razones por las que los alumnos de las ciudades usan las llamadas “mochilas escolares” se debe precisamente al tamaño y al peso de los libros que deben transportar. Los niños del campo necesitan también de mochilas similares para transportar los libros entre la casa y la escuela, lo cual se convierte en un problema mayor pues deben protegerlos de la lluvia y el polvo.

Por otra parte, cuando los materiales son fungibles —es decir, diseñados para que en ellos los niños dibujen, efectúen operaciones matemáticas, escriban respuestas a cuestionarios, redacten composiciones o realicen ejercicios de caligrafía— el tamaño impide que trabajen bien porque resultan muy grandes con relación a la estatura infantil. Ello también hace difícil administrar el espacio en mesas o carpetas cuando no son individuales.

Los ministerios e instituciones no gubernamentales deben respetar las normas industriales como las mencionadas, que influyen en el tamaño de los materiales. Pero conviene que al ajustarse a ellas hagan lo necesario para aprovechar mejor la circunstancia. Es saludable la decisión del ministerio peruano, por ejemplo, de pasar a la producción de materiales no fungibles, que puedan ser usados varios años y por cohortes sucesivas de alumnos. En consecuencia, no se va a producir libros donde los niños tengan que dibujar o escribir. Así, no importa si los libros son grandes, porque pueden permitir el empleo simultáneo de un solo libro por dos niños. Igualmente, es aconsejable que se estudie cuál es la cantidad mínima y suficiente de páginas para que los materiales cumplan su cometido de auxiliares del trabajo pedagógico. Con decisiones adecuadas se pueden ahorrar recursos sin sacrificar las posibilidades de logro pedagógico⁸¹.

Si bien los materiales examinados en los tres países tienen una diagramación generalmente bien lograda, todavía se pueden advertir problemas mal resueltos. Uno de ellos es el tamaño de la caja y el ancho de las columnas. Como la impresión debe hacerse en hojas A4, la longitud de los renglones puede ser excesiva para los alumnos que están en proceso de adquisición de la lectura. En consecuencia, el ancho de la caja para los textos tendría que ser menor. Algo similar ocurre con el tamaño de las letras, que no necesariamente debe ser más grande para conseguir mayor legibilidad.

2.2.4 La ilustración

En los materiales educativos la ilustración cumple un rol preponderante. En los materiales examinados por lo general hay una buena distribución de textos, ilustraciones y espacios en blanco, lo cual suele producir una agradable impresión de sencillez y limpieza, tan necesarios en los materiales educativos. A esto contribuye la calidad de la ilustración.

En los tres países se pueden advertir dos y hasta tres tendencias en cuanto a ilustración, hecho que conviene comentar porque debiera ser objeto de un cuidadoso análisis para la toma de decisiones.

80 Esta consideración del peso debería ser tomada en cuenta por instituciones no gubernamentales que, tal vez por mejorar la presentación, emplean papel denominado *couche*, que es mucho más pesado.

81 En los tres países existen materiales complementarios en pequeño formato, generalmente A5. Se trata de libritos de lectura, con uno o dos cuentos cada uno o con adivinanzas y juegos léxicos. Estos libritos suelen ser entregados en propiedad a los alumnos y, a juzgar por las personas entrevistadas, constituyen un excelente material para animar la lectura personal.

En los libros ecuatorianos (excepto en los del MACAC, cuya opción será examinada luego) se tiende a la ilustración realista y se prefiere aprovechar la realizada por dibujantes locales no profesionales, pero con aptitud para el dibujo. Ésta es una decisión tomada expresamente en la DINEIB de Ecuador. Así, Luis Montaluisa, profesor quechua que desempeñó durante un lapso prolongado el cargo de Director de dicha DINEIB, considera que la presencia de dibujantes indígenas asegura la fidelidad en la reproducción del entorno natural y de la vida de las comunidades, aunque se queja del dibujo de la figura humana, que no alcanza la calidad deseable. En efecto, eso se nota de inmediato: la preferencia por las posiciones de perfil, el manejo imperfecto de los escorzos⁸², la reiteración de la misma expresión en los rostros y la rigidez de las figuras, son debilidades que suelen aparecer en las ilustraciones reproducidas en los libros.

En línea distinta se hallan las ilustraciones de los libros del MACAC, realizadas por dibujantes profesionales, donde la representación es realista cuando se trata de plantas, objetos, viviendas, ropa, artefactos, paisajes, pero cuando se trata de personajes, incluso de animales, son de tipo *comic*: las figuras son risueñas y los trazos resultan exagerados para destacar la expresión y el movimiento. En estos materiales se han empleado líneas cinéticas y hasta metáforas gráficas. Sin embargo, se ha manejado bien la presentación de los rasgos personales cuando no se cae en la caricatura. La opción por este tipo de ilustración fue examinada con bastante detalle durante la entrevista sostenida con Consuelo Yáñez, Directora del MACAC. El empleo de ese estilo fue decidido después de que la institución puso a prueba otras opciones más cercanas a la representación realista, por parte de dibujantes indígenas. El resultado final es favorable: los niños y adultos de las comunidades indígenas aceptan con agrado los libros y las imágenes cumplen su cometido para la comunicación de significados.

Una posición intermedia, presente en los libros de los tres países, es el dibujo realista pero con una cierta estilización de las personas, que sin embargo no llega al tipo *comic*. En este caso también han intervenido dibujantes con formación profesional.

La consultoría hace notar que la ilustración en los materiales educativos debe conciliar la calidad gráfica con la función didáctica, haciendo que la primera sirva a la segunda. Los contenidos de ciencias naturales necesitan mucho de la ilustración trabajada para que resalten los elementos que se quieren mostrar. Por eso son preferibles los dibujos a pluma coloreados en forma realista⁸³, que conviene usar en vez de pinturas con témpera o acuarela⁸⁴. Igualmente, los materiales de Comunicación —especialmente los de segunda lengua— necesitan de la ilustración sobre todo para hacer ver los significados de las palabras y frases. Tratándose de alumnos que están aprendiendo la lengua, los diccionarios clásicos, conformados sólo con palabras, son poco útiles. Mejores aprendizajes se consiguen mostrando el significado con una imagen y el significante con la palabra escrita. En este sentido, el diccionario gráfico shuar *Winia Chichamun*, de Lucía Mejeant, que hemos comentado antes, deja lecciones positivas para el trabajo, ya que la relación dibujo/palabra está tan bien lograda que no se necesitan más explicaciones para conseguir el efecto deseado.

82 Escorzar es el proceso de reducir la longitud de las figuras según las reglas de la perspectiva (N. del E.).

83 Cf. UNESCO. Op. Cit. pp. 157-175. En este libro se describen estudios experimentales sobre las posibilidades comunicativas de diversos tipos de imágenes, como dibujos, fotografías y pinturas, con distintas variantes cada una, para alcanzar los efectos pedagógicos deseados.

84 Algunos de los libros examinados contienen ilustraciones de este tipo, que pierden mucho en riqueza de información.

En este punto es instructiva la observación efectuada por el especialista Adrián Montalvo de la DINEIB de Bolivia, quien considera que el contacto directo con la realidad natural y social es más importante para el aprendizaje que el acercamiento a través de ilustraciones. Montalvo recuerda con razón que la metodología de EIB reclama observaciones, entrevistas, visitas, trabajos fuera de aula, y que en este sentido las ilustraciones no sustituyen la vivencia de la realidad.

Un problema comentado muchas veces a propósito de los materiales de la EIB es que los docentes y miembros de la comunidad a veces rechazan un libro porque lo que se muestra en él no corresponde a su propio contexto. Ello sucede porque las ilustraciones a veces muestran vestimentas, viviendas, utensilios y paisajes inevitablemente muy localizados, incomodando a quienes no se ven representados en ellas⁸⁵.

Hemos dicho también que las disposiciones ISO sobre el tamaño de papel obligan a imprimir materiales en formato grande, situación que, sin embargo, puede ser aprovechada si se manejan bien las ilustraciones. Un recurso que podría explotarse más en los textos de EBI examinados, es el empleo de ilustraciones con un pie o leyenda, es decir, con textos explicativos. En los materiales educativos, la ilustración complementa el texto pero también tiene un valor comunicativo propio que aumenta si se añade una explicación escrita.

Respecto al color hay todavía algunas reflexiones que hacer. Casi todos los materiales están impresos a todo color. En la impresión en tirajes altos, con máquinas rotativas, el uso de colores aumenta los costos en cifras todavía manejables. Pero cuando se trata de tirajes cortos (mil, dos mil ejemplares) el color sí incrementa los costos, porque para estos tirajes se emplean máquinas planas, lo que significa una impresión por cada tinta⁸⁶. Varios materiales examinados habían sido impresos a todo color, a pesar de tener tirajes cortos. Ello podría explicarse porque lo permitían los medios financieros, pero una impresión más económica, tal vez a dos tintas, hubiera permitido ahorrar recursos para su empleo en otros propósitos: aumentar los tirajes, producir otros materiales, etc.

Sobre este tema resulta oportuno referirse a la observación hecha por los especialistas de la DINEBI en Perú, en el sentido de que los cuadernos de trabajo fungibles, impresos a todo color, crean cierta incomodidad en los alumnos, de manera que evitan escribir o dibujar en ellos. En otras palabras, temen “malograr” materiales tan bien impresos. En cambio, se sienten más libres cuando el material se halla impreso a una o dos tintas⁸⁷. Por ello, la DINEBI ha decidido publicar próximos cuadernos de trabajo a un solo color.

85 Consuelo Yáñez (Ecuador) le resta importancia al problema, pues viendo escenas que no corresponden a su realidad, los alumnos pueden “mirar” mejor lo suyo, descubriendo sus peculiaridades y diferencias. Lucy Trapnell (Perú) dice, en cambio, que el problema se mantiene: “Hemos hablado tanto acerca de que las poblaciones deben valorar lo suyo; hemos repetido sin cansarnos que deben partir de lo suyo ¿Cómo les presentamos, entonces, algo que ellos no reconocen. El problema no está resuelto”.

86 Cuando la impresión se hace a todo color, se necesitan obligatoriamente cuatro pasadas, lo cual implica no sólo aumento de horas/hombre sino también aumento de tiempo ocupado de las máquinas.

87 Esta observación fue hecha porque en Perú durante varios años se empleó los llamados “cuadernos de trabajo”, que en el fondo eran libros de hasta 180 páginas con espacios para que los alumnos escribieran o resolvieran operaciones matemáticas. Actualmente, esta estrategia está siendo dejada de lado y se tiende a emplear materiales no fungibles.

2.2.5 Tirajes y ediciones

Durante los últimos lustros, en los tres países la EIB ha tenido una expansión notable, al punto que ahora los ministerios de educación deben proyectar ediciones muy grandes de material educativo⁸⁸. Parecería que éste es solamente un asunto de presupuesto y administración, pero no lo es porque tiene muchas repercusiones en el plano técnico y pedagógico.

En la historia reciente se ha pasado de experiencias piloto -como en el caso del PEIB experimental de Bolivia anterior a la Reforma Educativa- a situaciones de generalización en regiones extensas, lo cual no ha estado exento de problemas. La directora del CEBIAE en Bolivia es severa en sus juicios al respecto: “Cuando la EIB fue experimental, bien; pero cuando se generalizó resultó fatal”⁸⁹. Tal expresión se explica pues cuando la EIB se desarrollaba experimentalmente en las áreas seleccionadas, los programas incluían la entrega directa de los materiales, capacitación de los docentes que iban a usarlos, acompañamiento durante el año, realización de talleres y eventos de discusión, junto con sensibilización de las comunidades y otras actividades que, complementándose, contribuían a un desarrollo exitoso⁹⁰. La expansión del programa ha desajustado esas piezas y por eso se advierten muchas debilidades⁹¹.

Como se dijo, la expansión ha llevado a que los tirajes sean mucho mayores que los iniciales, por lo cual se ha debido convocar a licitaciones y concursos entre empresas editoriales. Al respecto, los tres países han seguido estrategias distintas.

En Ecuador, el Ministerio de Educación ha elaborado materiales para EIB con la participación de autores bajo su dirección⁹² o ha reeditado otros con el auspicio de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Luego ha firmado un convenio con una empresa privada, la Editorial LIBRESA⁹³, para que se haga cargo de la impresión y venta de los textos. El Ministerio de Educación no hace desembolsos económicos, porque el costo de la impresión es cubierto por la editorial, que lo recupera vendiéndolos a los estudiantes.

88 La producción a cargo de los ministerios de educación hace posible disponer de materiales en cantidades adecuadas a las necesidades de la población escolar. Los ministerios suelen contar con financiamiento asegurado para la edición, y pueden afrontar ediciones masivas, con lo cual consiguen que los costos unitarios sean menores; y tienen la posibilidad de atender la edición de tirajes cortos para comunidades escolares pequeñas –como es el caso de muchas comunidades amazónicas- aun cuando en este caso los costos unitarios aumentan notablemente.

89 Comunicación personal.

90 En Perú, el proceso fue diferente: en la década de los 90 la expansión de la EIB se dio en el marco del programa MECEP, contando con el apoyo de asociaciones y ONGs que, mediante contratos con el Estado, se hacían cargo de la capacitación y seguimiento de las escuelas a la par que éstas recibían los materiales distribuidos por el Ministerio de Educación. Terminado el MECEP (año 2000) el acompañamiento concluyó.

91 Conviene advertir el hecho de que a esta expansión han contribuido y siguen haciéndolo instituciones no gubernamentales que se hacen cargo de programas propios. Estas elaboran los materiales, los editan, los entregan a las escuelas y efectúan acciones de capacitación y seguimiento. Sus tirajes son menores pero no por eso carecen de calidad gráfica, sobre todo porque los procedimientos electrónicos de edición han reducido los costos. En estos casos estamos lejos de los materiales rudimentarios producidos a mimeógrafo por parte de proyectos pioneros. Al respecto llama la atención que en Perú y Bolivia los ministerios no hayan aprovechado sino excepcionalmente como prototipos, los materiales producidos por otras instituciones, mientras que Ecuador sí lo ha hecho.

92 Para una explicación sobre la participación de los autores y la metodología empleada para convocarlos ver en este trabajo el subcapítulo correspondiente.

93 Este convenio concluirá en el año 2007.

En Perú, el Ministerio de Educación se hace cargo de la elaboración de los originales y luego, mediante procesos de licitación, encarga a empresas privadas la impresión de los materiales. Después los distribuye a las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) para que los entreguen a las escuelas⁹⁴.

En Bolivia, el Ministerio de Educación y Cultura llama a licitaciones para que las empresas privadas se encarguen de los procesos de elaboración de los materiales y su posterior impresión. La participación del sector se produce en dos momentos: elaboración de las especificaciones técnicas y aprobación de los materiales terminados.

Como se ve, para estos casos existe una variedad de estrategias. Al margen de que puede convenir estudiar las fortalezas y debilidades de cada una, esta consultoría hace notar que en el caso de Bolivia el ministerio ha delegado a la empresa privada decisiones sobre contenidos y metodología, sobre los cuales tal vez ha debido conservar su intervención. Hace notar también cómo en Ecuador los costos de los materiales son asumidos por los propios alumnos con precios probablemente mayores dado que la empresa que se hace cargo de su venta debe asegurar un margen de utilidades⁹⁵. En Bolivia y Perú los libros se entregan en forma gratuita.

2.3 Evaluación y validación de los materiales

La producción de material educativo para EIB es una empresa relativamente nueva en el continente. Aunque se puede aprovechar la gran experiencia conseguida en la producción de materiales en castellano, esto no siempre es posible porque el uso de los libros y cuadernos se inscribe en circunstancias diversas: la EIB tiene lugar en medios rurales, en escuelas unidocentes o con polidocencia incompleta, hallándose a cargo de profesores que deben moverse en un escenario complejo, pues deben enseñar dos lenguas y al mismo tiempo usarlas como vehículo para educar. Igualmente, sobre los alumnos recaen exigencias mayores y los padres no siempre pueden colaborar. Por tales razones, para conseguir el ajuste de los materiales de EIB a las circunstancias específicas de los estudiantes, es preciso emprender acciones de validación de ediciones previas y de evaluación de los materiales educativos usados por docentes y alumnos.

Hasta donde la consultoría tiene conocimiento, el mayor trabajo de evaluación de los materiales para EIB fue realizado en el Perú entre los años 2001 y 2003⁹⁶.

94 Sucede en Perú una circunstancia especial: las normas administrativas no permiten que se hagan tirajes para varios años, con lo cual se podrían reducir los costos. Pero ese hecho en cierto modo negativo favorece la introducción de reajustes que mejoren la calidad de los materiales, lo cual es posible porque los autores dependen del ministerio. En los casos de Ecuador y Bolivia ello parece ser difícil.

95 Según información verbal proporcionada por uno de los especialistas de la DINEB, los libros 1 y 2 cuestan \$ 5.21 y los libros 3, 4, 5 y 6 cuestan \$ 6.71.

96 Evaluación de los materiales producidos por la Unidad de Educación Bilingüe – UNEBI, realizada entre abril y junio del 2001 por un equipo de consultores contratados por el Ministerio de Educación, con la coordinación de Luis Enrique López y Nila Vigil; un estudio de validación de los cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática de tres variantes dialectales del quechua (Cusco – Collao, Ayacucho Chanka y Ancash) así como del aimara, entre septiembre y diciembre del año 2001 por un equipo de docentes coordinado por Rufino Chuquimamani; y un estudio de evaluación de la serie de cuadernos (Yachaq Masiy 1 y 2) de Comunicación Integral de 1° y 2° grados quechua, realizado por Jaime Pantigozo (Consultor contratado por la DINEBI) en

Recientemente, una experiencia de validación corrió a cargo del Subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR-Perú, en procura de conocer la inteligibilidad y la legibilidad de los libros producidos, entre ellos los de castellano como segunda lengua. Para tal efecto organizó talleres en provincias con participación de especialistas de la sede central del proyecto. Los resultados mostraron que los prototipos estaban escritos en niveles más altos que los alcanzados por los estudiantes, por lo cual se tuvo que proceder a un reajuste de los libros en producción.

Lamentablemente no se dispone de herramientas validadas para evaluar la inteligibilidad y legibilidad de los textos en castellano como L2 y de los textos en lenguas originarias, cuya estructura es distinta del castellano o del inglés, idiomas para los que sí hay instrumentos bastante confiables⁹⁷.

Por otra parte, los procesos de normalización están avanzados para ciertas lenguas pero apenas están iniciados en otras. En consecuencia, es difícil apreciar la corrección de los textos y lo que se consigue son juicios formulados desde puntos de vista distintos, no exentos de carga subjetiva.

Finalmente, la evaluación de la calidad pedagógica de los materiales para EIB es complicada porque éstos no actúan por sí mismos. Su empleo es intermediado por los docentes, cuya calidad como tales varía mucho, a la vez que es influido por los niveles de lectura de los estudiantes.

2.4 Destino de los materiales producidos

Los materiales para EIB suelen ponerse a disposición de los estudiantes mediante dos vías: entrega en propiedad a cada alumno o entrega directa a las escuelas, para bibliotecas de aula. Se observa que ambas modalidades ofrecen ventajas y desventajas.

La entrega en propiedad estimula a los estudiantes y logra el acercamiento de las familias, pero exige contar con ejemplares en número suficiente para que cada cohorte de alumnos los reciba año tras año, lo que redundaría en un gasto mayor para el Estado. La entrega a las escuelas tiene un efecto estimulante menor, pero consigue notable economía, puesto que un mismo material puede ser usado por dos o tres cohortes.

En la decisión de si se entrega o no los materiales a los estudiantes influye mucho el tipo de material: los materiales fungibles (cuadernos de trabajo, por ejemplo) deben ser entregados necesariamente a cada alumno; los libros, no.

En Ecuador, como hemos dicho, los libros deben ser adquiridos por los estudiantes. La consultoría inquirió si ello provocaba rechazo en las familias. La respuesta que dieron los especialistas fue tranquilizadora: los padres compran los libros y no manifiestan resistencia para hacerlo.

el año 2002 (Cf.: López, L.E. y Nila Vigil: Sistematización de informes de evaluación y validación de materiales educativos EIB. Minedu. Documento de Trabajo). La consultoría no dispone de información sobre procesos de evaluación y validación ejecutados en Bolivia y Ecuador.

97 Aunque sujeto a un proceso de actualización se tiene, por ejemplo, la lista todavía útil de las 1500 palabras más frecuentes del vocabulario español, de Rodríguez Bou (en Recuento del vocabulario español. OEA-UNESCO. Universidad de Puerto Rico. 1952), o las normas de legibilidad dependientes del número de palabras por oración, grado de redundancia, etc., que aunque no son del todo aceptadas dan indicios valiosos sobre la calidad de los textos.

En Perú los libros son entregados en propiedad a los estudiantes. En esto la DINEIB sigue una política diferente a la de otras direcciones del Ministerio de Educación encargadas de materiales en castellano para alumnos que lo hablan como lengua materna. Desde 2003, el Ministerio entrega los libros a las escuelas, para que formen parte de las bibliotecas de aula. En el caso de los libros que corresponden a áreas curriculares se entregan tantos ejemplares como estudiantes asisten al plantel. En el caso de los libros complementarios (cuentos, libros de ciencias, diccionarios, etc.) el número de ejemplares es menor pero suficiente para ser empleado por los niños según sus necesidades momentáneas.

En Bolivia los libros también son entregados a los estudiantes. En esto el sistema es parecido al de la DINEIB de Perú, pero con una diferencia que conviene destacar: la colección está organizada por módulos, de manera que se entregan en función del avance de los estudiantes. Los módulos tienen menos páginas que los libros y el trabajo con ellos puede adelantarse. Por la experiencia en otros países, puede afirmarse que al haber culminado el trabajo con un material y estar listos para comenzar el siguiente, se logra un efecto estimulante entre los alumnos. Es un beneficio que se consigue cuando, en vez de emplear libros voluminosos, el contenido se distribuye en porciones menores más o menos autónomas. Sin embargo, en este caso el problema surge de la administración del material, que se torna más complicada.

En el caso de los libros destinados a bibliotecas de aula existen dificultades para su cuidado y mantenimiento. Algunos directores retienen los ejemplares y no los envían a las aulas para evitar su extravío o deterioro, lo cual les puede acarrear responsabilidades administrativas. En el Perú se viene comprobando que para usar los materiales en sucesivas promociones, han de utilizarse pastas más gruesas y mejores métodos de encolado.

Cuando los materiales permanecen en el plantel y son utilizados durante varios años, una ventaja es que los docentes los conocen mejor y pueden aprovecharlos con más eficiencia la segunda o la tercera vez que los emplean.

MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA DOCENTES



1. Tutupin
2. Jintink
3. Uchis
4. Nank
5. Yama
6. Yaki

erepna meseru

aka limsarum wajastarum
ujaktatal ashismas uchi nina wantarum
amikrin ujaktatal jintinkarin timayn
aja nu paan iwainak chichaktatal
nank tiartatal
nosat nu linki tikich chichaman hitat



MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA DOCENTES

3.1 Naturaleza e importancia de los materiales para docentes

Desarrollar programas que introducen innovaciones en un sistema educativo es difícil por varias razones, sobre todo porque implica cambios simultáneos en los elementos del sistema (en el currículo, en la metodología de enseñanza, en la administración del tiempo, en la organización del aula, en los procedimientos de evaluación y en el uso de materiales, entre otros), cada uno de los cuales es de por sí un campo complejo. La suma de todos, lo es mucho más.

La innovación conlleva modificaciones en el *statu quo*, lo que hace más complicada la situación, porque estos cambios han de realizarse en escuelas que poseen métodos a los que ya se han acostumbrado los docentes, alumnos y padres de familia, quienes, casi por un impulso natural, ofrecen resistencia a las transformaciones buscadas.

Como se ha indicado, la introducción de innovaciones en la educación está mediada por los maestros, quienes, a fin de cuentas, son los responsables de que lo nuevo funcione. En otras palabras, no hay cambio en las escuelas si no se consigue la participación de los profesores, si no se asegura su disposición hacia las nuevas propuestas. Para ello deben compartir la visión a la que apuntan los cambios, así como contar con la preparación para ejecutarlos.

Tres elementos están llamados a contribuir en la construcción de la visión y en la preparación de los docentes: la capacitación, el acompañamiento y los materiales técnico pedagógicos⁹⁸.

La capacitación de los docentes permite dar el impulso inicial, mientras que el acompañamiento por parte de asesores y capacitadores sostiene el esfuerzo, corrige deficiencias y fortalece las iniciativas. El tercer elemento, los materiales técnico pedagógicos, apoyan las acciones de capacitación y acompañamiento, con la ventaja de poderse consultar en cualquier momento, especialmente si surge un problema o falta información, convirtiéndose así en instrumentos de autocapacitación.

El empleo de estos materiales no está libre de objeciones. Luis Montaluisa, experto ecuatoriano que ha sido Director de la DINEIB y actualmente está ligado a la formación de docentes, opina que las guías vuelven dependientes a los maestros, quienes se mantienen a la espera de las normas e indicaciones que éstas puedan ofrecer. Por tal motivo, no es partidario de su publicación por parte del Ministerio de Educación.

En otro sentido, especialistas de la DINEIB en Perú se quejan de que los docentes no acostumbran estudiar las guías ni otros materiales que reciben.

98 En este capítulo del estudio haremos referencia a los materiales que deben manejar los docentes de aula para transformar su práctica en un trabajo eficiente en el marco de la EIB. El estudio no abarca materiales de formación docente, que probablemente son de naturaleza distinta.

Sin embargo, es posible hallar testimonios de maestros que valoran los materiales de orientación técnica e inclusive se informan por su cuenta, prestándose textos y fotocopiando documentos sobre temas clave.

3.2 Tipos de material técnico pedagógico

En el marco del presente estudio se consideran tres grupos de materiales técnico-pedagógicos destinados a docentes, a saber:

- Currículo y documentos complementarios
- Guías metodológicas y guías didácticas
- Materiales de apoyo

Pertenecen al primer grupo los diseños curriculares, programas de estudio, orientaciones de planificación curricular y otros de índole similar.

El segundo grupo comprende materiales que explican y fundamentan las propuestas para el trabajo de aula, incluyendo guías metodológicas (que tratan aspectos generales, principios, normas y recomendaciones de amplitud mayor) y guías didácticas (explicando en detalle las actividades sugeridas y el uso de los materiales entregados a los alumnos).

El tercer grupo (materiales de apoyo) está formado por los documentos que amplían el conocimiento teórico, explican elementos contextuales, proporcionan testimonios de trabajo y aclaran aspectos puntuales de la labor docente.

A continuación se ven los avances realizados en EIB en cuanto a la edición y manejo de esta clase de material educativo en los tres países, atendiendo a la mencionada clasificación.

3.2.1 Currículo y documentos complementarios

Desde 1993, Ecuador dispone del MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe)⁹⁹ que incluye el currículo de educación básica para esta modalidad. En su parte inicial proporciona información sobre los objetivos, principios y respaldo legal de la EIB, junto con indicaciones para organizar el trabajo en las escuelas. Esta parte no es extensa (la dedicada a presentar los contenidos curriculares ocupa mayor espacio en lo concerniente a la educación básica). Los contenidos del ciclo diversificado –que sigue a la educación básica– no están incluidos todavía en ese documento, donde destacan las áreas denominadas “Lengua Indígena” y “Español como Segunda Lengua”.

Por su parte, el Perú aprobó en el 2005 el Diseño Curricular de Educación Básica Regular¹⁰⁰, con el cual inicia un proceso de articulación entre tres niveles: educación inicial, primaria y secundaria, dispuesto por la Ley General de Educación N° 28044, aprobada en el 2003. La publicación de ese documento es relativamente reciente, por lo que no se puede esperar que ya esté elaborado un currículo específico para EIB, como el que existe en Ecuador. Es de notar, sin embargo, que tampoco se contaba antes con un currículo para tal modalidad.

99 Ministerio de Educación y Cultura: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Ecuador, 1993. 80 pp.

100 Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular.

Documento importante de la normatividad peruana en torno al currículo educativo es la *Propuesta Pedagógica para el Desarrollo de las Capacidades Comunicativas* (2005), cuyos planteamientos contemplan el desarrollo de la lengua materna, sea ésta el castellano o una lengua originaria. El capítulo III de ese documento muestra una *Matriz de Indicadores Priorizados para la Educación Básica Regular*, centrada en el área de Comunicación¹⁰¹, que tiene la particularidad de incluir todos los aspectos vinculados a Castellano L2. Más adelante, en el capítulo VI titulado “También Aprendo Castellano como Segunda Lengua” (pp. 121-150) se proporcionan orientaciones sobre la administración del tiempo y la metodología correspondiente. Los contenidos de ambos capítulos podrían ser considerados la base inicial de lo que sería un currículo para Castellano L2.

En Bolivia, el Diseño Curricular para EIB es, en efecto, un diseño general que se complementa con los contenidos de las guías didácticas por ciclo, así como con los documentos de evaluación de los aprendizajes, que son aquellos donde aparecen las capacidades y contenidos del Ciclo I para las áreas aimara, quechua y guaraní¹⁰². Así, los tres documentos, a pesar de haber sido editados por separado, guardan entre sí rigurosa coherencia.

Como puede apreciarse, en los tres países existen documentos normativos para el desarrollo de la EIB, aunque con diferencias en la organización y contenidos. En conjunto se trata de avances notables, a pesar de que los tres sistemas requieren ajustes y evidencian la carencia de materiales técnicos que expliquen cómo ha de hacerse la diversificación del currículo. Parece ser que en Bolivia se ha avanzado más en tal sentido, con un diseño que habla de un tronco común y ramas diversificadas, que son objeto de adecuación y complementación. Sin embargo, tampoco se aclara muy bien la tecnología que habrán de usar los docentes para realizar tal tarea.

Lo dicho es ilustrado por el testimonio de Froilán Condori, quien fue presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) en ese país.

Me equivocaba cuando decía que el Ministerio tiene que hacer la diversificación curricular. No había sido así, la tenemos que hacer nosotros, las juntas, los asesores, los directores, los consejos educativos. El Ministerio ya ha hecho el tronco común curricular base y nosotros tenemos que diversificar. Nosotros solamente podemos hacer lineamientos porque si hacemos para toda la región quechua volvería a ser un tronco común curricular; es algo que hay que trabajar, el Ministerio tiene que poner énfasis en este punto porque, de lo contrario, no hay EIB¹⁰³.habrán de usar los docentes para realizar tal tarea.

Otra observación importante se refiere al manejo de los contenidos ligados a la cultura de los pueblos originarios. Estos no suelen abordarse del modo que debiera hacerlo un currículo intercultural. Como ejemplo veamos el tratamiento del tema Agua en el MOSEIB de Ecuador, en el área de Ciencias Aplicadas y Artes, donde se dan pautas para abordar el tema en los diferentes niveles.

101 La publicación de ese documento forma parte de la estrategia del Ministerio de Educación para superar las deficiencias que muestran los niños y adolescentes alumnos de la Educación Básica en lectura y producción de textos, puestas en evidencia desde 1998, tanto por mediciones nacionales como internacionales.

102 Los contenidos del ciclo II están pendientes de formulación.

103 Citado por Albo, Xavier y Amalia Anaya. *Niños alegres, libres, expresivos*, 167 pp.

Nivel 1	...
Nivel 2	<i>El agua (procedencia, calidad, sabor y usos) (limpieza y mantenimiento)</i>
Nivel 3	<i>El agua (calidad, tipo y usos) (estados y usos)</i>
Nivel 4	<i>El agua (uso energético) (causas y efectos de la contaminación, formas de control)</i>
Nivel 5	<i>El agua (potabilización, agua entubada) (causas y efectos de la contaminación, formas de control)</i>
Nivel 6	<i>El agua (procesos de purificación, mantenimiento)</i>
Nivel 7	...
Nivel 8	<i>Hidrografía (formación de mares, océanos, lagos, lagunas)</i>
Nivel 9	...

Puede observarse que los asuntos referidos al tema Agua son tratados de modo semejante a como lo haría un currículo dirigido al área urbana. Para el medio rural sería necesario hablar del riego y de sus aspectos conexos (turnos, autoridades que los controlan, tecnología tradicional para el manejo del agua); los puquios o manantiales (como fuentes de agua pero también como lugares reverenciales); los desastres naturales (sequías, huaycos, inundaciones); los ríos y lagunas (su influencia en la vida y en las actividades económicas), todo eso, y probablemente mucho más, podría decirse sobre el agua y su significado para los pueblos originarios, pero ello no aparece en el currículo destinado a la educación en esos pueblos. Y lo que sucede con el agua se da en otros temas como el suelo, la producción de alimentos, las actividades económicas, etc.¹⁰⁴

La consultoría es consciente de que los problemas señalados no pueden resolverse solamente en los escalones nacionales del sistema educativo, y al decirlo resalta la necesidad de fortalecer el trabajo de diversificación en los niveles regionales y locales, por parte de docentes, directores, especialistas y autoridades que trabajan en las aulas o muy cerca de ellas.

En consecuencia, el currículo nacional debería ofrecer oportunidades y pistas para que los especialistas que trabajan en escalones menores que el nacional puedan realizar la labor de adecuación y complementación que es propia de la diversificación. Para el caso de la EIB, por ejemplo, se podría pensar en un recurso que estableciera, desde el nivel nacional, lo que pueda convenir para el área amazónica y lo que pueda corresponder para el área andina de cada país.

Una enérgica incorporación en el currículo de contenidos valiosos para la vida de las comunidades rurales podría hacer que la educación se acerque más a su problemática y sea por tanto más pertinente. Además, tratándose de la educación

¹⁰⁴ La consultoría presenta el caso del currículo ecuatoriano para mostrar un ejemplo de cómo no se han introducido con vigor elementos de la cultura indígena; pero quiere resaltar como hecho positivo el esfuerzo realizado por la DINEIB Ecuador por construir un currículo en espiral, que es una de las respuestas que conviene para el caso de las aulas multigrado.

bilingüe, tendría la virtud de impulsar decididamente el empleo de las lenguas originarias.

De hecho, existe una fuerte sinergia entre los contenidos y la lengua que se emplea para hablar de ellos. El tratamiento de un contenido amazónico invita a ser tratado en la lengua amazónica correspondiente y, viceversa, la necesidad de emplear en las aulas una lengua originaria lleva a que las actividades incluyan temas de la cultura ancestral, tal como lo resalta Luis Enrique López en su libro *Resquicios y Boquerones*. Así, para los alumnos será más fácil usar la lengua originaria –que además es su lengua materna– para hablar del manejo del agua en su comunidad, de los manantiales, de las sequías. Y podrán referirse a su experiencia de vida con más soltura que al hablar de sistemas hidrográficos o de las formas de potabilización.

Cuando se habla de incorporar contenidos propios de las culturas de los pueblos originarios no se alude necesariamente a contenidos extraídos del pasado y que ya no pertenecen al imaginario actual de los pueblos. Más bien se hace referencia a contenidos presentes, que tal vez posean origen remoto pero que son contemporáneos y tienen vigencia. Por ejemplo, las formas de trabajo participativo vienen de épocas antiguas, pero en la actualidad todavía se convocan para la construcción de casas y para la limpieza de acequias, así como para los *chaqu* (actividades comunales de manejo de vicuñas).

Por otra parte, no se trata de apoyarse sólo en la educación escolar para rescatar un ente cultural antiguo, porque ello recarga el currículo dirigido a alumnos que todavía son niños y adolescentes. Si algo hay que rescatar, esta recuperación debe venir del pueblo y cobrar vida en la comunidad. Si, por ejemplo, una población hubiera perdido el valor ancestral de la reciprocidad, sería bueno que éste se incorpore en la dinámica de la escuela. Pero no se conseguirá lo que se busca si este valor no es recuperado también en la vida de los mayores.

Un asunto felizmente tratado en los documentos curriculares (aunque no con la extensión deseable) es la explicación de cómo se espera que sea el trabajo en una escuela rural bilingüe. En Ecuador fueron publicados hace ya más de una década dos libros importantes que hablan de eso. Uno de ellos es el libro de Lucie de Vries “Educación Bilingüe, una introducción”¹⁰⁵, escrito especialmente como un *Manual de Capacitación para Maestros Indígenas Bilingües* (subtítulo a pie de portada). En este volumen se explica, con un lenguaje asequible, los fundamentos y conceptos de la EIB, junto con una explicación sobre cómo se puede trabajar en las aulas de EIB. Asimismo, presenta actividades que deben efectuar los docentes para fortalecer su capacitación. Un capítulo importante para el trabajo en EIB es el 5, titulado *El Uso de las Lenguas en la Educación Bilingüe*, donde se dan recomendaciones sobre la alternancia de lenguas, uso de los ambientes, tipos de actividades, etc.

Otro libro con ese carácter es un Manual Técnico Pedagógico escrito por Matilde Camacho, Clara de Souza y Ángel Tipán, a fin de orientar el trabajo en aulas bilingües de las comunidades rurales. De fecha más reciente es el libro *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe para Pueblos Indígenas*¹⁰⁶, publicado por el MACAC, explicando principalmente el rol de los docentes de la EIB entre los pueblos originarios amazónicos.

105 Quito, DINEIB-CEDIME, 1992. 91 pp.

106 Quito, MACAC, 2000. 51 pp. (Se advierte que este libro tiene un título parecido al que lleva el documento del Ministerio de Ecuador, MOSEIB, que es de otra naturaleza).



© UNICEF PERÚ / L. BONACINI

En Bolivia se publicaron hace poco los *Cuadernillos de Autoaprendizaje del Proyecto Tantanakuy*¹⁰⁷, consistente en series de cuadernillos organizadas en torno a grandes temas, de manera que cada cuadernillo se ocupa de un subtema. Véanse los títulos de los cuadernillos de dos series que forman esta colección:

Serie: Fundamentos de la EIB

- El recorrido de la EIB en Bolivia
- Un nuevo planteamiento educativo para la diversidad
- La cultura en la reconstrucción de un diálogo intercultural
- La educación monolingüe y bilingüe en la escuela
- La gestión cultural y lingüística
- Las normas jurídicas para la EIB en Bolivia

Serie: Escuelas multigrado

- La realidad de las unidades educativas multigrado
- ¿Es posible trabajar con autonomía y respeto mutuo?
- Pistas para elaborar el plan curricular anual y semanal en un aula multigrado
- Desafíos para trabajar con la comunidad y los alumnos

¹⁰⁷ López, Luis Enrique, Director General. Varios autores. UNICEF, 2003 –2004.

Se ve que los cuadernillos cubren necesidades urgentes de información y, al hacerlo, proporcionan derroteros para la acción docente. Esto es importante, pues parte de la resistencia que ofrecen los docentes para aceptar la propuesta de EIB tiene origen en el poco conocimiento de lo que se espera que hagan. Lo que sucede es explicable, ya que muchas veces se les ha advertido que lo que hacían no era bueno (como ha sucedido muchas veces cuando han habido cambios) pero sin presentarles un panorama de lo nuevo. Entonces se crea en ellos una sensación de incertidumbre frente a la cual se defienden rechazando el cambio.

Los documentos normativos (leyes, reglamentos, directivas) suelen ser escuetos en lo que toca a orientar el quehacer cotidiano de los profesores. Por eso conviene la circulación de publicaciones amables y bien diagramadas, escritas con estilo sencillo y dotadas de resúmenes, esquemas y notas aclaratorias que las hagan muy didácticas. Las publicaciones ecuatorianas mencionadas arriba, poseen indicaciones vigentes a pesar de tener más de una década, mientras que los recientes cuadernos bolivianos constituyen el tipo de materiales que necesitan con urgencia los maestros, porque se refieren al trabajo diario en aulas tan singulares como aquellas donde se desenvuelve la educación bilingüe. Es preciso recordar que se trata de ambientes a donde concurren alumnos de varios grados, algunos en edades mayores que las normadas para esos grados, y donde hay que alternar el empleo de dos lenguas, sea como objeto de enseñanza o como vehículo de aprendizaje. En escenarios así la labor del docente necesita ser asistida con materiales permanentemente a su alcance.

3.2.2 Guías metodológicas y guías didácticas

En los tres países existen guías metodológicas, por lo general formando parte de los documentos curriculares normativos. Un común denominador es que allí se hace referencia al enfoque constructivista en el plano pedagógico, se explica la concepción del aprendizaje dentro de esa línea y se establecen principios generales para el trabajo docente. Lo que se dice allí vale para todo el sistema; en realidad, podría valer para todos los sistemas. Pero se dice poco para las modalidades diferentes del sistema llamado regular. Por ello, se necesitan guías metodológicas más concretas, referidas a circunstancias especiales: educación en ambientes bilingües, en comunidades rurales, en barrios urbanos marginales, con alumnos que trabajan, con niños con necesidades especiales, etc. Es natural que las guías metodológicas generales no puedan abarcar estas circunstancias especiales; por eso es conveniente que se construyan guías más circunscritas, a fin de que no suceda lo reportado en la siguiente crítica:

Claro que en este proceso tenemos algunos problemas didácticos. Muchas veces en los materiales no damos pautas claras sobre estos aspectos. Eso pasó por ejemplo, con las guías de lenguaje que, a título de un enfoque constructivista extremo, son más marcos teóricos que guías didácticas; de igual manera en los módulos de aprendizaje. Como autor de estos materiales, reconozco y estoy consciente de que tuvimos esta debilidad, que no ofrecimos pautas concretas para el desarrollo de las características lingüísticas de un texto y nos hemos quedado en las características contextuales y textuales. Obviamente que ahora, a partir de la experiencia, nos damos cuenta de eso; a partir de la observación de clases concretas en las que los docentes incorporaron esos elementos, aunque se los acusó de mantener

la educación tradicional, pero lo que en realidad estaban haciendo era complementar aquello que vieron que faltaba¹⁰⁸.

Revisando la lista de guías didácticas existentes en los tres países se tiene la impresión de que el tema de castellano como segunda lengua ha sido bastante cubierto.

En Perú se tiene la guía para la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua en las Escuelas EBI y la colección Cartillas de Actividades para la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua; en Bolivia, además de las Guías Didácticas por ciclos, se tienen los dos tomos para la Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua y un cuaderno de trabajo titulado Lenguaje y Comunicación Integral, publicado por el CEBIAE. Cabe anotar que en Ecuador se ha producido menos en esta línea de trabajo educativo.

Pero en contraste con esto, no se encuentran guías para el trabajo en las lenguas originarias, que son la lengua materna de la mayoría de los alumnos de EIB. Esta carencia es seria: un postulado fundamental de EIB es que las competencias comunicativas deben ser desarrolladas en la lengua materna, que será la lengua de la comunicación y también del pensamiento durante muchos años, hasta que los alumnos lleguen a ser bilingües plenos. Lo que dice Jessica L. Salamanca Trepp respecto a la propuesta de Bolivia describe muy bien lo que se busca en la EIB y puede ser extendido sin vacilación a las propuestas de Perú y Ecuador:

El modelo de educación bilingüe en la educación primaria por el cual opta la Reforma Educativa es el de mantenimiento y desarrollo. Es decir que se propone el uso de las lenguas a lo largo de la escolaridad; manteniendo y desarrollando, por una parte, la lengua originaria, para que ésta cumpla con los desafíos de su nuevo rol de lengua de enseñanza y, por otra parte, introduciendo y desarrollando el castellano como segunda lengua. Este modelo se basa en la evidencia empírica recogida, que da cuenta de que, a mejor manejo de la lengua materna, mejor aprendizaje de una segunda lengua y de otras lenguas

La implementación del modelo de educación bilingüe en primaria se inicia con el desarrollo de la lectura y la escritura en la lengua materna de los niños y con la adquisición de una competencia comunicativa oral en la segunda lengua. Una vez que los niños hayan avanzado en el desarrollo del lenguaje escrito en la primera lengua y una vez que el alumno pueda participar en situaciones de comunicación oral con cierta espontaneidad en la segunda, se inicia la adquisición del lenguaje escrito en ésta¹⁰⁹.

El modelo de EIB supone que los alumnos deben aprender formas más regulares y organizadas que la expresión espontánea. Además de expresar sin temor sus opiniones, deseos y sentimientos, deben poder narrar, describir, opinar, argumentar, dialogar. Deben aprender a leer comprensivamente, sí, pero deben aprender a procesar la información y trabajar con textos complejos: discriminar lo principal

108 Pari, Adán. Intervención en el seminario “La lengua materna en los procesos de aprendizaje”. En: Ministerio de Educación / UNICEF. La situación actual y proyección de la Educación Intercultural Bilingüe. Memoria del Taller de La Paz. 2002. p.71-72

109 “La enseñanza del castellano como segunda lengua en Bolivia”. En: Realidad multilingüe y desafío intercultural, Actas del V Congreso latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Zariquiey, Roberto (editor). Lima, GTZ / MINED /PUCP, 2003. p.264.

y lo accesorio, seleccionar la información que necesitan, escribir resúmenes y esquemas. También deben aprender a escribir pero no solamente oraciones sencillas, sino párrafos bien estructurados, con ortografía correcta y haciendo uso preciso de palabras y frases, además de emplear los signos de puntuación como organizadores del contenido. Deben hacer todo esto en su lengua materna, que es la lengua de comunicación y de la reflexión de las personas monolingües. El campo es vasto, como se ve; pero no hay indicaciones apropiadas para recorrerlo, no hay guías que orienten a los docentes para trabajar sistemáticamente en la dirección de construir en la L1 las competencias que luego tendrán que ser transferidas a la segunda lengua. Carmen López, Oficial de Educación de UNICEF Perú, advierte lo siguiente sobre las competencias que se debe alcanzar en L2 y que naturalmente se deben lograr también en L1:

En este marco, el diseño de la enseñanza de castellano como L2 debe considerar, de manera prioritaria, competencias comunicativas básicas para los ámbitos de interrelación indígena-no indígena más frecuentes, así como competencias más exigentes –la competencia cognitiva de Cummins (1996)- para un desempeño solvente en futuros escenarios académicos, aspecto algo descuidado en la actual enseñanza de castellano como L2¹¹⁰.

Este descuido, señalado por Carmen López con relación a la segunda lengua, no podrá ser remontado si también se descuida la primera

Observando la bibliografía sobre enseñanza de áreas particulares en EIB se nota la falta de guías para el trabajo en ciencias naturales y sociales. En las guías por ciclos de Bolivia y en la guía preparada por el FORMABIAP (Perú), para el uso de las tarjetas de aprendizaje para niños de segundo y tercer grado hay páginas dedicadas a estas áreas, así como las hay en las guías empleadas en Ecuador. Pero, en general, lo que existe no es suficiente¹¹¹. En opinión de esta consultoría, la falta de guías didácticas para áreas tan importantes como las ciencias naturales y sociales constituye un problema que puede afectar seriamente el desarrollo de la EIB en las escuelas rurales.

Los alumnos de educación primaria necesitan observar y experimentar, requieren de la manipulación y del trabajo para construir nociones sobre la realidad, y necesitan expresar sus hallazgos y tentativas dando forma verbal al pensamiento. Como es natural, esta expresión puede ser vacilante y no siempre acertada, pero es justamente ese esfuerzo por dar forma a las ideas el que educa el manejo del idioma y afianza las capacidades cognitivas que la escuela debe impulsar. La pedagogía enseña que la actividad sobre la realidad es importante, pero dice también que esa actividad debe ser complementada necesariamente por momentos de sistematización, en los cuales van tomando forma verbal las definiciones, clasificaciones y conclusiones sobre la realidad. Un trabajo de este tipo es factible en las escuelas rurales, donde no resulta difícil dejar el aula para encontrar múltiples ocasiones de observación de la realidad, donde además los grupos de niños no

110 "Segundas lenguas: no son lo mismo ni dan igual, Consideraciones previas a la enseñanza de castellano y lenguas indígenas como L2. En: *Realidad multilingüe y desafío intercultural*, Actas del V Congreso latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Zariquiey, Roberto (editor). Lima, GTZ / MINED / PUCP, 2003. p.267

111 Estamos algo lejos del momento en que se publicó un libro de Teresa Valiente Catter, *Didáctica de la Ciencia de la Vida en la Educación Intercultural Bilingüe*, que formó parte de la serie Pedagogía y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe, dirigida por Wolfgang Küper y publicada por el Proyecto EBI-GTZ y Abya Yala, en Ecuador, en 1992, y más lejos aún de lo que escribe Annete Dietche en el PEEB-Puno.



son numerosos y están conformados por alumnos con experiencias variadas, lo cual termina por ser una riqueza y no una dificultad.

No es fácil, sin embargo, llegar a esta situación, pues en la cultura docente está muy asentada la idea de que el profesor debe explicar para que los alumnos aprendan. El estilo pedagógico de esta posición tan generalizada termina por mantener a los alumnos en situación de escucha, que beneficia muy poco la construcción de sus capacidades comunicativas y cognitivas. Los alumnos aprenden la lengua escuchando, pero también hablando, expresando sus ideas, sus hipótesis, sus inquietudes y conclusiones siquiera elementales. Por eso es tan importante el trabajo directo sobre la realidad, que además tiene la ventaja de incrementar los recursos lingüísticos de los estudiantes. Nicole Bernex, geógrafa y educadora francesa radicada en Perú, participante muy activa en proyectos de educación rural, da cuenta de algunos de los hallazgos de su investigación sobre educación ambiental.

Por un lado se verificó que la metodología empleada por los docentes para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje no era ni activo ni participativo, en consecuencia, menos podía ser constructivista. En la mayoría de los casos, según las respuestas obtenidas de los mismos maestros, su “metodología” era una especie de réplica de la metodología empleada por algunos profesores en su formación profesional y que adoptaron como modelo en su propia práctica pedagógica. Por otro lado, se llegó a verificar, también, que su formación profesional no incluía conocimientos significativos de carácter general ni específico, sobre el diálogo hombre naturaleza, manejo sostenible de los recursos naturales, agroecología o cualquier otro aspecto de ecología, en la perspectiva actual que tienen esta ciencia y la educación ecológica ambiental¹¹².

Para el área de la matemática existen algunas guías con orientaciones metodológicas. Un libro rico en sugerencias y con una posición avanzada respecto al aprendizaje de la matemática es el Manual de Matemática, ya mencionado antes, del profesor ecuatoriano Edgar Espinoza. También en Ecuador se halla en preparación –todavía en calidad de borrador– una guía para el uso de materiales educativos, varios de los cuales son de matemática (taptanas, yupanas, ábacos, incluso tangramas y regletas Cuissenaire. Estos materiales orientan el trabajo preliminar, de manipulación concreta, que debe hacerse antes de la graficación y simbolización, necesarios para el aprendizaje de contenidos matemáticos.

Al tocar el tema de las guías didácticas, debemos destacar el hecho de que el mencionado *Rediseño Curricular para los centros educativos comunitarios interculturales bilingües de la nacionalidad Kichwa en la región andina* publicado por la DINEIB de Ecuador, contiene orientaciones metodológicas que se presentan escritas en quechua, lo cual permite el empleo de la terminología especializada asumida. Esto es destacable además porque, hasta donde ha averiguado la consultoría, se trata de uno de los pocos documentos existentes en los que se emplea una lengua originaria para referirse a asuntos técnico- pedagógicos.

112 Nosotros y los Andes, ambiente y educación. Lima, Ministerio de Educación / COSUDE, 1997. Tomo II, p. XI.

3.3.3 Materiales de apoyo

Consideramos como materiales de apoyo a todos aquellos que, abarcando una gama grande de contenidos, enriquecen la información básica proporcionada por los documentos curriculares y las guías metodológicas y didácticas, haciéndolo sin haber sido escritos expresamente para ese propósito. Para el fortalecimiento de la EIB, los materiales de apoyo pueden ser ubicados en tres grandes grupos:

- los que fundamentan la EIB
- los que proporcionan información psicopedagógica
- los que proveen información referente a contenidos curriculares

Los materiales que fundamentan la EIB son estudios críticos, evaluaciones, investigaciones lingüísticas, documentos de política educativa o política social y otros similares que orientan a los docentes y directivos en favor de la EIB y de la educación rural.

Publicados entre fines de la década de los 80 y mediados de los 90, existen materiales importantes en Ecuador y Perú, mientras en Bolivia la publicación de estos materiales es intensa desde mediados de los 90 hasta ahora, en volumen tal que supera lo que se había producido en el mismo período en los otros dos países¹¹³. La explicación del fenómeno señalado tal vez se encuentre en el hecho de que desde poco antes de la promulgación de la Ley de Reforma del sistema educativo boliviano y luego, durante el período de implementación de la misma, el tema de la educación fue parte de la agenda pública. Aún ahora, en que se debate el proyecto de una nueva ley de educación, los asuntos que le conciernen son objeto de análisis tanto en la prensa como en eventos especializados.

Si bien se han publicado muchos documentos de este tipo, convendría conocer cuántos están al alcance de los docentes y cómo son aprovechados por ellos. En la década pasada, el Programa de Formación de Maestros para Educación Bilingüe Intercultural (PROFODEBI-GTZ) publicaba en Perú voluminosas antologías de textos sobre educación en general y sobre educación bilingüe en particular, distribuidas entre los docentes de los institutos pedagógicos comprendidos en el programa. Ello podría ser un buen ejemplo de lo que puede hacerse para que documentos teóricos lleguen a manos de los profesores de EIB.

Menos abundantes son los materiales que proporcionan información psicopedagógica sobre asuntos relativos a los procesos de aprendizaje de los alumnos de las escuelas bilingües. Las ideas de Lev Vigotsky sobre la influencia de la cultura en los procesos de aprendizaje y aun en el desarrollo cognitivo, tienen tiempo circulando entre los teóricos de la educación. Un libro muy reciente así lo afirma:

Continuamos inmersos en uno de los períodos más excitantes de la historia reciente de la educación. La “revolución cognitiva” está adquiriendo creciente impulso y nuestra comprensión del proceso de aprendizaje se refleja en una mayor comprensión de la naturaleza social del aprendizaje, del impacto del contexto en los procesos de pensamiento de los jóvenes,

113 El catálogo de publicaciones del CEBIAE muestra, sólo en el caso de esta institución, mucho de lo que se ha escrito sobre el tema. Pero no es difícil encontrar publicaciones de otras instituciones, así como memorias de múltiples eventos que han tratado el asunto. En general, para los tres países, las actas de los congresos de educación intercultural bilingüe muestran lo mucho que se ha reflexionado sobre la EIB.

de la necesidad de dominar conocimientos específicos en el pensamiento de nivel superior. Se refleja además en la percepción de las diferencias que existen entre las habilidades de pensamiento y resolución de problemas que poseen novatos y expertos, y en la convicción de que los alumnos construyen una comprensión propia de los temas que estudian¹¹⁴.

Muchos son los asuntos que todavía deben dilucidarse en el campo de la psicopedagogía para los alumnos latinoamericanos inmersos en procesos de educación bilingüe intercultural. Esta modalidad está siendo impulsada por la convicción que se tiene de que es la forma más apropiada para las poblaciones escolares de los pueblos originarios, convicción muy apoyada con principios y enunciados apodícticos, pero poco sostenida por estudios sobre los procesos de aprendizaje. Es significativo que los pocos libros publicados en el continente sobre asuntos relacionados con este vasto tema, se apoyan en bibliografía en inglés, que parten de estudios acerca de la realidad de alumnos europeos o norteamericanos, en situaciones no iguales a las nuestras.

Pero la carencia es todavía mayor –y más grave– cuando se trata de material que provee información sobre los contenidos conceptuales del currículo.

Los procesos educativos se encaminan al desarrollo de capacidades y a la formación de actitudes, pero no dejan de lado los contenidos conceptuales. A lo largo de su educación, los estudiantes deben dar forma a todo un cuerpo orgánico de conocimientos como base de su cultura personal pero también como sustento para su actuación en la sociedad. Un joven no puede participar conscientemente en acciones de conservación y defensa del medio ambiente si no cuenta con conocimientos fundamentales sobre los problemas ecológicos. Y lo mismo se puede decir sobre la importancia de su saber en otros campos.

El desarrollo de la EIB supone el aprendizaje de contenidos propios de los pueblos originarios y de contenidos provenientes de la cultura universal. Para ello no basta que estos contenidos se encuentren en los libros de texto preparados para los alumnos por los ministerios de educación y por otras instituciones; es necesario que los docentes también posean la información, en una proporción mayor que la esperada para los estudiantes.

¿Dónde pueden encontrar esta información los docentes que trabajan en EIB? Si se trata de la que existe en la cultura universal, pueden conseguirla en libros especializados, manuales, enciclopedias, diccionarios o en las páginas web puestas a su alcance a través de la Internet. Pero ellos deben efectuar una labor de traducción a las lenguas originarias. La historia de los pueblos latinoamericanos, desde la época en que eran autónomos, pasando por la etapa colonial, hasta la actual en que se establecieron regímenes republicanos, está organizada así por la labor de estudiosos no indígenas¹¹⁵ y su desarrollo está narrado en castellano. De igual modo, las observaciones que conocemos sobre la transformación de la materia y la energía son un concepto occidental, al igual que la manera como actúan las vacunas para la conservación de la salud humana y animal. Todos estos conocimientos enfocan hechos útiles para la vida rural y sirven a los ganaderos andinos o amazónicos. Eso, y bastante más, debe ser aprendido por los estu-

114 Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak. Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México, Fondo de Cultura Económica, 2005. p. 7. El libro fue publicado en inglés en 1996.

115 Pedro Henríquez Ureña, Mariano Picón Salas, Luis Alberto Sánchez, Edmundo O’Gorman, Eduardo Galeano y otros

diantes, sin esperar a que dominen el castellano. Tales contenidos –o los que se considera necesarios para cada región donde se habla una lengua originaria- han de ser sean traducidos y organizados para los alumnos con procedimientos de transposición didáctica.

Parte del trabajo está hecho, principalmente en quechua, aimara y guaraní, y es lo que figura en los textos escolares publicados para los estudiantes. Pero ello no puede ser considerado suficiente. Si se creyera que es así, se estaría aceptando que los docentes deben usar los libros escolares como fuente de lo que deben saber y que eso basta, con lo cual se suscribiría como buena para la EIB una solución ya rechazada para la educación urbana en castellano.

Esta traducción a las lenguas originarias de conceptos provenientes de la cultura occidental debe pasar además por el tamiz de la interculturalidad. Cómo traducir fríamente lo relacionado con el ciclo del agua tal como es visto con ojos occidentales (el agua que cae en la lluvia se infiltra en suelo y aflora después por los manantiales, etc.) si para los pueblos andinos el agua de los puquios viene del *Uhu Pacha*, que está bajo el suelo en que vivimos, reino misterioso, amenazante, distinto del *Hanan Pacha* de donde cae el agua buena.

Tampoco existen materiales escritos en lenguas originarias donde los docentes puedan encontrar los contenidos de sus propias culturas. En los currículos –como se dijo antes– estos contenidos no tienen la presencia que se podría esperar; pero si la tuvieran, si figuraran claramente, existiría siempre el problema mencionado: la falta de materiales de consulta. Es preciso recordar que el conocimiento existente en una comunidad no es universal; no sucede que todos los miembros de la comunidad lo poseen. Es posible que, señalado un cierto punto temático, éste sea poco conocido por los docentes aún siendo miembros de la comunidad. Tendrían que consultar a las personas sabias, a la gente diestra en diferentes menesteres, a los técnicos locales, y luego de acopiar el conocimiento tendrían que organizarlo para que pueda ser trabajado con los alumnos. Pero esta sistematización del conocimiento local es, en el fondo, una tarea especializada, que no puede ser encomendada a los docentes cuyas funciones son otras. Así, Severo La Fuente, experto boliviano de amplia experiencia en educación rural, alude a la reserva cultural de las comunidades:

En Bolivia todavía no se ha perdido la organización social, política ni económica. Hay costumbres bien arraigadas y nosotros estamos solamente analizando la tapa de todo ese bagaje, viendo, por decirlo así, la punta de un iceberg. Yo pienso que es necesario generar una literatura para profundizar. El docente no sólo se debe quedar en su lengua, como bilingüe. Esto es una falla, una debilidad a superar. Hay que proyectar algunas metas y cumplirlas... Se me ocurre que lo primero es desarrollar nuestras culturas para luego abordar la interculturalidad, con el fin de que puedan competir en igualdad de condiciones con las que hasta ahora han tenido predominio absoluto. Tenemos ciencia en nuestras culturas, que son vigentes y universales, lo que significa que pueden vivir con otras en igualdad de condiciones, incluso enriqueciendo el conocimiento, lo que en definitiva es el propósito de la interculturalidad: convivir con otras culturas sin imponer y sin que nos dominen¹¹⁶.

116 Intervención en el taller *La educación intercultural en el aula*. Memoria del taller Situación actual y proyección de la educación intercultural bilingüe. La Paz, 2002. p. 159

MATERIALES PARATEXTUALES PARA LA EIB



MATERIALES PARATEXTUALES PARA LA EIB

Considerando que los materiales más empleados en educación son de carácter impreso (libros, cuadernos de trabajo, materiales de consulta, etc.) es oportuno establecer un campo diferente para designar al conjunto de materiales que se valen de medios distintos a los impresos en soportes encuadernados de papel. Estos pueden ser impresos también, pero llevan otros soportes, usan otros procedimientos de exposición. La siguiente clasificación los abarca.

- Materiales para la presentación de información
- Materiales manipulables
- Materiales de observación y exposición
- Materiales interactivos

4.1 Materiales para la presentación de información

Son materiales propiamente clásicos, que usualmente se exhiben colgados en la pared, en paneles o rotafolios. Han sido usados prácticamente desde los inicios de la educación escolar: láminas, mapas, diagramas, planos, etc., contando con la ventaja de poder ser compartidos por grupos pequeños y hasta por toda una sección. Generalmente son elaborados por los docentes pero mediante la imprenta han comenzado a producirse en tirajes cada vez mayores. Ahora, gracias a los medios asistidos por computadoras, su producción es más sencilla, rápida y accesible económicamente.

En los tres países la consultoría ha encontrado programas en los que se emplean láminas a todo color, principalmente para fomentar la conversación y el ejercicio oral de la lengua, presentando escenas de la vida comunal con alta calidad plástica y gran densidad de información. Como son ilustradas y tienen poco o ningún texto, estas láminas pueden emplearse con ventaja tanto para el desarrollo de la lengua materna como para el aprendizaje de la segunda lengua. Extraña, sin embargo, que no existan guías didácticas que orienten su empleo, tal vez porque se piensa que su utilización tiene procedimientos obvios. Convendría sin embargo que se contara con guías que orienten el trabajo en función de fines específicos: adquisición de vocabulario, fomento de la expresión oral, fomento de la escritura, análisis crítico de la realidad, etc.

Actualmente existen técnicas que podrían enriquecer mucho el empleo de las láminas de que hablamos, incluyendo medios magnéticos para aprovechar al máximo sus potencialidades didácticas. La EIB podría hacer un uso intensivo de estos recursos con gran ventaja para el aprendizaje, pero por ahora no se ve que estén siendo aprovechados en tal sentido.

En esta línea figuran también medios más modernos, especialmente soportados por aparatos de proyección: videos, filminas, presentaciones en *power point* y películas, con la ventaja de ser acompañadas por grabaciones de voz.

En el curso de este estudio no se ha tenido noticia de que existan materiales de este tipo para el desarrollo de la EIB. Una explicación es la poca posibilidad de contar con los equipos de proyección necesarios, que son ahora más costosos que antes. En la escuela convencional del siglo pasado se empleaban las llamadas “linternas mágicas”, o los proyectores de *slides*, que incluso podrían ser contruidos en forma casera. Ahora hay sistemas de reproducción DVD con precios cada vez más asequibles.

Un sistema de rotación permitiría que un equipo y algunos materiales puedan ser compartidos entre las escuelas cercanas, con la ventaja de que los materiales serían aprovechados también por personas mayores.

A pesar de que los programas de EIB quisieran mostrar la diversidad de los pueblos ancestrales, las riquezas de los medios rurales y las formas de vida de otros pueblos, no se ve mayor trabajo en esta línea.

Después del año 2000, el Ministerio de Educación de Bolivia ha editado en cinta magnetofónica material para el aprendizaje de castellano, con poemas, canciones y relatos; en Perú, la Asociación Pukllasunchis, del Cusco, difunde cancioneros acompañados por grabaciones musicales para uso de los niños de habla quechua. En general, la ampliación de esta línea es un ejemplo de importante tarea pendiente.

4.2 Materiales manipulables

Como su nombre lo indica, estos son materiales que los alumnos pueden manipular en acciones de aprendizaje. Algunos de ellos están ligados a asuntos lingüísticos, otros no.

Entre los primeros figuran las tarjetas y carteles léxicos, las tarjetas de lectura rápida (*flash cards*), dominós y rompecabezas, que sirven en procesos de aprendizaje de lectura y escritura y en actividades para el desarrollo de vocabulario. La consultoría ha tenido conocimiento de materiales de este tipo, muy pocos, en Ecuador y Perú.

A pesar de actualmente se cuenta con fotocopadoras, sistemas de reproducción *silk screen* y otros, no se observa suficiente dinamismo en este campo, al parecer porque falta conocimiento suficiente sobre las posibilidades metodológicas de estos materiales. En Ecuador, CEDIME publicó hace diez años una guía para la elaboración de tales materiales y la DINEIB tiene en preparación un pequeño manual con sugerencias para la elaboración de algunos de ellos.

El aprendizaje de la matemática puede ser apoyado fuertemente por material manipulable. La DINEIB de Ecuador ha impulsado con vigor el empleo de estos materiales: yupanas, taptanas, tableros posicionales, ábacos y tangramas, sugeridos en las guías didácticas y en el MOSEIB.

No hay, lamentablemente, más avances en esta línea, a pesar de que estos materiales educativos tienen gran potencialidad y pueden constituir un recurso apreciable para el caso de las aulas multigrado.

4.3 Materiales de observación y experimentación

Es probable que en las escuelas, docentes aislados estén haciendo uso de material de observación y experimentación, que es muy importante para el aprendizaje de contenidos referentes al mundo natural y social, y que en un programa de EIB tendría la ganancia especial de que puede ser empleado para el trabajo en L1 y L2. Sin embargo, no se ha encontrado guías para la construcción y uso de maquetas, modelos, muestrarios, acuarios, viveros y otros de ese corte en las escuelas.

Es importante anotar que la observación y experimentación conducen al desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas, para lo cual pueden usarse estos materiales, sobre todo en un medio tan favorable para ello como el área rural.

4.4 Materiales interactivos

Estos materiales se caracterizan por presentar múltiples alternativas de acción, cuya elección depende del conocimiento, habilidad y creatividad de quienes los utilizan. Desde años recientes, la informática permite producir materiales de muchos tipos (laberintos, juegos de simulación, juegos de rivalidad, carreras, etc.) que lamentablemente progresan hacia formas comerciales aunque tengan un alto valor pedagógico.

Muchos materiales existen en inglés (como L1 y L2), hay menos en castellano y de hecho no existen en lenguas originarias. Tal vez se pueda explicar esto porque se necesita de un equipamiento que, siendo mínimo, no está al alcance de los niños y niñas de los medios rurales.

Un mecanismo que está cobrando mucho vigor en países como los nuestros, donde la adquisición de material educativo está fuera del alcance de muchos, es la creación de Centros de Recursos Educativos, que funcionan a nivel de comunidad o de red de escuelas y que están al servicio de públicos amplios. Ya es una corriente que se está generalizando la aparición de redes de escuelas en el medio rural y en este escenario sería excelente el funcionamiento de estos centros de recursos, que no son meros almacenes ni lugares de préstamo, sino instituciones donde los docentes aprenden a elaborar y emplear material e intercambian experiencias. Cabe indicar que no son muchas, todavía, las redes de EIB.



- En los tres países ha habido un trabajo intenso de producción de material educativo de EIB para los alumnos, en forma de libros de texto, cuadernos de trabajo y libros de lectura, tanto en lenguas originarias como en castellano. Lo que se ha producido más ha sido material en castellano y en las lenguas originarias mayoritarias de cada país (quechua, aimara, guaraní), aunque no deja de haber material en lenguas amazónicas, que tienen menos hablantes pero a las que se les ha concedido gran atención. En la producción de estos materiales los ministerios de educación han tenido un rol preponderante sin que eso amengüe el rol desempeñado por instituciones no estatales de cada país o instituciones de cooperación internacional.
- El conjunto de materiales que se aprecia en la región es grande y de temática variada, pero es variada también la calidad alcanzada. Junto con materiales sobresalientes se puede hallar algunos menos logrados. No hay muchos trabajos de evaluación o de validación que sostengan esta conclusión, pero sí es fácil ver que el conjunto no es homogéneo en cuanto a calidad, lo que no impide señalar que se han desplegado esfuerzos notables por entregar a los alumnos materiales eficaces para apoyar los aprendizajes esperados. Las debilidades que se descubre en parte se deben a lo novedoso de la tarea para profesionales con poca experiencia anterior en el rubro de producción o a problemas no resueltos en campos colaterales.
- El currículo para EIB es un asunto neurálgico que influye en la producción de material educativo. Bolivia y Ecuador han avanzado construyendo currículos nacionales para la EIB, pero éstos no consiguen ser instrumentos que favorezcan la diversificación curricular, sobre todo porque carecen de orientaciones técnicas para que ésta sea hecha efectiva por parte de los profesores y especialistas locales, que son, a fin de cuentas, los actores principales para la construcción de currículos pertinentes a las respectivas realidades. En esta línea, tampoco sirven de mucho apoyo para el diseño y elaboración de material educativo.
- Otro asunto esencial que apuntala poco la producción de materiales de óptima calidad es el nivel todavía poco suficiente alcanzado por los procesos de normalización de las lenguas originarias, que no terminan en la adopción de un alfabeto sino que se extienden a asuntos de léxico, morfosintaxis, puntuación y otros necesarios para que se incremente y mejore la producción escrita en esas lenguas. Los avances que se consigan en este campo pueden beneficiar también el trabajo de los docentes, el aprendizaje de los alumnos y, en general, el desarrollo de bibliografía sobre asuntos universales y sobre contenidos propios de las culturas originarias.
- También está pendiente el diseño y divulgación de estrategias metodológicas útiles para el trabajo en aulas multigrado donde además se trabaja con enfoques de EIB, lo cual acrecienta las dificultades. Esta es una necesidad que



© UNICEF ECUADOR / F. YANEZ

requiere urgente solución, porque el empleo de estrategias equivocadas no sólo dificulta el aprendizaje; también reduce el poco tiempo que se dedica a actividades pedagógicas en las escuelas rurales donde la asistencia de alumnos y docentes es muy irregular.

- A pesar de que la EIB suscribe un enfoque de mantenimiento respecto de la lengua materna de los estudiantes, la metodología para el desarrollo de las capacidades en esta lengua y para un mayor conocimiento de su estructura y funcionamiento está o muy poco desarrollada o muy poco difundida. Esta es una debilidad notable, ya que el enfoque de mantenimiento sostiene que las capacidades de comunicación deben ser desarrolladas en la lengua materna para luego ser transferidas a la segunda lengua.
- Se ha puesto énfasis en la producción de material impreso, lo cual deriva en una metodología de trabajo escolar que se concentra en el trabajo con los textos de lectura y las ilustraciones que los acompañan. Esta concentración puede hacer que el trabajo se aparte de la observación y análisis del medio y que además se dejen de lado actividades de experimentación, de juego y manipulación, necesarias para una educación más integral.
- En los tres países existe una gran preocupación por las poblaciones donde las lenguas originarias han sido desplazadas. Está cobrando fuerza la propuesta de desarrollar allí programas de EIB en los cuales la lengua originaria sea aprendida como segunda lengua. Este es un asunto delicado, todavía no suficientemente estudiado. Por lo pronto se ve que no hay una metodología para el aprendizaje de las lenguas originarias como L2 y mucho menos hay materiales educativos para esta dirección.
- Se encuentra que el aprovechamiento de los materiales educativos tropieza con la debilidad de gran parte de los profesores para hacer uso de la lengua escrita en operaciones de lectura, redacción, toma de apuntes, etc. Esta debilidad se presenta tanto en castellano como en la lengua originaria que hablan y dificulta el uso de metodologías eficientes para que los estudiantes sean capaces de participar en la construcción de sus aprendizajes.

La producción de materiales educativos es una actividad que debe continuar en la región, sobre todo porque lo exigen las condiciones en que se aplica y desarrolla la EIB. Se espera que en el futuro el conjunto de los materiales en castellano y en lenguas originarias tenga una calidad uniforme por encima del nivel conseguido hasta ahora. Se tiene una base de materiales ya preparados, existe en cada país personal con experiencia y se maneja una tecnología bastante afinada. Es posible, en consecuencia, disponer de material educativo capaz de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en los medios rurales y participar en el logro de la equidad en los sistemas educativos de la región. Para este efecto, la consultoría plantea las siguientes recomendaciones.

- Conviene establecer la práctica continua de procesos de evaluación y validación de los materiales educativos preparados para la educación en medios rurales, en lenguas originarias y en castellano como lengua segunda. Para ello será necesario adecuar y producir instrumentos adecuados de evaluación y validación y contar con personal técnico preparado para este propósito.
- Puesto que en los tres países hay un acumulado de experiencia y un conjunto de personas que han mejorado su preparación en las tareas de producción de materiales, conviene crear y fortalecer vínculos de colaboración internacional mediante el intercambio de materiales y la participación de los especialistas en eventos de aprendizaje mutuo (pasantías, seminarios, cursos, talleres). En esta línea, es recomendable crear un centro virtual de documentación, con materiales digitalizados en los diversos formatos propios de los medios informáticos, con los permisos necesarios de reproducción, para que se puedan compartir hallazgos y se consiga evitar la duplicación de esfuerzos.
- Es preciso fomentar la elaboración de currículos nacionales con un primer nivel de diversificación, currículos que a su vez sean diversificables en los escalones del sistema más cercanos a la realidad concreta (regional, local e institucional). Para la ejecución de las tareas necesarias deberá estar resuelto el problema de cómo integrar en los currículos contenidos propios de los pueblos originarios superando procedimientos de mera adición. Como complemento para apoyar la diversificación del currículo se deberá diseñar y producir material con la tecnología correspondiente y emplear mecanismos de capacitación de los docentes y especialistas locales.
- Es urgente la sistematización de estrategias metodológicas para el trabajo en aulas multigrado, que permitan (i) aprovechar la riqueza de posibilidades educativas que brinda el medio rural; (ii) establecer modos de alternancia de las lenguas concernidas, de manera que ambas sean objeto de aprendizaje pero también vehículo de enseñanza; (iii) conceder lugar eminente a la participación de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, favoreciendo con ello el enriquecimiento de sus capacidades cognitivas y comunicativas; y (iv)

otorgar una mayor importancia al aprendizaje de la matemática y de contenidos relativos a la vida social y natural, con un enfoque que vaya más allá del enfoque comunicativo sostenido hasta ahora. En el marco de esa metodología los materiales tendrían otras funciones y podrían ser de tipos más variados.

- Es preciso fomentar la producción de material bibliográfico en lenguas originarias sobre asuntos de la cultura, tanto universal como de los respectivos pueblos, dando preferencia a los asuntos incluidos en los currículos. Estos son materiales que los docentes necesitan con urgencia para profundizar su conocimiento y estar en mejores condiciones para organizar y orientar las actividades de aprendizaje; son necesarios también para los autores de los libros que se entregan a los estudiantes, cuya tarea se verá facilitada si cuentan con fuentes confiables. La recomendación no se limita a materiales con contenido literario sino también, y sobre todo, se refiere a los materiales con contenidos de ciencia, tecnología, historia, salud, organización social. Para que ese caudal bibliográfico se incremente será necesario contar con más avances en la normalización de las lenguas, pero a su vez, la escritura y difusión de esos materiales será una vía para que tal normalización avance.
- Si bien los materiales existentes tienen profusión de imágenes, éstas no bastan para dar idea más cabal de las formas de vida y de trabajo de los pueblos originarios y de los pueblos urbano occidentales. Se necesita en consecuencia producir material audiovisual capaz de ser presentado mediante los diversos recursos tecnológicos de que se pueda disponer. Esta producción puede ser un punto de encuentro para mantener actividades cooperativas, puesto que lo producido en un lugar puede ser compartido en otros.
- Se precisa fomentar la creación de centros de recursos educativos en las redes locales de escuelas, de manera que los profesores puedan obtener en préstamo los materiales y equipos necesarios, recibir asesoramiento sobre su empleo en las actividades educativas y aprender incluso a construirlos. Centros como éstos pueden hacer óptimo el empleo de los materiales que circulan entre las escuelas. Eventualmente, los centros de recursos pueden convertirse en bibliotecas comunales que sean más que lugares de depósito y préstamo.
- Es urgente ejecutar las tareas de normalización de las lenguas y comunicar con los resultados con la mayor difusión posible lo que se vaya consiguiendo. La publicación de diccionarios, clásicos y de imágenes; la entrega de manuales de redacción y puntuación; la puesta en común de gramáticas inteligibles para lectores corrientes; todo eso ha de contribuir a mejorar las capacidades docentes y las capacidades de creación de textos por parte de los profesores y miembros de la comunidad.
- Todavía es muy limitada la elaboración de material educativo con recursos del medio y materia reciclada por parte de los docentes. La elaboración de manua-

les para la elaboración individual o en equipo de este tipo de material podría enriquecer notablemente el equipamiento de las escuelas, que a veces sólo disponen de pizarra, tiza y papel para escribir carteles.

- Conviene aprovechar la experiencia boliviana para capacitar a los profesores para la producción de textos en lenguas originarias y en castellano, ampliando el espectro de textos y de contenidos. En efecto, los profesores deben mejorar sus capacidades de construcción de textos tanto continuos como discontinuos, en temas literarios pero también en asuntos objetivos, considerando para tal efecto que la construcción de textos no sólo tiene propósitos comunicativos sino, sobre todo, apunta a la creación de conocimiento y procesamiento personal de la información.



© UNICEF ECUADOR / F. YANEZ



MATERIALES EDUCATIVOS REVISADOS Y CONSULTADOS

LIBROS DE LITERATURA

ECUADOR

Acción escolar

Yáñez Cossio, Ana. MACAC, Quito, 2005.

Características físicas: Folleto para los niños, 30 pp. todo color, tamaño x medio A5 apaisado.

Gracias por el fuego (historieta)

Campos, Miguel (guión) y Pablo Pincay (ilustración). Instituto Ecuatoriano Forestal y de Areas Naturales y Vida Silvestre, Quito, s/f.

Características físicas: 48 pp, todo color, tamaño A4.

PERÚ

Llulla hak'akllumanta (El pito mentiroso)

Figueroa Díaz, Marina (comp). Proyecto Musuq Yachay, CARE. Puno, Peru, 2001.

Características físicas: 16 pp., todo color, tamaño A4, 1000 ejemplares.

Ugkaju chigkijai maaniamu augmatmau (La guerra entre el cangrejo y las aves, versión awajun - castellano)

Recopilación en awajún: Timías Akuts, Antún Kuji, Jeanne Grover; traducción (Evaristo Nugkuag et al. Proyecto EIB Loreto (DINEBI-FORMABIAP- Agencia de Cooperación Española), Iquitos-Lima, 2005.

Características físicas: Libro de lectura, 80 pp., con láminas a color, tamaño A5.

Yaunchuk munn augmataj tinu ajami (Nuestros viejos contaban estos relatos, versión awajun - castellano)

Varios autores. Revisión de texto awajún: Julián Taish, Hugo Wipio; Traducción al castellano: Julián Taish y Andrés Chirinos. Proyecto EIB Loreto (DINEBI-FORMABIAP- Agencia de Cooperación Española), Iquitos-Lima, 2005.

Características físicas: Libro de lectura, 84 pp., todo color, tamaño A4.

Mashukuru'sa Pa'kuteru'sa Sha'wirapipisu' (Relatos de los espacios shawi, versión bilingüe shawi-castellano)

Texto shawi y traducción al castellano: José Pua Pizango. Proyecto EIB Loreto (DINEBI-FORMABIAP- Agencia de Cooperación Española), Iquitos-Lima, 2005.

Características físicas: Libro de lectura, 113 pp., b/n, tamaño A4.

Cuentos del Samiria y Puinahua (Concurso escolar 2004)

Autores: estudiantes ganadores del concurso. Proyecto EIB Loreto (DINEBI-FORMABIAP- Agencia de Cooperación Española), Iquitos-Lima, 2005.

Características físicas: Libro de lectura, 35 pp., todo color, tamaño A4,

Paco Yunque (historieta quechua)

Dibujos: Juan Acevedo, sobre texto de César Vallejo. TAREA / Asociación Pukllasunchis.

Características físicas: Revista de 18 pp., b/n, tamaño A4.

Santiagumanta (Cuento pallaq, quechua)

Cusihualpa Colque, Doris. Pukllasunchis, Cusco.

Características físicas: Cuento en quechua, con resumen en castellano, 28 páginas, todo color, tamaño A4.

El caballito de siete colores

Huancachoque Quispe, León (comp.). Pukllasunchis, Cusco.

Características físicas: Cuento en castellano con resumen en quechua. 16 páginas, todo color. Tamaño A4.

**Sipasmantawan ukukumantawan (La mu-
chacha y el oso)**

Quispe Puma, Toribio (narrador). Pukllasunchis, Cusco.

Características físicas: 23 páginas, todo color, tamaño A4.

**Willaway. Cuentos y leyendas (Concurso
de tradición oral quechua)**

Varios. Pukllasunchis, Cusco.

Características físicas: 80 páginas, todo color, tamaño A5.

**Atuqmantawan uwihiramantawan. (La pas-
tora y el zorro)**

Ccoyo Ch'ipa, Gregorio (Narrador). Pukllasunchis, Cusco.

Características físicas: (Libro y cassette en quechua). 20 páginas, todo color, tamaño A4 apaisado.

**Mariposita siete colores. Canciones andi-
nas para cantar con los niños**

Canelo, Flor de María. Pukllasunchis, Cusco.

Incluye letras y partituras.

Características físicas: (Libro y cassette en quechua y castellano), 52 pp, todo color, tamaño 26 cms. x 18 cms.

**Gatito travieso. Canciones andinas de los
maestros para los niños**

Canelo, Flor de María. Pukllasunchis, Cusco. Incluye letras y partituras.

Características físicas: (Libro y cassette en quechua y castellano), 60 pp, todo color, tamaño 26 cms. x 18 cms.

LIBROS DE TEXTO Y CUADERNOS DE TRABAJO**ECUADOR****Inti 1.1**

Yáñez Cossio, Consuelo. CONAIE, Quito, 1996.

Características físicas: Libro de texto. 216 pp., todo color, tamaño A4, 20000 ejemplares.

Inti 1.2

Yáñez Cossio, Consuelo. CONAIE, Quito, 1996

Características físicas: Libro de texto. 32 pp., todo color, tamaño A5, 20000 ejemplares.

Inti 1.3

Yáñez Cossio, Ana. CONAIE, Quito, 1996

Características físicas: Libro de texto. 94 pp., todo color, tamaño A5, 20000 ejemplares

Inti 2

Yáñez Cossio, Ana. CONAIE, Quito, 1998

Características físicas: Libro de texto. 216 pp., todo color, tamaño A4, 2000 ejemplares.

**Inti 3 (Huahuacunapac callari amautai ya-
chaicuna)**

Yáñez Cossio, Ana, Municipio de Colta, Quito, 2003.

Características físicas: Libro de texto. 241 pp, b/n con algunas páginas a todo color, tamaño A4.

Etsa 2 (Shuar)

Yañez Cossio, Ana (diseño inicial). Interpretación shuar: Santiago Utitaj Paati. MACAC. Quito, 1998.

Características físicas: Composición a dos páginas, todo color, tamaño A4+, 6000 ejemplares.

Puclashpa yachashunchic

Equipo de autores. Instituto Nacional del Niño y la Familia. Quito, 1992.

Características físicas: Libro de texto, 93 pp., dos tintas, tamaño A4.

Sumak muyu 1 (antissuyu)

Equipo de autores. Texto revisado por especialistas de cuatro DINEIP. Ministerio de Educación. DINEIB, GTZ, LIBRESA. Quito, 2003.

Características físicas: Libro de texto, 176 pp, todo color, tamaño A4.

Sumak muyu 2 (antissuyu-punausyu)

Equipo de autores. Texto revisado por especialistas de cuatro DINEIP. Ministerio de Educación. DINEIB, GTZ, LIBRESA. Quito, 2004.

Características físicas: Libro de texto, 176 pp, todo color, tamaño A4.

Amawta wawa 3

Avilez López, Luis Mario. Texto revisado por especialistas de cuatro DINEIP. Ministerio de Educación. DINEIB, GTZ, LIBRESA. Quito, 2003.

Características físicas: Libro de texto, 228 pp, todo color, tamaño A4.

Wallpay 4

Ramírez, Angel. Texto revisado por especialistas de cuatro DINEIP. Ministerio de Educación. DINEIB, GTZ, LIBRESA. Quito, 2003.

Características físicas: Libro de texto, 228 pp, todo color, tamaño A4.

Kurimayta 4

Ramírez, Angel. Texto revisado por especialistas de cuatro DINEIP. Ministerio de Educación. DINEIB, GTZ, LIBRESA. Quito, 2003.

Características físicas: Libro de texto, 228 pp, todo color, tamaño A4.

Kutin killkakkuna

Autores: especialistas de cinco DINEIP. Ministerio de Educación, Quito.

Características físicas: Cuaderno de trabajo, 176 pp., todo color, tamaño A4.

Mushuc ñan (libro de quichua, castellano, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, para el primer grado)

Varios autores. CEDIME, Quito, s/f.

Características físicas: Libro de texto, 236 pp., b/n, A5.

Ñucanchic yachaycuna (Nuestra educación)

Ministerio de Educación / Proyecto EIB (DINEIB-GTZ), Quito, 1998.

Características físicas: 311 pp, dos tintas, tamaño A4.

PERÚ

Tsiroti (libro de lecto-escritura Ashaninca)

Ruiz Azúa, Seferino. FORMABIAP /Generalitat de Catalunya, Iquitos, 1996.

Características físicas: Cuaderno de trabajo, 112 pp., b/n, tamaño oficio, 2000 ejemplares.

Ikantakota tsiomeripayeni jañabetani

Varios autores. FORMABIAP – IBIS, Sati-po, 2004.

Características físicas: Libro de lecturas, 120 páginas, todo color, tamaño A4 recordado, apaisado.

T'ika, Ñawinchaspa Yachasun (Qillqa mayt'u /lengua: quechua)

Araoz, Víctor. Tarea. Lima, 2005.

Características físicas: Libro de texto. 81 pp., todo color, A4.

Kaniro 1 (Lengua: Ashaninka)

Pongo Ignacio, Delfín, Cecilia Quintori Soto y equipos de diseño metodológico. Ministerio de Educación / FORMABIAP. Lima, s/f.

Características físicas: 134 pp., todo color, Tamaño A4.

Kaniro 2 (Lengua: Ashaninka)

Pongo Ignacio, Delfín, Cecilia Quintori Soto y equipos de diseño metodológico. Ministerio de Educación / FORMABIAP. Lima, s/f.

Características físicas: 120 pp., todo color, Tamaño A4.

Kaniro 3 (Lengua: Ashaninka)

Pongo Ignacio, Delfín y equipos de diseño metodológico. Ministerio de Educación / FORMABIAP. Lima, s/f.

Características físicas: 118 pp., todo color, tamaño A4.

Kaniro 4 (Lengua: Ashaninka)

Pongo Ignacio, Delfín y equipos de diseño metodológico. Ministerio de Educación / FORMABIAP. Lima, s/f.

Características físicas: 118 pp., todo color, tamaño A4.

Cherepito (Ñaanamentotsi 2)

Equipo de autores. FORMABIAP / IBIS., Loreto, s/f.

Características físicas: Libro de lectura, 44 pp, todo color, A4, papel couché.

Kusi Maytawan, libro de iniciación en la lectura

Equipo de autores. Tierra de Niños, Huanavelica, 2006.

Características físicas: 40 pp., b/n, tamaño A5, acompañado de un juego de carteles léxicos impresos en cartulina).

T'ika 1 (wawanaqunaq qillqanan panqa)

Equipos de autores. Proyecto EDUBIMA/CARE, Puno, 2005.

Características físicas: Cuaderno de trabajo, 147 pp., b/n, A4.

T'ika 2 (wawanaqunaq qillqanan panqa)

Equipos de autores. Proyecto EDUBIMA/CARE, Puno, 2005.

Características físicas: Cuaderno de trabajo, 282 pp., b/n, A4.

T'ika 3 (wawanaqunaq qillqanan panqa)

Equipos de autores. Proyecto EDUBIMA/CARE, Puno, 2005.

Características físicas: Cuaderno de trabajo, 263 pp., b/n, A4.

T'ika 4 (wawanaqunaq qillqanan panqa)

Equipos de autores. Proyecto EDUBIMA/CARE, Puno, 2005.

Características físicas: Cuaderno de trabajo, 149 pp., b/n, A4.

Fichas de aprendizaje (Ciencia y Ambiente, Lógico Matemática, Personal Social y Comunicación Integral) (Lenguas: Castellano, Bora, Shawi)

Varios autores. FORMABIAP, IBIS Dinamarca. s/f.

Características físicas: Fichas con información y ejercicios. 40 fichas plastificadas, 80 pp, todo color, tamaño A4.

Aprende conmigo 1 (Cuaderno de trabajo, castellano como segunda lengua)

Equipo de autores. Ministerio de Educación, Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR). Lima, 2005.

Características físicas: 100 pp., más 4 páginas recortables., todo color, tamaño A4.

Aprende conmigo 2 (Cuaderno de trabajo, castellano como segunda lengua)

Equipo de autores. Ministerio de Educación, Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR). Lima, 2005.

Características físicas: 112 pp., más 4 páginas recortables., todo color, tamaño A4.

Castellano como segunda lengua (Libro del estudiante para primer grado de Educación Secundaria)

Construido a partir de los libros "En la ciudad" y "Somos migrantes", publicados por el Proyecto EBI-Minedu/GTZ y elaborados por Ingrid Jung, Madeleine Zuñiga, Luis Enrique Lóez, Benjamín Galdos, Celes-

tino Huamani, Leonor Mendoza y Blanca Valdez. El equipo encargado de la nueva versión estuvo conformado por Sonia Benavente y Elsa Delgado. Ministerio de Educación, Subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR, Lima, 2006.

Características físicas: libro de texto, 127 pp, todo color, tamaño A4.

Castellano como segunda lengua (Cuaderno de actividades para primer grado de Educación Secundaria)

Construido a partir de los libros “En la ciudad” y “Somos migrantes”, publicados por el Proyecto EBI-Minedu/GTZ y elaborados por Ingrid Jung, Madeleine Zuñiga, Luis

Enrique López, Benjamín Galdos, Celestino Huamani, Leonor Mendoza y Blanca Valdez. El equipo encargado de la nueva versión estuvo conformado por Sonia Benavente y Elsa Delgado. Ministerio de Educación, Subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR, Lima, 2006.

Características físicas: cuaderno de trabajo, 126 pp, todo color, tamaño A4.

¿Cuántos cuentos cuentas tú?

Ministerio de Educación, Lima, s/f.

Características físicas: Minirotafolio con fichas para componer 25 relatos. 75 fichas plastificadas, a todo color.

BOLIVIA

Tsun ra' chij'a 1 (Vamos a saber)

Sin indicación de autor. Misión Nuevas Tribus, Cochabamba, 2006 (octava edición).

Características físicas: Cuaderno de trabajo, 79 pp., b/n, tamaño A4.

Tsun ra' chij'a 2 (Vamos a saber)

Sin indicación de autor. Misión Nuevas Tribus, Cochabamba, 2004.

Características físicas: Cuaderno de trabajo, 95 pp., b/n, tamaño A4.

Yocsi'ves bä'yedye' Jebacdye' in (Tsimane')

Sin indicación de autor. Misión Nuevas Tribus, Sin indicación de lugar (Bolivia), 2000.

Características físicas: Libro de lectura, 43 pp., b/n, tamaño A5, 500 ejemplares.

Me' ca Ji'caviti Muntyi' Benican In 1 (Tashches, Tsimanes)

Sin indicación de autor. Misión Nuevas Tribus, Sin indicación de lugar (Bolivia), s/f.

Características físicas: Libro de lectura bilingüe, 58 pp., b/n, tamaño A5, 1000 ejemplares.

Me' ca Ji'caviti Muntyi' Benican In 2 (Tashches, Tsimanes)

Sin indicación de autor. Misión Nuevas Tribus, Sin indicación de lugar (Bolivia), s/f.

Características físicas: Libro de lectura bilingüe, 42 pp., b/n, tamaño A5, 1000 ejemplares.

Jesha' Tsija'bi número in (Tsimane, iniciación en Matemática)

Sin indicación de autor. Misión Nuevas Tribus, Sin indicación de lugar (Bolivia), s/f.

Características físicas: Cuaderno de trabajo, 60 pp., b/n, tamaño A5, 500 ejemplares.

ECUADOR

Aprendiendo a escribir

Yáñez Cossio, Consuelo. Proyecto DINEIB-Matebite, Quito, 2000.

Características físicas: 60 pp., b/n, tamaño A5, 2000 ejemplares.

Aprendiendo a leer

Yáñez Cossio, Ana. MACAC, Quito, 2005.

Características físicas: 50 pp., b/n, tamaño A5, 2000 ejemplares.

Conocer para educar

Yáñez Cossio, Consuelo. CONAIE, Quito, 1996.

Características físicas: 96 pp., b/n, tamaño A5, 2000 ejemplares.

Educar para ser

Yáñez Cossio, Consuelo. CONAIE, Quito, 1996.

Características físicas: 211 pp., b/n, tamaño A5, 5000 ejemplares.

Educación bilingüe, una introducción (Manual de capacitación para maestros indígenas bilingües)

Vries, Lucie de. DINEIB-CEDIME, Quito, 1992.

Características físicas: 91 pp., b/n, tamaño A4+.

¿Cómo hacer materiales operativos para lectura y escritura (Manual de capacitación para maestros indígenas bilingües)

Bucheli, Jimena y Arturo Muñoz. DINEIB-CEDIME, Quito, 1992.

Características físicas: 82 pp., b/n, tamaño A4+.

Manual técnico pedagógico (Texto de capacitación para maestros indígenas bilingües)

Camacho, Matilde y Clara de Souza y Angel Tipán. DINEIB-CEDIME, Quito, 1993

Características físicas: 134 pp., b/n, tamaño A4+.

Manual de Matemática (Texto de capacitación para maestros indígenas bilingües)

Espinoza, Edgar. DINEIB-CEDIME, Quito, 1993.

Características físicas: 92 pp., b/n, tamaño A4+.

Materiales didácticos (Catálogo)

Ministerio de Educación y Cultura, DINEIB. Pujilí. 30 pp.

Ñawpa yachay shimikuna (Vocabulario kichwa castellano)

Vicariato Apostólico del Aguarico, UNICEF / CICAME. 238 pp.

Settapaen'cho (Cancionero kichwa, shuar, cha'pala, a'ingae)

Quishpe Sevilla, Nancy (comp.) DINEIB, GTZ. Quito, 1999.

Características físicas: 29 pp., tamaño A4. Tiene grabación en cassette realizada por Radio Latacunga.

Nampersartai (cancionero shuar)

Quishpe Sevilla, Nancy (comp.) DINEIB, GTZ. Quito, 1999.

Características físicas: 10 pp., tamaño A4. Tiene grabación en cassette realizada por Radio Latacunga.

Recopilación de dinámicas en kichwa y castellano

Equipo del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos. CONAIE-IBIS. Pastaza, 2002.

Características físicas: 100 pp.

Winia chichamun (diccionario gráfico shuar)

Mejeant, Lucía. DINEIB. Quito, 2005.

Características físicas: 77 pp., b/n, tamaño A4.

Diccionario ilustrado de la lengua Tsá'fiki-español

Equipo técnico nacionalidad tsá'chila. DINEIB / PETROECUADOR. Santo Domingo de los Colorados, 2003

Yachachik (Cartilla alfabética kichwa)

Chisaguano, Silverio, Manuel Chugchilan, Lorenzo Rea Paucar. Convenio MEC-Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas del Ecuador (FEINE). Quito, 2002.

Características físicas: 48 pp, b/n, A5 aprox.

PERÚ

Diseño curricular nacional de la Educación Básica Regular.

DINEIP-DINESST Ministerio de Educación, Lima 2005

Características físicas: 226 pp., todo color, tamaño A4.

Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú

Arévalo Alejos, Ivette, Karina Pardo Reyes y Nila Vigil Oliveros. DINEBI Ministerio de Educación, Lima, 2005.

Características físicas: 86 pp, b/n, tamaño A4.

Comunicación (Propuesta pedagógica para el desarrollo de las capacidades comunicativas)

Comisión especial de Emergencia Educativa, comisión pedagógica de Comunicación Integral. Ministerio de Educación

Características físicas: 152 pp, b/n, tamaño A4.

Cartillas de actividades para la enseñanza de castellano como segunda lengua

Equipo de autores. Ministerio de Educación, DINEIP, Lima, 2005.

Características físicas: 108 fichas tamaño A4 plastificadas, 216 pp, tamaño A5.

Runasimimanta yuyaychakusun. Manual de lingüística quechua para bilingües

Godenzzi, Juan Carlos y Janett Vengoa Zúñiga. Pukllasunchis, Cusco, 202 pp.

BOLIVIA

Guía metodológica, Tercer ciclo del nivel primario

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 2003, 142 pp.

Guía Didáctica: Segundas lenguas (Primer ciclo de Educación Primaria)

Autores bolivianos. Asesoramiento externo: Alan Crawford, Luis Enrique López, Veronique Pugibet. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 1997, 93 pp.

Guía Didáctica de Lenguaje, para el primer ciclo de Educación Primaria.

Autores bolivianos. Asesoramiento externo: Josette Joliver, Luis Enrique López y Veronique Pugibet. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 1997, 150 pp.

Guía Didáctica de Lenguaje, para el segundo ciclo de Educación Primaria.

Equipo de autores nacionales. Asesoramiento externo: Myriam Nemirovsky y Rubén Vargas. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 1997, 150 pp. 60 mil ejemplares.

Guía Didáctica de Matemática, para el primer ciclo de Educación Primaria

Autores bolivianos. Asesoramiento externo: Jean Pierre Massola, Isabel Soto. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 1998, 130 pp.

Guía Didáctica de Ciencias de la Vida; Tecnología y conocimiento práctico, para el primer ciclo de Educación Primaria

Autores bolivianos. Asesoramiento externo: Beatriz Aisenberg, Montse Belloch y Eduardo Averbuj. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 1999, 56 pp.

Expresión y creatividad en actividades integradas para el primer ciclo

Varios autores. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 1997, 139 pp.

Castellano como segunda lengua (Aprender jugando), Vol. I

Sainz, Susana et al., Ministerio de Educación, Dirección de Educación Intercultural Bilingüe/ Programa Amazónico de EIB. La Paz, 2004.

Características físicas: 147 pp, todo color, tamaño oficio apaisado.

Castellano como segunda lengua (Aprender jugando), Vol. II

Sainz, Susana et al., Ministerio de Educación, Dirección de Educación Intercultural Bilingüe/ Programa Amazónico de EIB. La Paz, 2004.

Características físicas: 151 pp, todo color, tamaño oficio apaisado.

Ji'chäyitide' napos Peyacdye (Gramática Tsimane')

Wayne, William Gill. Misión Nuevas Tribus, Bolivia, 2005. 90 pp.

Ji'chäyitide' Número (Método de Enseñanza de Matemática para las Escuelas Bilingües Tsimane'- Castellano)

Sin indicación de autor. Misión Nuevas tribus, Bolivia, 2001, 22 pp.

CUADERNOS DE AUTOAPRENDIZAJE PARA DOCENTES**BOLIVIA****Serie: Escuelas multigrado****La realidad de las unidades educativas multigrado (Cuadernillo 1)**

Barriga, Lady et al. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 20 pp., todo color, tamaño A4 apaisado.

Pistas para elaborar el plan curricular anual y semanal en el aula multigrado (Cuadernillo 2)

Barriga, Lady et al. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 20 pp., todo color, tamaño A4 apaisado,

Desafíos para trabajar con la comunidad y los alumnos (Cuadernillo 3)

Barriga, Lady et al. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 20 pp., todo color, tamaño A4 apaisado.

¿Es posible trabajar con autonomía y respeto? (Cuadernillo 4)

Barriga, Lady et al. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 20 pp., todo color, tamaño A4 apaisado.

Serie: Fundamentos de la EIB**El recorrido de la EIB en Bolivia (Cuadernillo 2)**

Arratia, Marina, Celestino Choque y Marco Salazar. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 20 pp., todo color, tamaño A4 apaisado.

Un nuevo planteamiento educativo para la diversidad (Cuadernillo 3)

Arratia, Marina, Celestino Choque y Marco Salazar. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 18 pp., todo color, tamaño A4 apaisado.

La cultura en la construcción de un diálogo intercultural (Cuadernillo 4)

Arratia, Marina, Celestino Choque y Marco Salazar. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 20 pp., todo color, tamaño A4 apaisado.

La educación monolingüe y bilingüe en la escuela (Cuadernillo 5)

Arratia, Marina, Celestino Choque y Marco Salazar. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 19 pp., todo color, tamaño A4 apaisado.

La gestión cultural y lingüística (Cuadernillo 6)

Arratia, Marina, Celestino Choque y Marco Salazar. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 20 pp., todo color, tamaño A4 apaisado.

Las normas jurídicas para la E.I.B. en Bolivia (Cuadernillo 7).

Arratia, Marina, Celestino Choque y Marco Salazar. Proyecto Tantanakuy, EIBAMAZ. La Paz, 2004.

Características físicas: 12 pp., todo color, tamaño A4 apaisado.

Lenguaje y comunicación intercultural I

Guzmán, Adhemar y Melba Laime. CE-BIAE, Cochabamba, 2006.

Características físicas: 91 pp., una tinta, A4.

Matemática intercultural I

Quispe, Freddy y Filemón Herrera. CE-BIAE, Cochabamba, 2006.

Características físicas: 83 pp., una tinta, A4.

Arusimiñee (Diccionario cuatrilingüe)

Ayma, Salustiano (aimara), José Barrientos (guaraní), Gladys Márquez (quechua). Ministerio de Educación, La Paz, 2004.

Características físicas: 88 pp., b/n, A4 apaisado, 23000 ejemplares.

Aymara qillqaña yatiqañani (Manual de escritura aimara)

Ministerio de Educación, La Paz, 1995.

TEXTOS NORMATIVOS

ECUADOR, PERÚ, BOLIVIA

Modelo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

Ministerio de Educación, DINEIB.
Quito, 1993.

Kallari Yachaypak Paktayachay (Rediseño curricular)

Ministerio de Educación y Cultura, DINEIB.
Quito, 2004. 425 pp.

Programas curriculares EIB de Educación Básica.

Ministerio de Educación, DINEIB. Quito, 2003.

Educación: Calidad y equidad. (Ley General de Educación N° 28044 y Reglamentos)

Ministerio de Educación. Lima, 2005.

Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas

Ministerio de Educación Cultura y Deportes, La Paz, 2002.

ECUADOR, PERÚ, BOLIVIA

Modelo de Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas

MACAC, Quito, 2000. 51 pp.

Matemáticas de las nacionalidades indígenas de Ecuador (Chachi, Shuar, Secoya)

Programa de Apoyo a la tecnología Educativa Intercultural Bilingüe, PEBI (GTZ-DINEIB), Quito. 87 pp.

Etnohistoria del altiplano de Puno

Palao Berastáin, Juan. EDUBIMA CARE. Puno, 2006. 81 pp.

Uso de lenguas y logros en lectura y producción de textos en contextos hispanohablantes y bilingües con lengua indígena

Zúñiga C, Madeleine. Ministerio de Educación, Programa de Educación Rural y Desarrollo Magisterial. Lima 2002 (Documento de uso interno). 93 pp.

Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación. V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. 2002.

Zaquirey, Roberto (editor). Ministerio de Educación, GTZ, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2003. 523 pp.

Nueva educación bilingüe en los Andes (Sistematización del Proyecto EDUBIMA)

Tumi Quispe, Jesús, Juan Palao y Milagros Tumi Rivas. EDUBIMA CARE. Puno, 2006. 78 pp.

Situación actual y proyección de la Educación Intercultural Bilingüe (Memoria del Taller, La Paz, diciembre 2002)

García, Rodolfo, Adán Pari, Marcia Mandepora, Vitaliano Huanca (editores). Ministerio de Educación, UNICEF. La Paz, 2004. 228 pp.

La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, balance y perspectiva (Memoria del Seminario)

Calderón, Raúl (comp.). CEBIAE / Ayuda en Acción. La Paz, 2000. 160 pp.

Estado de situación de la educación en Bolivia.

Pérez S, Beatriz y María Oviedo. CEBIAE, La Paz, 2002. 171 pp.

Transformando la práctica de maestros y maestras desde la deconstrucción

Oviedo Spreuli, María, Rosario Anze Obarrio, Beatriz Pérez Sandoval y Miguel Marca Barrientos. CEBIAE, La Paz, 2000. 139 pp.

Aula reformada, actitudes y prácticas en educación

Mengo, Nora y Marisabel Paz Céspedes, Roberto Catacora Larrea y Rosario Anze Obarrio. Serie Estudios Educativos, La Paz, 2002.

De la voz al papel, la escritura quechua del periódico CONOSUR ÑAWPAQMAN

Garcés, Fernando. CENDA / Plural, La Paz, 2005. 210 pp.

Equidad y diversidad en educación: interculturalidad, bilingüismo y género (Jornada educativa nacional)

Foro Educativo, La Paz, 2001. 138 pp.

Niños alegres, libres, expresivos, La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.

Albó, Xavier y Amalia Anaya. UNICEF / CIPCA, La Paz, 2004. 282 pp.

Políticas educativas en Bolivia (memoria del seminario taller)

Cejas Delgado, Adrián (comp). CEBIAE / Ayuda en Acción, La Paz, 2000.

De resquicios a boquerones, Le educación intercultural bilingüe en Bolivia

Luis Enrique López. PROEIB ANDES / Plural. La Paz, 2005. 648 pp.

Percepciones de la EIB. Estado de la situación de EIB en Bolivia

Equipo de investigadores. PROEIB Andes, Proyecto Tantanakuy. La Paz, 2004. 220 pp.

INSTITUCIONES VISITADAS Y PERSONAS ENTREVISTADAS

ECUADOR

Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

Luis Montaluisa. Director del Programa Universitario de la DINEIB, Past Director Nacional de Educación Bilingüe.

Nancy Quishpe. Coordinadora de currículo y material educativo

UNICEF

Juan Pablo Bustamante. Oficial de Educación.

Víctor Tapuyu. Especialista en kichwa amazónico, Supervisor nacional.

Luis Avilez. Especialista en kichwa andino, Supervisor nacional.

José Cayza Kichwa. Especialista en kichwa andino, Supervisor nacional.

Alberto Conejo. Especialista en EIB.

MACAC, Proyecto

Consuelo Yáñez Cossio. Directora.

Ana Yáñez Cossio. Especialista.

Centro educativo comunitario Pestalozzi, Quito.

Edgar Espinoza. Coordinador de las características físicas: Pestalozzi.

PERÚ

Ministerio de Educación. Dirección de Educación Rural e Intercultural Bilingüe

Modesto Gálvez. Director de Educación Intercultural Bilingüe.

Ana Especialista en castellano como segunda lengua.

Oscar Chávez. Especialista en quechua.

Elena Burga. Especialista en lenguas amazónicas.

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa

Martha Villavicencio. Directora de Alfabetización.

Ministerio de Educación. Proyecto de Educación en Áreas Rurales

Holger Saavedra y Ana Ayala. Equipo de Materiales Educativos del Subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR para un programa de iniciación de la EIB en Educación Secundaria Rural.

TAREA

Manuel Mestanza. Especialista en Educación.

EDUCA

Oscar Okada. Especialista en Educación.

FORMABIAP

Lucy Trapnell. Antropóloga y lingüista. Past Directora del proyecto.

Proyecto EDUBIMA

Marina Figueroa. Profesora, Coordinadora del proyecto.

Proyecto EBI Loreto

Eduardo Chirinos. Lingüista. Co-director nacional del proyecto.

Programa PUKLLASUNCHIS

Cecilia Eguiluz. Profesora. Miembro del equipo técnico.

Proyecto Tierra de Niños

Natalia Medina. Socióloga. Coordinadora.

BOLIVIA

Ministerio de Educación y Cultura. Dirección Nacional de EIB

Adrián Montalvo. Profesor. Especialista en EIB.

Salustiano Ayma. Profesor. Especialista de Educación Modalidad Educación Intercultural Bilingüe Aymara.

UNICEF

Adán Pari. Oficial de Educación.

CEBIAE Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas

Isabel Paz Céspedes. Directora.

Nora Mengoa. Especialista EIB.

Por el derecho de la niñez indígena
a una educación de calidad
para el logro del “buen vivir”
de los pueblos y nacionalidades