
DE LOS PLANTEAMIENTOS POLÍTICOS AL AULA: ANÁLISIS DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJES DEL CURRÍCULO BASE DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PLURINACIONAL

Patricia Alandia Mercado¹

Cómo citar: Alandia Mercado, P. (2013). De los planteamientos políticos al aula: análisis del área de Comunicación y Lenguajes del Currículo Base del Sistema de Educación Plurinacional. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 9, 119-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10327278>

RESUMEN

El siguiente artículo presenta un análisis del Currículo Base del Sistema de Educación Plurinacional de Bolivia, centrado en el área de Comunicación y Lenguajes, para identificar en qué medida la planificación curricular, cuya implementación se ha iniciado en este 2013, garantiza el desarrollo de una educación intra-intercultural y plurilingüe.

Después de una revisión de la propuesta curricular, a la luz de los fundamentos filosóficos, políticos, epistemológicos y pedagógicos de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y del Currículo Base, la autora pone en evidencia una serie de contradicciones e imprecisiones conceptuales, metodológicas e, incluso, epistemológicas, que inviabilizarían la implementación de la política de educación intra-intercultural y plurilingüe y la superación de la situación de subalternización de las lenguas indígenas con respecto del castellano.

Palabras claves: educación plurilingüe, área de comunicación y lenguajes, enseñanza de lenguas

¹ Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la UMSS, especialista en enseñanza del castellano desde un enfoque textual. Correo electrónico: paty98@gmail.com.

ABSTRACT

The following article presents an analysis of the Basic Curriculum of the Bolivian Multinational Educational System, centered in the communication and Language Area in order to identify how curricular planning, which was implemented this 2013, guarantees the development of an intra-intercultural and multilingual education.

After a review of the proposed curriculum, in the light of philosophical, political, epistemological, and pedagogical foundations of the Avelino Siñani and Elizardo Perez Law and the Basic Curriculum, the author demonstrates a series of contradictions as well as conceptual, methodological, and even epistemological imprecisions which will render the implementation of inter-intercultural and multilingual education policy unviable, as well as overcoming the secondary situation of the indigenous languages with respect to Spanish.

Keywords: multilingual education, communication and language area, language teaching

Tuvieron que pasar cinco años para que la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez sea aprobada por la Asamblea Legislativa Plurinacional, en diciembre de 2010, y casi un año más para que el Currículo Base del Subsistema de Educación Regular del Sistema Educativo Plurinacional sea diseñado y socializado. Sin embargo, debido a la falta de una adecuada difusión que posibilitara no solo el conocimiento de sus contenidos, sino su apropiación por parte de los actores responsables de su aplicación, tuvo que postergarse su implementación del 2012 al 2013. A dos meses del inicio de este proceso, la incertidumbre continúa, sobre todo en los profesores, quienes no solo se enfrentan a un desconocido modelo educativo con nuevos contenidos, sino a responsabilidades insospechadas como las de aprender otras lenguas para enseñarlas.

Las constantes demoras en las etapas de elaboración e implementación de la ley podrían ser solo señales de la complejidad que implica la puesta en marcha de toda política educativa; sin embargo, y tal como muchos especialistas y sectores de la educación han afirmado, sugieren, más bien, indicios de contradicciones, improvisaciones y falta de capacidad técnica, que impiden la concreción de una política consistente, expresada en una malla curricular pertinente y coherente con sus fundamentos, y que aporte a la construcción del Estado plurinacional, aún en ciernes.

Con el objetivo de aportar a la discusión, en este artículo nos centraremos en el análisis de la propuesta curricular en el área de Comunicación y Lenguajes, a la luz de los fundamentos filosóficos, políticos, epistemológicos y pedagógicos de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y del Currículo Base para, luego, describir cómo estos se definen, concretan y articulan, y en qué medida viabilizan la implementación de la política de educación intra-intercultural y plurilingüe, dirigida a superar la situación de subalternización de las lenguas indígenas con respecto del castellano.

1. La Ley de Reforma Educativa y las tareas pendientes

La Ley de Reforma Educativa de 1994 (LRE), desde los primeros años de su implementación, tuvo una incidencia positiva dentro y fuera de las aulas. Dentro, favoreció los procesos de aprendizaje de los niños y el desarrollo de sentimientos positivos de autoafirmación personal y autoestima (López y Rojas, 2005), avances

que se confirman en el incremento de los índices de permanencia y de promoción escolar (ver Albó y Anaya, 2003; López, 2005). Fuera, acompañó las transformaciones en curso en los ámbitos social y político. A pesar de que no se concilió el calendario escolar con el calendario agrícola de las comunidades, en buena medida la LRE llevó la comunidad a la escuela, pues los conocimientos y prácticas culturales, de la mano de las lenguas, ocuparon un lugar en el currículo escolar, hecho que, si bien en un principio fue resistido por la misma comunidad, a la larga propició la generación de una mayor lealtad lingüístico-cultural.

En el ámbito de la participación popular, la LRE permitió el ejercicio efectivo de derechos culturales y políticos de las organizaciones indígenas mediante la creación de los CEPO² —aimara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico. Esta instancia de participación y decisión cumplió un protagonismo político en la implementación de la ley y en el diseño de políticas lingüísticas. Fueron los CEPO³ los que, a partir de 2004, delinearon el proyecto de ley de derechos y políticas lingüísticas —finalmente promulgada en agosto de 2012 (Ley 269)— y, pese a la abrogación de la LRE, sostuvieron las reflexiones más importantes sobre la educación bilingüe, las que sentaron las bases de la nueva ley educativa, protagonismo que decayó a partir del segundo mandato de Evo Morales (2009) y que fue asumido por el Ministerio de Educación⁴.

² “Los CEPO, por mandato de los pueblos originarios y en virtud del derecho a la educación que a estos les asiste y la Ley les reconoce, hacen seguimiento y participan en la formulación y aplicación de las políticas en educación intercultural bilingüe, para garantizar su calidad, a favor de la comunidad educativa y especialmente de los niños, como principales beneficiarios, procurando la participación y la formación de las comunidades” (CEPO, citado en López y Rojas 2005: 53).

³ A partir del 2004, desarrollan un trabajo coordinado en todo el país, articulados por el Comité Nacional de Coordinación (CNC CEPOS). Según su sitio electrónico, www.cepo.bo, actualmente son ocho CEPO (aunque funcionan otros no articulados al Comité): Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM) y el Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY) (www.cepos.bo).

⁴ Nos referimos a un protagonismo en la definición de las políticas educativas generales, en las que antes incidieron con mayor contundencia. Los CEPO actualmente se han restringido al diseño de los currículos regionalizados.

En ese sentido, más allá del estigma neoliberal que signó a la LRE, no se pueden entender las transformaciones políticas y sociales, favorables a los derechos indígenas, sin la influencia de esta ley y del proceso de transformaciones que abrió a lo largo de su implementación. Sin embargo, el modelo neoliberal, dentro del que fue concebida, se encargó de ponerle los límites al proceso de interculturalización que propugnaba. En primer lugar, ratificó los dos tipos de educación vigentes desde inicios de la República: una rural (bilingüe) y otra urbana (monolingüe)⁵. Esta diferenciación impidió la superación de las valoraciones negativas que han sufrido las lenguas indígenas, desde la Colonia, sobre todo por parte de la población mestiza urbana. Como afirma Garcés, esta distinción se entiende debido a que “[e]n el caso boliviano, bajo el membrete de interculturalidad, lo que frecuentemente se propuso desde las instancias estatales fue un paquete de políticas de la diferencia que propendían a crear una sociedad de multiculturalismo tolerante o domesticado [...]. Obviamente, esta inclusión se daba al margen de la búsqueda de superación de los mecanismos de inequidad característicos del modelo neoliberal que se movía a sus anchas en el país” (Garcés, 2009)⁶.

Frente a ello, desde las organizaciones indígenas y ciertos grupos de intelectuales, se planteó la necesidad de superar ese multilingüismo tolerante e incorporar la diversidad en los distintos niveles de la estructura estatal, lo que supondría, en el campo educativo, una ruptura epistémica, fundamentada en la descolonización y la intra-interculturalidad, ambas constitucionalizadas en la CPE de 2009. Ese cambio suponía transformar el diseño curricular que, bajo la metáfora del árbol (un tronco común y unas ramas diversificadas), implantó modelos ciudadanos y occidentales uniformadores⁷, con una visión andinocéntrica.

⁵ “Modalidades de lengua: Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria; Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua” (Ley 1565, art. 9).

⁶ Recordemos que la LRE fue de la mano de la reforma de la Constitución Política del Estado de 1994 que, por primera vez, reconoció —como una concesión— la diversidad cultural de su población: “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos” (CPE, 1994: art.1).

⁷ Así lo registró Pedro Plaza Martínez en escuelas tsimanes (en López, 2006: 150) y se caricaturizó con el envío de material quechua a escuelas guarayas.

En este plano, no bastaba la contextualización o adaptación de contenidos culturales sino la construcción curricular que reflejara la propia visión educativa de los pueblos indígenas como estrategia para la consolidación de su identidad cultural y de sus demandas sociopolíticas. “La visión de la EIB en los pueblos indígenas de tierras bajas apuntaba a dotar al sujeto de competencias que le permitan una adecuada gestión de su territorio, un manejo sostenible y productivo del mismo y sus recursos desde una concepción indígena de desarrollo” (Romero y Ventiades, 2006:14)⁸.

Otra tarea pendiente, que no podría entenderse como menor, fue la referida a la formación de recursos humanos. La LRE tropezó con la escasez de profesores de lengua indígena, por lo que, en muchas regiones, se incorporó a maestros normalistas desconocedores de la lengua y de la situación sociocultural de la comunidad de acogida. Además, la dirigencia del Magisterio, de manera sistemática, resistió la ley, por lo que, más allá de voluntades personales, no se logró el compromiso necesario para que la reforma llegara a todas las aulas. En ese sentido, los discursos de resistencia de las cúpulas dirigenciales, la falta de formación docente y las valoraciones negativas hacia las lenguas indígenas, tan arraigadas en la sociedad boliviana, evitaron que los maestros y maestras se constituyeran en los principales agentes de la transformación diseñada; más bien, en muchos casos, funcionaron (y lo siguen haciendo) como reproductores de las estructuras coloniales que han subalternizado lenguas y culturas indígenas⁹.

2. Los fundamentos del Currículo Base del Sistema de Educación Regular: entre imprecisiones y contradicciones

A partir de la llegada de Evo Morales a la presidencia, el Gobierno manejó un discurso de refundación del Estado, construido sobre todo en la descolonización,

⁸ En Alandía y Franco (2010) “Los derechos indígenas en el marco de las políticas lingüísticas y educativas en Bolivia”. Revista Artículo Primero. CEJIS: Santa Cruz.

⁹ Intervención de Florencio Alarcón, de la FSUTCC, en 1997: “[entre los profesores y las organizaciones campesinas no hubo entendimiento, porque] la Ley en el papel quiere unirlos, pero no lo van a lograr nunca porque todos los profesores actuales están educados dentro de un sistema y sería difícil cambiarlos a otra forma de pensar; los profesores no son los culpables porque se educaron en el sistema que es el culpable. La educación que aprendieron de ninguna manera fue de acuerdo a lo que nosotros sentimos y vemos...” (CENDA, 2005: 19).

cuyo principal autor intelectual fue el ministro de Educación de entonces, Félix Patzi. El trabajo de Patzi inició con la convocatoria al Congreso Nacional de Educación, en julio de 2006, que, entre sus vistos, establecía: "...la Ley 1565 de Reforma Educativa concluyó su ciclo y el país ingresa en un proceso de transformación estructural, donde se construirá nuevas políticas educativas y consiguientemente una nueva Ley de la Educación Boliviana" (Ministerio de Educación, 2006 citado en Alandia y Franco, 2010). Desde entonces hasta la aprobación de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LASyEP) transcurrieron 5 años, periodo de incertidumbre y vacío legal que propició una de las mayores contradicciones del actual régimen, autodefinido como indígena: la interrupción del desarrollo de la EIB o, en el peor de los casos, su retroceso. Según Machaca (2010: 92), la EIB, en algunos casos, se habría reducido "al uso instructivo de la lengua indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con lo que se estaría distorsionando la concepción integral de la EIB" (Machaca, 2010: 92).

En las unidades educativas, sujetas [sic] al diagnóstico, no hay indicios de aplicación de una verdadera EIB. La lengua quechua [...] se utiliza para dar instrucciones y facilitar el entendimiento de los niños que no comprendieron en castellano; siendo este acto, a la comprensión de los docentes, sinónimo de implementación de la educación intercultural bilingüe. (CENAQ, 2008: 4 en Machaca, 2010)

Sobre esa contradicción fue promulgada, en diciembre de 2010, la LASyEP, diseñada, según las voces del Gobierno, para apoyar a la construcción del Estado plurinacional. En ese camino, plantea la educación intra-intercultural y plurilingüe que —aunque se hizo esfuerzos por establecer distancias con respecto a la LRE— parte de principios similares a los que fundamentaron la educación intercultural y bilingüe, con el claro avance de la ruptura de la división urbano/rural, lo que se refleja en el plano epistemológico al incorporar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas al currículo, y la ampliación del aprendizaje obligatorio de lenguas indígenas y extranjeras a todo el sistema educativo.

Propone como modelo educativo el sociocomunitario productivo, que "se fundamenta en la convivencia armónica y comunitaria de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra" (Ministerio de Educación, 2011b).

Se concreta en cuatro dimensiones: política e ideológica, económica, social y cultural y jurídica. En la política e ideológica, pretende la construcción de una sociedad armónica cimentada en una política descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora. En lo económico, busca el desarrollo del modelo de economía plural y transformación de la matriz productiva. La reafirmación y revalorización de las identidades son finalidades de la dimensión social y cultural que se vincula con la jurídica al fomentar la promoción y potenciamiento del ejercicio de los derechos fundamentales.

Del modelo educativo derivan los fundamentos del nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que podemos sintetizarlos en planteamientos políticos de desestructuración del colonialismo y la colonialidad, desde una visión cósmica de las naciones del Estado plurinacional, fundamentada en la relacionalidad y la vitalidad ejercitadas en la vida en comunidad. Se plantea, además, como paradigma rector el “vivir bien”, que supone una relación dialógica entre ser humano, Madre Tierra y Cosmos.

El modelo se sustenta en tres experiencias educativas:

- Los saberes, conocimientos y valores culturales de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que se dan en las prácticas sociocomunitarias, de transmisión intergeneracional.
- La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata, que vincula las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula e integra los diferentes niveles de formación desde la infancia hasta la educación superior.
- Las propuestas socio críticas en educación, como el enfoque histórico-cultural y la pedagogía liberadora.

Como puede advertirse, la base fundamental de este modelo es político-filosófica —no así pedagógica—, la expresión de los que algunos definen como la radicalización de la EIB. Ello se entiende en la medida en que las demandas de EIB, por parte de las organizaciones indígenas, han trascendido el ámbito educativo e incorporado la reivindicación de sus derechos fundamentales. El problema radica en que este modelo se queda en la enunciación general, de

manera que no aporta, como es de esperarse de un modelo educativo, las teorías o enfoques pedagógicos, que posibilitarían criterios más operativos, destinados a orientar, sobre todo a los profesores, en la elaboración y análisis de los programas de estudio para la sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la planeación didáctica para implementar las políticas educativas en el aula¹⁰.

Se establece como ejes articuladores del Currículo:

- Educación intracultural, intercultural plurilingüe
- Educación en valores sociocomunitarios
- Educación para la producción
- Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria

Estos ejes articuladores, según establece el documento, se constituyen en la base de la organización temática —denominada temática orientadora— de las secuencias didácticas propuestas en dos fases en cada año.

Entendemos que estos ejes expresan, junto con la descolonización, la esencia fundamental de la ley y de las transformaciones políticas, filosóficas y epistemológicas que pretende. Sin embargo, a lo largo del documento, identificamos serias contradicciones que debilitan sus postulados e imposibilitan, desde nuestra perspectiva, la aplicación del modelo. A continuación intentaremos develar esas contradicciones.

2.1. Una descolonización con sentido colonial

La descolonización, como se establece en la LASyEP, es el principio fundamental del Currículo Base del Subsistema Regular que, en la definición del modelo educativo, establece:

En lo político e ideológico. La educación aporta a la construcción de una sociedad

¹⁰ En dos talleres de análisis del Currículo en los que participé (2011 y 2012, respectivamente) en calidad de expositora, los profesores manifestaron su desconcierto frente al nuevo modelo, además de algunas objeciones de orden político. Por otra parte, es necesario recordar que los modelos adoptados en la LRE tampoco fueron adecuadamente incorporados en las prácticas educativas de un porcentaje importante de profesores, por lo que podemos afirmar que coexisten, y seguirán coexistiendo, distintos modelos, muchos de ellos erróneamente conceptualizados.

de convivencia armónica, cimentada en una ideología y práctica política **descolonizadora**¹¹, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social para consolidar las identidades de la plurinacionalidad. (Ministerio de Educación, 2011b: 2)

Sin embargo, en la misma definición, a continuación plantea:

En lo económico. La educación contribuye al desarrollo del modelo de economía plural y a la transformación de la matriz productiva del país con énfasis en la economía comunitaria, mediante la formación coherente con las potencialidades y vocaciones productivas locales, regionales y nacionales. [...]; es científica, técnica, tecnológica y artística, porque desarrolla conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los **saberes y conocimientos universales**, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad. (ibid.)

Llama la atención la incorporación del término “universal” que, desde una política descolonizadora, tendría que, cuando menos, rebatirse. Por ello, buscamos la definición que proponen sobre descolonización que, en el párrafo correspondiente a los fundamentos políticos, se define como un proceso que “transforma las estructuras coloniales, revitaliza las relaciones en la comunidad, la conciencia comunitaria y el reconocimiento de las identidades culturales, así como la producción de ciencia y tecnología en diálogo intercultural con los saberes del mundo. [...] Transforma las estructuras hegemónicas en lo político, económico y social a través de prácticas descolonizadoras que desestructuren esquemas mentales individualistas, racistas y discriminadoras [sic], clasistas, explotadoras y enajenadoras propias del capitalismo, con la finalidad de democratizar el poder y eliminar las inequidades existentes” (ibid.: 7).

Entonces, se asume la descolonización como un proceso transformador de las estructuras coloniales que han racializado el conocimiento, por lo que, con pertinencia, se hace referencia a un “diálogo intercultural con los saberes del mundo”, posición que dista mucho de la concepción de saberes y conocimientos

¹¹ Las negrillas son nuestras.

universales. No obstante, un poco más adelante, en el apartado Concreción Curricular del Sistema Educativo Plurinacional¹², se plantea la siguiente jerarquización:

- Currículo Base Intercultural (CBI): contempla **conocimientos y saberes universales**¹³ y obligatorios para todos y todas las estudiantes. Se constituye en el mecanismo de articulación de la pluralidad cultural del Estado Plurinacional [...].
- Currículo Regionalizado: considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad y se expresa en el conjunto organizado de planes y programas de estudio, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en el SER, debiendo estar en el marco del Currículo Base del SEP [...].
- Currículo Diversificado: es el nivel de concreción local que atiende las particularidades propias en función a características socioculturales, históricas, valores, espiritualidades y religiones de cada contexto territorial. (Ministerio de Educación, 2011a: 11)

Esta estructura, lejos de superar la propuesta basada en la metáfora del árbol (un tronco común y sus ramificaciones diversificadas) de la LRE, se construye sobre una contradicción fundamental al carácter descolonizador de la nueva educación, al establecer que el CBI, obligatorio para todos y todas las estudiantes del SEP —léase el tronco— contempla conocimientos y saberes “universales”. Si entendemos que la descolonización es un aprender a construir el conocimiento desde las culturas, en franco rechazo a la idea de que el conocimiento y la cultura son universales en sí mismos, en consecuencia, el nuevo currículo está negando la relación horizontal entre conocimientos, y, por

¹² Este apartado forma parte del documento socializado en el mes de septiembre de 2011 a todos los actores educativos. Posteriormente, ese documento ha sido modificado, más que en el contenido en la forma, con excepción del apartado en cuestión que no ha sido reemplazado, sino eliminado. En el documento que se encuentra en la página web del Ministerio de Educación, bajo el subtítulo “Lineamientos para el diseño y desarrollo del currículo regionalizado y diversificado en el subsistema de educación regular”, ya no se hace referencia al primer nivel de concreción del currículo, que es el Currículo Base Intercultural, sino simplemente se pasa a definir los otros dos niveles, el regionalizado y el diversificado.

¹³ Las negrillas son nuestras.

el contrario, reproduce y legitima la narrativa “eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal” (Lander, 2000: 24).

Si bien se ha eliminado este apartado de la versión actual, que se encuentra en la página web del Ministerio de Educación (aunque todavía se encuentra disponible en <http://file.minedu.gob.bo/> y otros sitios), y prácticamente todos los apartados se desarrollan en torno al eje de la descolonización, constantemente se retorna a la jerarquización colonial. A continuación transcribimos algunos ejemplos extractados del documento del programa de estudio de Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

En lo metodológico, el Campo Cosmos y Pensamiento ha establecido como pilar fundamental el interaprendizaje sociocomunitario, porque los contenidos serán realizados continuamente por la comunidad educativa, con el fin de enriquecer los saberes y **conocimientos locales y universales**¹⁴, desarrollando prácticas que faciliten procesos de diálogo y consensos en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y complementariedad. (Ministerio de Educación, 2012:12)

A través de este Campo [Comunidad y sociedad] se genera y establece un diálogo horizontal entre saberes y **conocimientos propios y universales**. Garantiza que las comunidades educativas superen la visión fragmentada de la realidad social y logren una comprensión de la complejidad y causalidad múltiple de los procesos políticos, económicos y sociales del Estado Plurinacional de Bolivia y otros países del mundo, para plantear posibles soluciones ante problemas de la vida y el quehacer educativo, de esta manera contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva e igualitaria. (ibid.: 28)

En estos dos párrafos, pertenecientes a campos distintos, se incorpora el término “universal”, en el mismo sentido del utilizado en la definición del Currículo Base Intercultural¹⁵. “Universal” se opone a “local” o “propio”, una

¹⁴ La negrilla es nuestra.

¹⁵ No obstante, el párrafo precedente hace hincapié en superar esa construcción: “Por ello, posibilita una educación descolonizadora, superando prejuicios de superioridad e inferioridad a partir de la participación social activa en la educación, con base en la memoria colectiva, el fortalecimiento de las identidades culturales

perspectiva binaria del conocimiento, que es característica del eurocentrismo. El conocimiento local o el conocimiento propio es un conocimiento particular, válido y funcional en el espacio que ocupa la cultura de la que forma parte. Si bien tendríamos que partir del principio de que todo conocimiento es local, al oponer lo local o propio a lo universal, se está asumiendo la lógica de la organización espacial del conocimiento y del poder colonial que “des-localiza” los conocimientos europeos y los naturaliza como paradigma del pensar y del vivir de toda la humanidad. En esa dirección, lo local queda confinado a su espacio particular, donde alcanza su plena validez, pero también sus límites; no es un conocimiento que pueda ofrecerse al mundo. Desde esta mirada, ¿cómo podría pretenderse un diálogo horizontal con estos conocimientos si partimos de la premisa de que existen conocimientos universales, en consecuencia naturalmente válidos para la humanidad, y otros locales, restringidos a un grupo particular? Al respecto, el siguiente párrafo da más pistas:

La organización del campo [Vida, tierra y territorio] se fundamenta en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo constituyéndose en un espacio de construcción teórico-metodológico-científico. Para ello las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir, se desarrollan en correspondencia armónica y equilibrada con la Madre Tierra y el Cosmos, que redimensiona los saberes y **conocimientos propios** de los pueblos indígena originario campesinos y de la diversidad cultural del Estado plurinacional **en relación con el conocimiento universal**. (ibid.: 99)

En este párrafo, se incorpora un nuevo elemento, que es el de asociar y circunscribir lo “propio” a los pueblos indígena originario campesinos, por lo que lo “universal” se asocia con lo no indígena; a partir de esta restricción, la población boliviana no indígena devendría portadora y depositaria de los conocimientos “universales”. A ello hay que sumar que los conocimientos y saberes propios van a redimensionarse en relación con el conocimiento “universal”, es decir que los conocimientos de los pueblos indígenas requieren validarse a la luz de los conocimientos europeos, que se constituyen en el parámetro externo que los sitúa, dentro de una escala valorativa, en un lugar ineludiblemente inferior.

de todos los pueblos, de otros conocimientos del mundo, para generar pensamientos, ideas y saberes nuevos que permitan responder a las necesidades e intereses de la unidad del Estado Plurinacional” (ibid.:28).

Nos parece fundamental señalar estas contradicciones pues no son simples “despistes” de redacción, retratan un modelo que no termina de construir(se) y aprehender el sentido y los alcances de la descolonización, no solo en el proceso educativo, sino en los distintos niveles de la estructura estatal y del discurso gubernamental. El peligro de estas contradicciones radica esencialmente en que, como ya ha ocurrido, los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas se “folclorizan”, y sean incorporados en la escuela vía actividades extra o curriculares, como ferias, horas cívicas, exposiciones, en las que supuestamente se practica la interculturalidad, pero que, en los hechos, se reduce las prácticas culturales a objetos o manifestaciones superficiales de imitación, disociadas de sus significados contruidos y reproducidos en la vida comunitaria. Así, estas expresiones más bien festivas y ocasionales dejan la sensación de haber cumplido con la cuota de interculturalidad a la que la escuela está obligada por ley, de manera que el resto del tiempo se dedique a los conocimientos que tradicionalmente han sido transmitidos.

Por todo lo visto hasta aquí, estamos en condiciones de afirmar que la descolonización, en el Currículo, no pasa de ser un dispositivo retórico, de gran fuerza simbólica para estar a tono con estos “tiempos de cambio”, y para distanciarse completamente del periodo neoliberal en el que se enmarcó la LRE, pero que no ha merecido un trabajo serio de reflexión que posibilite su concreción en la malla curricular y, luego, en las prácticas escolares.

Prueba de ello es que las demandas de ruptura epistémica con respecto a la Ley 1565 no se han materializado en el nuevo currículo, por el contrario, pareciera que se ha pronunciado la extensión del tronco, y apenas se ha dejado un margen mínimo, en calidad de periodos, tanto para el currículo regionalizado como para el currículo diversificado, como puede verse en el cuadro.

Plan de estudios del Currículo Base

		NIVELES	INICIAL		PRIMARIA	SECUNDARIA
		ETAPAS	No escolarizada	Escolarizada		
CAMPOS	COSMOS Y PENSAMIENTO	ÁREAS DE CONOCIMIENTOS Y SABERES (CURRICULARES)	Identidad cultural de la familia	Desarrollo sociocultural, afectivo y espiritual	Valores, espiritualidad y religiones	Cosmovisiones, Filosofía y Psicología
	COMUNIDAD Y SOCIEDAD		Desarrollo integral de la niña y niño en la familia	Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes		Espiritualidad y Religiones
					Comunicación y lenguajes, computación	Comunicación y Lenguajes
					Lengua originaria	Lengua originaria
					Lengua extranjera	Lengua extranjera
					Artes plásticas y visuales	Artes plásticas y visuales
					Educación física y deportiva	Educación física y deportiva
					Educación musical	Educación musical
	Ciencias sociales		Ciencias sociales			
	VIDA, TIERRA Y TERRITORIO		Nutrición y salud	Desarrollo bio-psicomotriz	Ciencias naturales	Biología
						Geografía
	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN		Actividades lúdicas y productivas de la familia	Desarrollo del conocimiento y de la producción		Física-química
					Matemática	Matemática
		Formación Tecnológica y Productiva			Formación técnica general	
				Formación técnica especializada		
			Periodos para currículo regionalizado			
			Periodos para currículo diversificado			

Fuente: Ministerio de Educación, 2011:16

Si revisamos las columnas de la derecha, relativas a las asignaturas de Primaria y Secundaria, no identificaremos grandes cambios con respecto al currículo anterior; los cambios están en la formulación de campos que, supuestamente, articulan las asignaturas y las dotan de los nuevos fundamentos educativos. Sin embargo, ¿qué garantiza que no se queden como simples denominaciones, nuevamente recursos retóricos, si son las asignaturas los espacios académicos en los que las políticas se concretan, se hacen práctica?

2.2. Plurilingüismo y bilingüismo simultáneo: ¿avance o retroceso de la EIB?

Si bien la LRE, como vimos líneas arriba, desde su concepción imposibilitó el desarrollo de la interculturalidad, establecía con claridad una educación bilingüe de preservación y desarrollo, que atravesaría el currículo:

1. El aprendizaje inicial de la lectura y escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito.
2. El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura de este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna [...]
3. **El desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas**¹⁶, la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas¹⁷.

En el propósito, que ya mencionamos, de distanciarse de la LRE, en la LASyEP ya no se hace referencia a una educación intercultural y bilingüe, sino a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP):

... intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. (Ley 070, art.3, inc.8)

¹⁶ La negrilla es nuestra.

¹⁷ Reglamento sobre Organización Curricular, D.S. 23950, 1 de febrero de 1995.

Luego, en el capítulo III, sobre la diversidad sociocultural y lingüística, se establece:

Artículo 7. Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera. La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.
3. En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios.
4. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.
5. Enseñanza de lengua extranjera. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

Otra vez, para desmarcarse de la LRE, en la LASyEP, no se incorpora la nomenclatura desarrollada en la región sobre los tipos de educación bilingüe que se pretende; si bien la etimología de bilingüe hace referencia a dos lenguas, ha servido para conceptualizar la educación que define la planificación de todo el proceso educativo en dos o más lenguas utilizadas como instrumentos de educación, lo que implica, además, la elaboración de un currículo con actividades y materiales desarrollados en ellas. En ese sentido, el término plurilingüe no es más preciso o pertinente, desde el punto de vista teórico, es, como dijimos, una opción para separar aguas con respecto de la LRE; el problema es que en esa intención, e imaginamos que frente a la falta de

definiciones específicas sobre educación plurilingüe¹⁸, no se explicita cómo exactamente se está concibiendo esta educación —qué lugar ocupa cada lengua en el currículo, cómo se alternan estas lenguas, entre otros asuntos—, salvo de manera muy general:

La educación intracultural e intercultural, también se desarrolla a través del plurilingüismo que promueve una experiencia activa de uso y producción de significados en todos los ámbitos de la vida y en consecuencia en el desarrollo de los campos, áreas y disciplinas de saberes y conocimientos del Sistema Educativo Plurinacional, operativizada a través de una lengua originaria, el castellano y el aprendizaje de una lengua extranjera¹⁹.

El documento del Programa de Estudio de Primaria, en su parte introductoria, plantea:

La Educación Primaria Comunitaria Vocacional comprende la formación básica; es intracultural, intercultural y plurilingüe, integral, cualitativa, vocacional e inclusiva con calidad.

Intracultural, intercultural y plurilingüe, porque parte de las experiencias, saberes, conocimientos, lenguas y tecnologías propias complementadas con los de otras culturas. (Ministerio de Educación, 2012a:9)

En el Programa de Estudio de Secundaria, ya no encontramos consideraciones generales, sino, directamente, la descripción de los distintos campos de saberes y conocimientos. La referencia al plurilingüismo se halla dentro del campo Comunidad y Sociedad:

El campo Comunidad y Sociedad desarrolla una educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, fortaleciendo el pensamiento crítico propositivo de la realidad orientado al Vivir Bien, además incorpora a las lenguas originarias como una de las bases importantes del Modelo Sociocomunitario Productivo. En este sentido, replantea las relaciones educativas,

¹⁸ Toda la literatura al respecto se refiere siempre a tipos de educación bilingüe.

¹⁹ “Ejes articuladores de la Educación Regular”, inciso a, Educación intracultural, intercultural y plurilingüe. En Ministerio de Educación, documento del Currículo Base del Sistema de Educación Plurinacional (2011b).

creando condiciones para la construcción de una identidad comunitaria inherente a la práctica sociocultural y artística, a la par de consolidar la unidad del Estado Plurinacional. (Ministerio de Educación 2012b:27)

En ambos documentos, en el de Primaria y Secundaria, el uso de las lenguas parece ser un problema de un campo, Comunidad y Sociedad, y, de manera más particular, del área Comunicación y Lenguajes:

Así el desarrollo curricular se realiza en las lenguas originaria y castellana, las que se trabajan de manera integrada, dentro de la misma carga horaria correspondiente al **Área**.

Esta delimitación, que en los hechos confina el uso de las lenguas a una asignatura, supone un retroceso importante con respecto de la LRE. De utilizar las lenguas como instrumentos de aprendizaje y de interacción, se estaría retornando a su reducción a objetos de estudio. A pesar de todas las consideraciones del documento que resaltan la importancia del lenguaje como “una experiencia activa de uso y producción de significados en todos los ámbitos de la vida”, la educación plurilingüe, en su concreción curricular, se reduce a la enseñanza y aprendizaje de varias lenguas, y no así al aprendizaje *en* las lenguas.

En el marco de esta restricción, se establece que se persigue el desarrollo de un bilingüismo simultáneo:

En cada región sociolingüística se apunta al desarrollo de un **bilingüismo simultáneo**, donde las maestras, los maestros y estudiantes enseñan y aprenden en dos lenguas: castellana y originaria u originaria y castellana, en una primera etapa, para posteriormente apropiarse de una lengua extranjera instrumental, de acuerdo a los intereses locales y regionales. Para su concreción cada maestra o maestro, en coordinación con la comunidad educativa definen una estrategia de utilización de las lenguas por momentos didácticos, grupo de contenidos o intercalando los mismos. (Ministerio de Educación, 2012a: 15)

En esta propuesta, identificamos varios problemas. En primer lugar, el concepto de “bilingüismo simultáneo” es utilizado de manera errónea. Según los documentos del currículo, tanto de Primaria como de Secundaria, se define el bilingüismo simultáneo —en nota a pie de página— como “consistente en el

aprendizaje simultáneo de dos lenguas, con propósitos del desarrollo de un bilingüismo coordinado”. Esta definición se aleja de las teorías psicolingüísticas, que conciben el bilingüismo simultáneo como la adquisición de dos lenguas, por parte del niño, desde el nacimiento, es decir, cuando el niño se vincula con el mundo periódicamente en dos lenguas que se hablan desde antes de la edad de dos años y se mantienen a lo largo de su desarrollo. En este caso, ambas lenguas se adquieren como maternas (L1), por lo que no puede darse un bilingüismo simultáneo en la escuela; el único bilingüismo posible, sobre todo en las regiones donde predomina el monolingüismo, es el consecutivo. No se trata, como parecen entender los diseñadores del currículo, del uso alternado de dos lenguas en un mismo contexto y en las mismas situaciones comunicativas, por lo que lo adecuado hubiera sido plantear el uso alternado de lenguas y delimitar las condiciones de esa alternancia, pues estamos frente a tres lenguas que no funcionan de manera idéntica en los distintos contextos y situaciones comunicativas.

En segundo lugar, enseñar y aprender la lengua materna, la segunda y la extranjera “simultáneamente” entrañan un sinnúmero de inconvenientes, pues las metodologías, los objetivos, las competencias por desarrollar y los procesos psicolingüísticos que se activan son diferentes en los tres casos; no se trata solamente de “diferentes niveles de dificultad”. Puesto que la enseñanza y aprendizaje de las tres lenguas se encuentran en el área de Comunicación y Lenguajes, se pretende que los contenidos establecidos, que están más dirigidos a una asignatura de Lenguaje, es decir castellano como lengua materna, conduzcan los procesos en las otras lenguas también. De esta manera, “la iniciación a la lecto-escritura”, que es uno de los contenidos del área, deberá realizarse en dos o tres lenguas. Según diversas investigaciones, que además justificaron y motivaron la reforma educativa convertida en ley en 1994, la lengua materna es el medio más eficaz para promover los aprendizajes y desarrollar las competencias de base que permitirán procesos cognitivos eficaces en toda la vida escolar del niño, además de una transferencia positiva de las competencias desarrolladas en L1 al proceso de aprendizaje de la L2. Es esta la razón por la que, desde 1999, la Unesco ha decidido celebrar el Día internacional de la lengua materna:

La Unesco promueve la instrucción en la lengua materna, en el marco de una estrategia docente bilingüe o plurilingüe aplicable en los primeros años de la vida, debido a su importancia para sentar bases sólidas que faciliten el aprendizaje: el uso del idioma materno con los niños pequeños en el hogar o en los centros de preescolar les facilita la adquisición de las nociones básicas de lectura y escritura en su lengua materna y, posteriormente, el aprendizaje de una segunda lengua (quizá el idioma nacional) en una fase superior de la escolaridad. (www.unesco.org)

El otro problema está vinculado con la formación de los profesores; estos deberán desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas en las tres lenguas, y, además, estar formados para enseñarlas, de manera diferenciada, y considerando las particularidades de cada contexto sociolingüístico. Al respecto, una de las limitaciones de la implementación de la LRE fue justamente la formación de maestros en lenguas indígenas, situación que, hasta el presente, no ha sido superada. A ello debemos añadir que, durante décadas, las asignaturas de lenguas (extranjeras e indígenas) no han merecido ningún tipo de esfuerzo estatal para especializar a los profesores y generar condiciones adecuadas que propicien el desarrollo de competencias comunicativas mínimas en los estudiantes. Por el contrario, las horas asignadas a lenguas, al igual que las de ramas técnicas o de educación física, han servido para “completar” la carga horaria de profesores de Química, Matemática u otras asignaturas, consideradas troncales. Por ello, las clases de lenguas siempre se han reducido a la revisión de unas pocas reglas gramaticales, como las flexiones verbales, vocabulario, y la redacción de las mismas oraciones simples durante todos los años. Con esas experiencias, no vemos una posibilidad cierta de que profesores, que recién serán formados²⁰ en inglés y lenguas indígenas, puedan asegurar el desarrollo efectivo del plurilingüismo.

²⁰ Al respecto, la Asamblea Legislativa Plurinacional ha aprobado la Ley 328 del 26 de diciembre de 2012, en la que se decreta, en su art. 1, “...de prioridad nacional la capacitación de profesoras y profesores de las unidades educativas fiscales del Estado Plurinacional de Bolivia, para el manejo de idiomas oficiales del Estado e idiomas extranjeros más utilizados”. En el art. 3, establece que “los estudiantes egresados de la Carrera de Lingüística e Idiomas del Sistema Universitario Público que sean parte de los cronogramas de capacitación, podrán obtener el título académico correspondiente bajo la modalidad de trabajo dirigido”. Sin embargo, una conferencia extraordinaria de las carreras de Lingüística resolvió (Resolución I/2013 de Carreras del Sistema) rechazar la ley por atentar contra la autonomía universitaria (cf. CPE, art. 92). Después de dos meses de haberse iniciado el año escolar y haberse implementado el nuevo currículo en los primeros cursos de Primaria y Secundaria, la formación de profesores en lenguas aún es incierta.

Retornando a la definición de bilingüismo que se pretende, bilingüismo simultáneo “con propósitos del desarrollo de un bilingüismo coordinado”, también cabe realizar ciertas aclaraciones sobre este último término. El bilingüismo coordinado, en oposición al compuesto y subordinado, es un concepto introducido por Weinreich (1953) para explicar las bases psicológicas y neurolingüísticas del bilingüismo. El bilingüismo coordinado se refiere al desarrollo de dos sistemas lingüísticos paralelos, donde los sistemas conceptuales se mantendrían separados para cada uno. “Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructural lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla” (Paradis, 1987 citado en Appel y Muysken, 1996). En contraste, en el bilingüismo compuesto, el hablante posee un solo significado para dos significantes distintos, por lo que no es capaz de diferenciar conceptualmente los dos idiomas. Algunos autores (ver Ervin y Osgood, 1954) plantean que el desarrollo de uno u otro tipo de bilingüismo depende de los contextos de adquisición; cuando los hablantes adquieren las lenguas en contextos diferentes, desarrollan un bilingüismo coordinado. Lambert et al. (1958, citado en Appel y Muysken, 1996) introdujeron otro criterio que hacía referencia más bien a la experiencia cultural del hablante, sea este monocultural o bicultural. El resultado de todos los estudios, los nombrados y otros, plantearon más dudas que certidumbres, por lo que esta oposición ha sido descartada por la mayoría de investigadores. Más allá de estas discusiones, en el modelo propuesto, si fuera el caso —que no lo es—, que se propicie la adquisición de los sistemas, no su aprendizaje, ¿cuáles serían las condiciones para que el niño desarrolle dos sistemas de manera diferenciada? Para empezar, el profesor, que es quien conducirá ese proceso, se encuentra en pleno desarrollo de su propio bilingüismo, que difícilmente llegará a ser coordinado. Por otro lado, el objetivo no tendría que ser que los niños aprendan sistemas diferentes, sino que desarrollen competencias comunicativas para utilizar, en situaciones y contextos reales, diferentes lenguas, y eso supone el desarrollo de distintos niveles de competencias según los requerimientos de los contextos.

Para finalizar este apartado, creemos que no se puede borrar de un plumazo años de experiencias acumuladas, muchas de ellas exitosas, que han resultado de la implementación de la educación intercultural y bilingüe en nuestro país

—antes y a partir de la LRE— y en otros países del continente, entre los que se han tejido redes de universidades y sobre todo organizaciones indígenas de la subregión andina, que han ido construyendo, vía la retroalimentación, propuestas metodológicas pertinentes.

El avance más importante que esperaríamos de este currículum es que permita transitar de un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, establecido en la LRE, a un bilingüismo de enriquecimiento, que propicie el plurilingüismo no solo en los hablantes indígenas de las áreas rurales, sino también en los castellanohablantes mestizos de las áreas urbanas, objetivo que, lamentablemente, por los argumentos esgrimidos arriba, no se perfila como posible.

3. Análisis del Área de Comunicación y Lenguajes: el retorno al enfoque gramatical

Un cambio del nuevo currículum que nos parece significativo es la denominación del área: Comunicación y Lenguajes, que no debe entenderse como un simple intercambio de los términos que constituían el área de la LRE, Lenguaje y Comunicación, puesto que claramente centra todo el quehacer en la comunicación, uno de los ejes articuladores de la educación, e incorpora no solo las lenguas naturales, sino todos los lenguajes posibles como formas socioculturales de intercambio:

Debido a la complejidad de las interacciones humanas, el desafío que implica el desenvolverse en el mundo actual exige que el ser humano posea conocimientos y destrezas en el uso, comprensión y crítica del entorno simbólico propio y ajeno (lenguajes icónicos, cinéticos, gráficos, fónicos y otros), como formas de lenguajes alternativos. Las lenguas originaria y castellana no bastan para entender el conjunto de relaciones sociales del mundo y las generadas por los medios de información y comunicación, así como el avance de la ciencia y tecnología, razón por la que se incluye el conocimiento y la utilización de una lengua extranjera como instrumento de acceso a otros saberes, conocimientos y de información actualizados, originados en otros ámbitos, incorporando a los estudiantes en los circuitos de comunicación masiva de manera comunitaria, para el fortalecimiento de sus potencialidades²¹. (Ministerio de Educación, 2012a: 15)

²¹ La fundamentación del Programa de Estudio de Secundaria es prácticamente la misma.

No obstante, pese a esta comprensión amplia del lenguaje o los lenguajes, se establece que el área está estructurada curricularmente por dos disciplinas, ambas dedicadas (solo) al estudio de las lenguas o expresiones lingüísticas:

- Literatura, plantea la lectura y análisis de textos críticos que permitirán comprender la realidad social y aportarán a la formación ideológica descolonizadora de los educandos.
- Lingüística, toma en cuenta la información sociolingüística, gramatical y ortográfica en relación a la lengua materna, segunda, extranjera y especial. (ibid.: 14)

Con respecto al sustento teórico-metodológico del área, en el Programa de Estudio de Primaria²², aunque sin mayor explicación, se establece:

- Es Dialógico, porque permite la relación entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos para expresar, comunicar e interpretar mensajes, pensamientos, sentimientos, ideas sociolingüísticas y psicolingüísticas de la diversidad natural y cultural.
- Es Textual, porque utiliza instrumentos de comunicación y producción de variados tipos de textos relacionados a la interacción y convivencia entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos.
- Es Vivencial, porque se manifiesta por medio de Lenguajes a partir de sus vivencias socioculturales. (ibid.:16)

A partir de esas primeras consideraciones, y tal como se viene incorporando en las mallas curriculares de los distintos países de la región²³, y así como se lo hizo

²² No se dice nada al respecto en el Programa de Secundaria, pero se supone que este es el sustento teórico-metodológico de todos los niveles del Currículo.

²³ Hemos revisado las mallas curriculares de Venezuela, Ecuador, Chile y Colombia; fuera de los aspectos ideológicos presentes en los programas de Venezuela y Ecuador, en todas encontramos el énfasis en el desarrollo de competencias o habilidades de lectura y escritura. Transcribimos como ejemplo dos objetivos: “Utiliza el lenguaje como expresión del pensamiento a partir de la aplicación de habilidades y destrezas de escritura y lectura que permitan la comprensión y producción de diversas tipologías narrativas, la construcción del conocimiento e integración social y cultural que favorezcan su participación activa, crítica y reflexiva en los procesos de transformaciones sociales” (Ministerio de Educación de Venezuela, 2009).

“El objetivo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada.” (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

en el currículo de la LRE, se esperaría en lugar de objetivos o propósitos el planteamiento de desarrollo de competencias, en este caso comunicativas y textuales, que propicien la interpretación y producción de textos, orales y escritos, necesarias para interactuar y participar activamente en los distintos ámbitos de sociedad. No obstante, el objetivo principal del área en el nivel básico es:

Promovemos actitudes éticas en la comunicación y el lenguaje, demostrando dominio práctico de la primera y segunda lengua y conocimientos básicos de una extranjera, interpretando los signos, símbolos y códigos lingüísticos, para expresar y producir textos que manifiesten ideas, pensamientos, vivencias, conocimientos y sentimientos. (ibid.)

Por su parte, para el nivel secundario, se tiene:

Desarrollamos actitudes de ética comunitaria en procesos comunicativos dialógicos y en el empleo de los lenguajes, a través del análisis semiótico del discurso en todas sus manifestaciones y de las formas lingüísticas, produciendo y creando textos literarios y no literarios, signos y códigos que expresen ideas, vivencias, conocimientos y sentimientos propios y de la diversidad, para recuperar y fortalecer la riqueza cultural, lingüística, comunicativa y productiva de las diversas culturas. (Ministerio de Educación, 2012b: 32)

Como puede verse, son objetivos o más bien propósitos actitudinales, pues no se plantea el desarrollo de competencias comunicativas, sino de actitudes éticas en la comunicación, que se espera que se demuestren en el dominio de las lenguas o vía el análisis teórico de textos. El problema es que en ningún momento se establece cómo se lograría ese dominio práctico de las lenguas. Consideramos que podrían haberse formulado objetivos holísticos que propiciaran, más bien, el desarrollo de competencias comunicativas y textuales, guiadas por los valores éticos que son parte de la fundamentación del nuevo currículo, esto para ser coherentes con el enfoque del área, arriba citado.

En cuanto a los fundamentos del área, en ambos programas de estudio (de Primaria y Secundaria), se formulan ideas similares:

La lengua ya no se considera solamente como un sistema lingüístico, sino como desarrollo de habilidades del lenguaje para la comunicación y la significación en el discurso en situaciones sociales. En esta perspectiva, se trata de comprender las configuraciones sociales, culturales, económicas, ideológicas, afectivas y espirituales. En ese sentido el lenguaje no se reduce a un medio de comunicación sino es parte fundamental de la producción de conocimientos, por lo tanto de los procesos educativos. (ibid.: 31)

Se define la lengua como un fenómeno sociocultural y, aunque este concepto se alterna erróneamente con el de lenguaje, se destaca su rol en la producción del conocimiento, la transmisión cultural y la construcción de una sociedad equitativa:

El dominio del código lingüístico más próximo a la identidad comunitaria y familiar de los estudiantes es importante para que ellas y ellos accedan a otros conocimientos y contribuyan a la recreación y desarrollo de las lenguas y culturas, además se constituyan en actores para la construcción de una sociedad justa, sin racismo, clasismo, regionalismo, ni exclusión. (ibid.: 32)

Sin embargo, a continuación, se plantea, como camino para llegar al uso de las lenguas en el sentido arriba expuesto, su estudio formal; en el nivel léxico, para la producción de textos científicos y técnicos, y en el sintáctico, como condición para la comprensión semántica:

El desarrollo curricular en lenguas originarias no sólo significa que se enseñe las ciencias en esta lengua, sino que ellas, al igual que otras son utilizadas para hacer ciencia y que sus significados son exigidos por el tema en estudio.

Estas exigencias se manifiestan en la utilización de léxico pertinente en la producción de textos científicos y técnicos, con terminología adecuada a cada rama científica. En lo sintáctico, requiere claridad o precisión expresiva para evitar confusiones en la comprensión de lo que se dice. En este sentido, las características lingüísticas comunes al lenguaje de cualquier ciencia son las funciones: expositivas, argumentativas, referenciales o representativas; a las que se suma la metalingüística por exigencias de la rigurosidad y para evitar la ambigüedad en la comprensión del contenido. (ibid.)

Esta concepción, que le asigna un papel central a los estudios formales de la lengua en la producción e interpretación del significado, tiene sus raíces en la

gramática prescriptiva, cuyos fundamentos han definido los planes de estudio y metodologías de enseñanza de la asignatura de Lenguaje en, por lo menos, los últimos sesenta años. La LRE tuvo como uno de sus aportes más importantes reemplazar este enfoque por el constructivismo y los enfoques comunicativos y textuales que ya habían sido o estaban siendo adoptados en las reformas educativas de la mayor parte de los países de la región. Desde estos enfoques, si bien se acepta que la sintaxis no puede desvincularse de la construcción de significados, se parte del principio de que el hablante no solo adquiere o aprende un sistema formado por un conjunto de palabras (vocabulario) y de reglas sintácticas, sino que desarrolla competencias comunicativas, pragmáticas y socioculturales, que le permiten interactuar, de manera efectiva, en distintas situaciones comunicativas y en diferentes ámbitos de la vida social, para construir una vida en comunidad e, incluso, para construir su identidad dentro de esa comunidad. Entonces, hacer uso de la capacidad del lenguaje no significa utilizar solo un conjunto de oraciones ordenadas por reglas, sino realizar determinados actos relacionados entre sí: los hablantes utilizan sus lenguas no solo como usuarios de las mismas, sino como individuos que pertenecen a una cultura, clase social, género, profesión, etc.

Por otro lado, los textos científicos no pueden caracterizarse solo por un léxico “pertinente”, pues cada ciencia “maneja variados tipos de lenguajes y discursos, según sus propósitos y contextos, para poder elaborar, sistematizar y divulgar sus conocimientos” (Cassany, 2007: 25). En ese sentido, comprender textos científicos, y, más aún producirlos, depende de, además de las competencias textuales generales, competencias específicas a cada género discursivo científico.

Así, y como el mismo documento del Currículo expresa en distintos párrafos, los aspectos sociales, culturales e ideológicos son los que aportan a la construcción de significados y, por tanto, a la comunicación. Los estudios metalingüísticos, en consecuencia, no son imprescindibles para “evitar la ambigüedad en la comprensión del contenido”, pues los hablantes pueden desarrollar competencias de comprensión y producción textual sin conocer de manera consciente y explícita las reglas lingüísticas. Al respecto, el premio Nobel de Literatura Gabriel García Márquez, que en el Congreso de la Lengua Española de 1997 provocó una polémica a propósito de la necesidad de simplificar las reglas del castellano, afirmó en ese momento: “...si cometo pocos errores

gramaticales es porque he aprendido a escribir leyendo al derecho y al revés a los autores que inventaron la literatura española”²⁴.

En esta perspectiva, desde finales de los 70, empezó a cuestionarse la enseñanza de la lengua centrada en la gramática, aunque fue recién a partir de los 90 que se incorporó cambios significativos en la educación. Por otro lado, las reformas a los sistemas educativos de varios países, que han ido produciéndose desde los 90, han sustituido la planificación por objetivos por una enseñanza basada en competencias, con el propósito de orientar los procesos ya no al dominio de contenidos curriculares específicos, sino a la habilidad para comprender, reflexionar y utilizar el conocimiento en situaciones reales de la vida en sociedad. Así, se pasó de la necesidad de “saber”, a la de “saber hacer”, que es como se define las competencias que, en el caso del uso de la lengua, suponen saber comunicar, saber interpretar y saber producir distintos tipos de textos, con todas las dimensiones socioculturales y lingüísticas que subyacen en estos.

En ese sentido, el saber gramatical pasó a ser subsidiario de las otras competencias, no prescindible, pero fue cediendo el lugar central que tenía en los conocimientos y actividades de aula, restringidas a la memorización de conceptos, las copias mecánicas de textos o los dictados, todas actividades vacías de significación y significado, y lejanas de la vida y las necesidades socioculturales de los estudiantes. Esto fue lo que la LRE intentó incorporar en el currículo, con la planificación por competencias que, si bien fue resistida desde ciertos sectores del Magisterio, se constituyó en una de las preocupaciones y desafíos de los profesores del área.

Por ello, creemos que la eliminación de las competencias (comunicativas y textuales) como guías de los procesos de aprendizaje en el diseño curricular actual es uno de los retrocesos más significativos y preocupantes, cuya mayor consecuencia será el retorno al enfoque gramatical. Esto lo confirmamos en los planteamientos de los programas de estudio de Primaria y Secundaria, en los que se opta por objetivos que priorizan el desarrollo de actitudes y valores, y, de manera secundaria, se refieren a conocimientos sobre la lengua, no a competencias para utilizar la lengua. En esa línea, se plantea los objetivos

²⁴ Entrevista concedida por García Márquez a Joaquín Estefanía, *El País*, abril de 1997.

específicos de la propuesta curricular para el primer año de Secundaria (Ministerio de Educación, 2012b: 33,34):

Asumimos una postura crítica y reflexiva, respecto de la imposición cultural, **estudiando** y **analizando** documentos históricos y textos literarios precoloniales...

Fortalecemos la capacidad crítica y propositiva, a partir del **estudio** de los niveles de lectura...

Desarrollamos el afecto a nuestros recursos naturales y culturales, mediante **la exploración y análisis** de los lenguajes y manifestaciones lingüísticas y literarias de nuestras culturas anteriores a la colonia.

Hemos resaltado en negrilla los verbos y sustantivos que hacen referencia a determinadas habilidades cognitivas que serían favorecidas en los procesos que se proponen; todas ellas son facilitadoras del conocimiento y operan directamente sobre la información. Desde esta mirada, la lengua se reduce a conceptos, teorías, estructuras que serán objetos de estudio, con los que se pretende que, automáticamente, los estudiantes puedan expresarse mejor y redactar textos sobre temáticas determinadas. Esta concepción reproduce el mismo error que se ha ido cometiendo en la enseñanza de lenguas por influencia de la gramática prescriptiva, pensar que el conocimiento de las reglas es suficiente para hablar o escribir, cuando el proceso debe plantearse desde otro orden: propiciar el desarrollo de competencias textuales de un determinado tipo de texto, además de las competencias relativas a las temáticas por abordar, y, de manera complementaria, incorporar los contenidos metalingüísticos requeridos para la producción de ese texto en particular.

Los contenidos de los planes curriculares, entonces, no presentan correspondencia directa con los objetivos, ya que, como vimos, el objetivo es de orden actitudinal —con una gran carga político-ideológica— y los contenidos son lingüísticos y textuales. Por otro lado, llama la atención la cantidad y complejidad de conceptos, provenientes de distintas ramas de la lingüística²⁵,

²⁵ Estos conceptos son estudiados en las carreras de Lingüística, por lo que nos parece un programa innecesariamente teórico para estudiantes que requieren tan solo cierta información metalingüística, y, más bien, el desarrollo de competencias de comprensión y producción de textos.

que se han incorporado en los contenidos del área, los que, además, se presentan de manera desordenada y sin una jerarquía categorial:

Semántica del texto en las diversas lenguas.

- Lenguaje paraverbal en el discurso oral.
- Relación de sujeto –objeto en el lenguaje escrito.
- Palabras claves en la oración: Sustantivo y verbo.
- La Semántica y las estructuras lingüísticas que caracterizan a las lenguas del Estado plurinacional (sustantivos, verbos y sus modificadores)
- Accidentes del sustantivo y el verbo. Modo indicativo y tiempos verbales. (ibid. :37)

En estos contenidos, se presenta como unidad temática “Semántica del texto en las diversas lenguas”, sin embargo, como parte de esta unidad se tiene categorías no lingüísticas, como el lenguaje paraverbal; categorías sintácticas, como sujeto, objeto, modo y tiempo verbal; categorías morfológicas, como sustantivo y verbo, además de sus “accidentes”. Puesto que todos estos contenidos deben trabajarse en una secuencia didáctica, de acuerdo con el enfoque textual tendría que existir una clase textual específica que se constituya en el eje articulador. Tratándose de semántica, y encima de semántica del texto, debería priorizarse la construcción e interpretación de significados, no así la segmentación de sus unidades gramaticales. Por otro lado, al igual que en otros contenidos, identificamos imprecisiones y errores conceptuales que se expresan en el desorden y la falta de jerarquía categorial ya mencionada, por ejemplo, el contenido “relación sujeto-objeto en el lenguaje escrito”; si se refiere a una relación sintáctica, no existe tal entre esos componentes, sí entre sujeto y verbo o verbo y objeto. O la referencia a “palabras claves” en la oración; las palabras claves son propias de un análisis semántico, pues son las que se vinculan más estrechamente al tema y, por ello, dan pistas sobre el contenido del texto. En este caso, se hace referencia a sustantivo y verbo en un nivel oracional, por lo que, probablemente, quisieron referirse a las palabras que cumplen las funciones de núcleo en las oraciones, una función más bien sintáctica.

Para estos contenidos, se propone un listado abundante de orientaciones metodológicas —expresadas más bien como actividades o tareas— que, de

acuerdo con el documento, “operativizan los contenidos y ejes articuladores, vinculando la práctica, teoría, valoración y producción;...responden al desarrollo de las dimensiones en los diversos espacios pedagógicos” (ibid.: 33).

- Identificación de los códigos utilizados en nuestro entorno en la actualidad.
- Caracterización de los lenguajes: simbiótico, icónico y códigos que se manifiestan en las expresiones culturales.
- Diferenciación entre los lenguajes simbólicos e icónicos utilizados en la actualidad.
- Elaboración de cuadros comparativos sobre lo simbólico e icónico.
- Información a la comunidad sobre la importancia del uso y manejo de este tipo de lenguajes y de sus significados.
- Creación del lenguaje iconográfico.
- **Producción de textos** escritos en los cuales se observen diferentes tipos de palabras y la función que tiene cada una de ellas.
- Análisis de las funciones de las palabras, según su uso y orden en el texto.
- Caracterización de las funciones y/o los accidentes gramaticales de las palabras y su utilización en las construcciones textuales.
- Reflexión sobre los mensajes en los cuales la redacción equivocada causa mala interpretación de los mismos.
- **Escritura de textos** en los que se utilice el uso correcto de modificadores y los accidentes de las palabras.
- Caracterización de los lenguajes: simbiótico, icónico y códigos que se manifiestan en las expresiones culturales.
- Diferenciación entre los lenguajes simbólicos e icónicos utilizados en la actualidad.
- Elaboración de cuadros comparativos sobre lo simbólico e icónico.
- Información a la comunidad sobre la importancia del uso y manejo de este tipo de lenguajes y de sus significados.
- Creación del lenguaje iconográfico.
- **Producción de textos** escritos en los cuales se observen diferentes tipos de palabras y la función que tiene cada una de ellas.
- Análisis de las funciones de las palabras, según su uso y orden en el texto.

- Caracterización de las funciones y/o los accidentes gramaticales de las palabras y su utilización en las construcciones textuales.
- Reflexión sobre los mensajes en los cuales la redacción equivocada causa mala interpretación de los mismos.
- **Escritura de textos** en los que se utilice el uso correcto de modificadores y los accidentes de las palabras. (ibid.: 37)

De las veintiuna actividades propuestas, solo cuatro (las marcadas con negrilla) se centran en la producción propiamente lingüístico-textual; el resto plantea tareas de orden metalingüístico, centradas en el estudio de los contenidos conceptuales, gramaticales o lingüísticos. Sin embargo, en cuanto a las actividades de producción textual, aun presentes, estas carecen de todo propósito comunicativo, pues, en lugar de centrarse en la construcción de significados, exigen el uso correcto de una u otra categoría, tal como siempre se hizo en un nivel oracional, y desde la gramática prescriptiva. Por otra parte, muchas de estas son inaplicables, pues plantean tareas que no corresponden a los contenidos que se precisan. Por ejemplo, “análisis de las funciones de las palabras, según su uso y orden en el texto”. ¿Se refiere a funciones sintácticas?; en una lengua flexiva como el castellano, el orden no define su función, pero, además, su función sintáctica tendría que definirse en un nivel oracional, no textual.

No obstante, además de las objeciones al enfoque de enseñanza de lengua que subyace en este planteamiento, no debemos olvidar que en esta asignatura²⁶ se enseña y aprende en dos lenguas de manera simultánea: el castellano y la lengua indígena. La opción por contenidos de alta complejidad teórica, tanto en el campo lingüístico general como en el gramatical, reduce las posibilidades de encarar esos análisis *en* y sobre las lenguas indígenas, debido, para empezar, a que no se ha producido esa teoría lingüística en las lenguas indígenas; no se cuenta con la cantidad suficiente de estudios gramaticales sobre las lenguas indígenas —más aún los desarrollados desde una visión propiamente indígena—, y no se ha escrito textos en lenguas indígenas sobre las temáticas que se ha definido abordar. Pero, además, la selección de estos contenidos se fundamenta en el supuesto de que las categorías gramaticales del castellano son universales,

²⁶ Nos referimos a la asignatura de Secundaria, pues en Primaria se enseña y aprende tres lenguas.

al igual que las prácticas escriturarias, por lo que los estudiantes estarían operando en un simple cambio de códigos que guardan paralelismos absolutos en todos sus niveles, una falacia inaceptable en un proceso de construcción de la intraculturalidad.

En ese mismo sentido, a partir de tipologías textuales propias del castellano y de otras lenguas europeas, portadoras de una racionalidad occidental y tradición escrituraria alfabética, se pretende que los estudiantes no solo aprendan ciencia en las lenguas indígenas, sino que las utilicen para *hacer ciencia*, mediante la redacción de textos científicos y técnicos, “con terminología adecuada a cada rama científica” y claridad o precisión sintáctica. Sin embargo, ni el currículo ni ningún otro documento oficial explican cómo es posible lograrlo sin un previo trabajo de planificación lingüística —que no existe—, que prepare el léxico de las lenguas indígenas para hablar de ciencias o que haya desarrollado tipos textuales en las lenguas indígenas que sirvan para ese fin.

No obstante, más que una carencia, este punto pone en evidencia, una vez más, la contradicción fundamental que se despliega a lo largo de este currículo con respecto de la descolonización. Sobre este tema, se han pronunciado varios intelectuales indígenas, que no solo cuestionan el concepto de ciencia, sino el esfuerzo de hacer ciencia *en* las lenguas indígenas, a partir de una racionalidad ajena a las mismas:

Si nos atreviéramos a dar el salto a la libertad, que no es otra cosa que asumir amorosamente aquello que estamos llamados a ser, podríamos entonces pensar, vivir, respirar, escribir, sin estar obsesionados con parecer científico e imponiendo patrones de la intelectualidad occidental de manera forzada sobre realidades distintas. Entonces, quienes quieran ser intelectuales propiamente andinos, podrían dejar de practicar los métodos académicos eurocéntricos como si se tratara de un instrumental preestablecido capaz de aplicarse sobre cualquier realidad. (Favaron, 2012: 178)

Entonces, cabe preguntarse qué entienden los funcionarios del Ministerio de Educación por “descolonizar”; de todas las evidencias hasta ahora presentadas, la descolonización se constituiría nada más que en el argumento para que las lenguas indígenas alcancen el estatus del castellano, vía la emulación de sus propiedades funcionales, normativas e incluso culturales:

Muchos pensadores de estos territorios han asumido pensamientos anti-coloniales, pero siguen hablando en los mismos términos que los académicos críticos educados en la modernidad. No desarrollan categorías propias en las antiguas lenguas de nuestro continente. (ibid.: 185)

Este, indudablemente, es el camino más distante de la intra-interculturalidad y la descolonización. Como afirma Favaron (ibid.): “Las más de las veces, el apelar a las concepciones europeas y norteamericanas sirve para distanciarnos, para no entender, para mirar los mundos siendo extraños a nosotros mismos, como fuera de nuestros propios cuerpos. De ahí la urgencia de encontrar concepciones propiamente andinas, como los conceptos en *runasimi* de *yanantin*, *tinku*, *kuti*, *pacha*, *awqa*, *kamay*, *sonqo*, *chawpi*”.

En otro aspecto, pero en la misma lógica identificada líneas arriba, según la estructura de la planificación curricular propuesta (objetivos específicos, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas), el proceso tendría que culminar con un producto, definido como la “consecuencia del proceso educativo desarrollado y logrado al final de cada fase, [que] responde a los objetivos holísticos, a las necesidades e intereses de la comunidad educativa, así como a las vocaciones productivas locales y potencialidades territoriales o regionales” (ibid.:33). Para esta unidad temática, no encontramos un producto específico, solo hay uno para toda la segunda fase del área:

Textos orales y escritos en los que se evidencien ideas en favor de la despatriarcalización y en contra de la discriminación, con el manejo adecuado de códigos lingüísticos. (Ministerio de Educación, 2012b: 35)

Como puede advertirse, más que el producto de un proceso de aprendizaje de lenguas, es un producto de un proceso de adoctrinamiento; el producto propiamente lingüístico-textual pasa a segundo plano y no es precisado. Si bien los fundamentos políticos y filosóficos deben estar presentes de manera transversal en todo el proceso —y no solo en el área de Comunicación y Lenguajes, sino en todas las áreas de todos los campos—, en este proceso en particular, la planificación curricular debería estar estructurada —como ya lo afirmamos más arriba— a partir de competencias comunicativas, que implican competencias textuales y lingüísticas, atravesadas, temáticamente, por los

fundamentos políticos y filosóficos de la educación (descolonización, intra-interculturalidad, etc.). Esto supone que tendría que pensarse en un proceso holístico que integre recepción y producción de textos (orales y escritos), dentro del cual el desarrollo de contenidos se subordine a las competencias comunicativas.

Muy vinculada al punto precedente, se propone una evaluación sin criterios claros y extraña al desarrollo de competencias comunicativas. Si bien debería concebirse como un proceso que acompaña a todo el proceso de aprendizaje, no aparece en todas las secuencias didácticas, suponemos, debido a la poca relación entre objetivos, contenidos y actividades, y la falta de claridad en la comprensión del enfoque textual. En esas circunstancias, se propone una evaluación de actitudes más que de conocimientos, con una direccionalidad claramente ideológica:

- Desarrollo de la identidad lingüística.
- Postura crítica sobre la colonización y colonialidad.
- Caracterización de las lenguas originarias y diversas obras literarias leídas.
- Identificación de la intencionalidad de los textos.
- Determinación de tipos de lenguajes utilizados en los textos.
- Participación en los debates de manera crítica y propositiva.
- Producción de textos con ideas críticas a la colonización.
- Elaboración de textos con ideas contrarias a la imposición cultural.
- Participación comprometida en actividades de descolonización y en las que se evite toda forma de colonialidad. (ibid.: 33)

De la lectura de estos planteamientos surgen algunas preguntas, ¿qué indicadores permiten evaluar el desarrollo de la identidad lingüística? ¿Cómo sabemos que se ha desarrollado una identidad lingüística y qué se entiende por identidad lingüística para que pueda evaluarse? O, en el caso de la producción de textos, ¿cómo sabemos (y sabrá el mismo estudiante) que el texto que redacta es adecuado, está bien estructurado y comunica lo que desea comunicar? ¿El que un estudiante escriba un texto con ideas contrarias a la imposición cultural significa que realmente está en contra de esa imposición? ¿En qué medida es ético direccionar en la evaluación la posición ideológica de un estudiante? ¿La

direccionalidad ideológica no contradice la intención de formar personas críticas y reflexivas? Si bien coincidimos absolutamente en que la educación debe aportar a desmontar la sociedad colonial y patriarcal, nos parece una torpeza intentar imponer los fundamentos ideológicos de esa manera; la despatriarcalización y la superación del racismo suponen un cambio de cultura, de representaciones sociales, de patrones de vida y de interacción con el otro, por lo que no es un tema que debe circunscribirse al mero campo discursivo, y menos aún de manera forzada. En este sentido, si la escuela —históricamente reproductora del racismo y la discriminación— quiere aportar a la transformación de la sociedad, deberá, en primer lugar, transformarse ella, y eso supone transformar a los profesores, a sus autoridades, transformar las estructuras verticales y las prácticas escolares que generan inequidad y forman estudiantes sumisos, sin posiciones críticas, reflexivas.

Finalmente, la bibliografía propuesta (ibid.: 42) es un extenso listado de obras de lingüística general, lingüística descriptiva, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, gramática, entre otras. Son obras de distintas ramas de la ciencia lingüística, portadoras de teorías y enfoques de elevada complejidad que se estudian en las carreras universitarias de Lingüística, por lo que nos parece difícil que los profesores, para empezar, tengan acceso a ese material y, lo que es más importante, puedan aplicarlo. Sin embargo, lo que más llama la atención es que, incluso en los temas específicos de la enseñanza de segundas lenguas, la multiculturalidad y la interculturalidad, la bibliografía provenga predominantemente de editoriales españolas, además de —algunas pocas obras— México y Perú, con una antigüedad de una o dos décadas, pese a que la producción bibliográfica de Bolivia sobre esos temas es de las más prolíficas y actualizadas del continente. Tanto la bibliografía como los contenidos seleccionados convierten a este documento en un diseño curricular desprolijo, desvinculado de la realidad y de las necesidades específicas de nuestros estudiantes, apartado de las experiencias positivas ya consolidadas en muchas unidades educativas, y ajeno a los fundamentos de la política educativa que debe concretarse en las aulas, y no en los discursos.

Por lo visto en este apartado, estamos en condiciones de afirmar que, desde la asignatura de Comunicación y Lenguajes, no se propiciará la construcción de una verdadera interculturalidad ni la desestructuración de la colonialidad; frente

a la imposibilidad de tratar los contenidos con y en las lenguas indígenas, se optará por trabajar solo en castellano, desperdiciando así la oportunidad de avanzar hacia una educación plurilingüe de enriquecimiento.

Consideraciones finales

En el análisis presentado, hemos intentado centrarnos en los elementos que constituyen los principios y fundamentos de la nueva política educativa: la descolonización, la intra-interculturalidad y el plurilingüismo. Al respecto, partimos de la afirmación de que, si bien expresan un avance cualitativo con respecto de la LRE, han emergido de la experiencia de la implementación de la educación intercultural y bilingüe, por lo que resultan del camino transitado y construido por las distintas organizaciones indígenas durante los últimos 20 años, el cual, además, ha posibilitado la reconfiguración de nuestro Estado.

En ese sentido, la LASyEP nace con un sentido político-pedagógico de reivindicación indígena, por lo que las expectativas sobre su implementación apuestan a la posibilidad de, desde la escuela, aportar a la construcción de una sociedad intercultural, descolonizada y libre de discriminación. Ello supone abrir el horizonte de la interculturalidad, que había estado confinada al área rural y restringida a la práctica lingüística, promoviendo el uso de las lenguas indígenas también en el área urbana, e incluyendo, en el currículo general, los conocimientos y el tipo de racionalidad que las sostienen, para propiciar su desarrollo vital y equitativo, en relación con el castellano.

Con estas consideraciones, no ignoramos los avances que la LASyEP ha incorporado en el nuevo currículo, tales como la comprensión del lenguaje como una forma de construcción comunitaria, cuya lógica reside en la ética y la reciprocidad; o el constituir a la escuela en el espacio de reflexión para desmontar la estructura colonial y patriarcal que, durante siglos, ha marginado a amplios sectores de nuestra sociedad y los ha condenado a la pobreza, la migración, la aculturación y la sustitución lingüística. Creemos que el trazo del camino es el correcto; el problema está en las herramientas conceptuales y metodológicas que se propone para su diseño.

Al analizar los documentos del Currículo Base y los programas de estudio de Primaria y Secundaria que están en pleno proceso de implementación desde

este año, hemos identificado una serie de contradicciones en la concreción de esta nueva política educativa. En primer lugar, la descolonización se presenta como un dispositivo retórico central que, sin embargo, no alcanza a definirse coherentemente y, en consecuencia, a redimensionar la relación de conocimientos y saberes, indígenas y no-indígenas, fuera del imaginario de la subjetividad eurocéntrica, hecho que consolida, aunque el discurso intente lo contrario, la subalternización de lo indígena en el currículo.

En segundo lugar, el plurilingüismo no se sustenta en un programa de enseñanza adecuadamente planificado, capaz de asegurar el desarrollo de un bilingüismo de enriquecimiento (o plurilingüismo, como se prefiera) o, por lo menos, de mantenimiento y desarrollo, ni siquiera en el área rural. Atentan contra su éxito la improvisación de profesores, ahora agravada con la imposición de que un mismo profesor enseñe castellano, lengua indígena y lengua extranjera en una misma asignatura, sin necesariamente contar, para empezar, con las competencias como hablante en esas lenguas y, luego, con la formación metodológica; el retorno del enfoque gramatical-prescriptivo y la complejización de los contenidos lingüísticos que reducen la lengua a un conjunto de reglas y alejan al estudiante de sus usos reales, produciendo una inevitable subordinación de las lenguas indígenas al castellano; la falta de un proceso de planificación lingüística que acompañe el ingreso de las lenguas indígenas a la escuela y propicie la producción de conocimientos sobre y en las lenguas, a partir de su propia racionalidad cultural y epistémica, y, finalmente —y no habría que minimizarlos—, los problemas técnicos de planificación curricular.

Tanto los documentos estudiados como el discurso gubernamental dan señales de una intención permanente de, a través de la nueva política educativa, separar aguas con respecto de la LRE, signada como una de las “leyes malditas” del régimen neoliberal. Y si bien era urgente, como lo establecimos arriba, avanzar hacia la construcción del Estado plurinacional y, en consecuencia, diseñar una ley educativa coherente con este, no creemos que se pueda lograrlo anulando el proceso ya desarrollado y pretendiendo partir de fojas cero; hacerlo significaría ignorar la acumulación de experiencias y aprendizajes construidos por los verdaderos actores, los pueblos indígenas a través de sus organizaciones, no solo a partir de y durante la Reforma Educativa, sino desde mucho antes.

Las políticas educativas no deben ser monolíticas, sin embargo, tampoco deben reemplazarse en cada coyuntura política. En este entendido, nos parece fundamental, por una parte, construir sobre las experiencias exitosas, de manera que no se cometa el grave error de —por evitar los fundamentos de la LRE— retroceder a una etapa ya superada no solo en nuestra educación, sino en la mayor parte de los sistemas educativos de la región, de monolingüismo, de reducción de las lenguas a sus sistemas formales y de positivismo científico. Por otra parte, con la excusa de que “se está construyendo desde las bases”, no se puede dejar de invertir en los mejores recursos humanos que, con su experiencia técnica y formación intelectual, y sin desoír las demandas de las organizaciones sociales, permitan plasmar los fundamentos de la LASyEP, inmovilizados actualmente en el discurso, en un currículo coherente, pertinente y aplicable en las aulas.

Bibliografía

Alandia, Patricia y María Pía Franco

2010 “Los derechos indígenas en el marco de las políticas educativas y lingüísticas en Bolivia”. En revista **Artículo Primero. Derechos de los pueblos indígenas y nueva Constitución boliviana**. Año 13, n.º 20. Santa Cruz: CEJIS.

Albó, X. & A. Anaya

2003 **Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz: UNICEF, CIPCA.

Appel, René y Pieter Muysken

1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel.

Bolivia

2001 **Ley de Reforma Educativa**. La Paz: UPS.

2009 **Constitución Política del Estado**. La Paz: Ministerio de la Presidencia.

2010 **Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez**. La Paz: C.J. Ibáñez.

Cassany, Daniel

2007 “La lengua entre las humanidades y las ciencias”. En revista **Página y Signos**. Año 1, n.º 2. Cochabamba: Kipus/Fondo editorial LAEL-UMSS. 15 – 27.

CENDA

2005 Memoria. Mesa redonda: Problemática de la Reforma Educativa y la propuesta educativa campesina en Cochabamba. Hacia la currícula diversificada y los maestros campesinos. Cochabamba, junio de 1997.

Favaron, Pedro

2012 “La complementación necesaria: gestando pensamientos andinos saludables”. En revista **Página y Signos**. Año 6, n.º 8. Cochabamba: Kipus/Fondo Editorial LAEL-UMSS. 175-196.

Garcés, Fernando

2009 **¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas.** La Paz: PIEB y Plural.

Lander, Edgardo

2000 “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.** Buenos Aires: CLACSO/ Unesco.

López, Luis Enrique y Carlos Rojas (edit.)

2005 **De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia.** La Paz: GTZ, UNICEF, Plural Editores.

2006 **La EIB en América Latina bajo examen.** La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural.

Machaca, Guido

2010 “De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional”. **Revista Guatemalteca de Educación.** Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística e Interculturalidad, Unesco: Guatemala. Año 2, n.º 3.

Ministerio de Educación

2011a **Currículo del Subsistema de Educación Regular.** Mimeo.

2011b **Currículo del Subsistema de Educación Regular.** En <http://www.minedu.gob.bo>. (Consulta 1.2.13)

2012a **Educación primaria comunitaria vocacional. Programa de estudio, primer año.** En <http://www.minedu.gob.bo>. (Consulta 1.12.12)

2012b **Educación secundaria comunitaria productiva. Programa de estudio, primer año.** En <http://www.minedu.gob.bo>. (Consulta 1.12.12)

Molina, Ramiro y Xavier Albó (coord.)

2006 **Gama étnica y lingüística de la población boliviana.** (1.^a reimpresión). La Paz: PNUD.

Romero, Ruperto y Nancy Ventiades

2006 **Entre pantanos y yomomos. La educación intercultural bilingüe en Tierras Bajas de Bolivia.** Santa Cruz de la Sierra: DANIDA y CIDOB.