
EXPERIENCIAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LENGUA MATERNA QUECHUA EN ESCUELAS RURALES DE BOLIVIA: UNA APROXIMACIÓN AL PLURALISMO EPISTÉMICO

Julieta Zurita Cavelero¹

Cómo citar: Zurita Cavelero, J. (2012). Experiencias de producción de conocimiento en lengua materna quechua en escuelas rurales de Bolivia: una aproximación al pluralismo epistémico. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 8, 127-148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10324619>

RESUMEN

El desarrollo de la EIB en Bolivia, como alternativa educativa que toma en cuenta la marcada diversidad cultural y lingüística del país, arroja una serie de experiencias, reflexiones y retos permanentes en un proceso irreversible de cambios socioculturales y políticos en Bolivia y en otros países de América Latina.

En este artículo se aborda aspectos referidos al desarrollo de la lectoescritura en lengua materna, desde las experiencias en las aulas de las comunidades quechua hablantes, el impacto en la autoestima de los niños y niñas, la experiencia significativa de la producción de textos y las aproximaciones a la escritura de la lengua indígena, como vehículo de construcción de conocimientos, entre otros, que nos permiten aproximaciones a un pluralismo epistémico.

Palabras claves: educación intercultural y bilingüe, enseñanza del quechua, lectura y producción de textos

¹ Educadora boliviana, docente de la UMSS con licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, maestría en Educación Superior (UMSS) y posgrados en Docencia Universitaria y Enseñanza del Quechua como Segunda Lengua (UMSS). Ha realizado trabajos de consultoría en programas de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Venezuela, Perú y Panamá. También brinda amplio apoyo a la producción y revisión de materiales y textos en lengua quechua, como parte del proceso de revitalización, revalorización y difusión de las lenguas y culturas originarias. Correo electrónico: julietazurita@yahoo.es.

ABSTRACT

The development of EIB in Bolivia, as an educational option that takes the marked cultural and linguistic diversity of the country into account, shows a series of permanent experiences, thoughts, and challenges in an irreversible process of sociocultural and political changes in Bolivia as well as in other Latin American countries.

This paper deals with aspects referred to the development of reading-writing in mother tongue from classroom experiences in Quechua-speaking communities, its impact on children's self-esteem, the significant experience of text production, and the approaches to indigenous language writing, as a vehicle for building knowledge, among others, which allow us to move toward an epistemic pluralism.

Keywords: intercultural and bilingual education, Quechua teaching, reading and text production

Introducción

El desarrollo de la EIB en Bolivia, como alternativa educativa que toma en cuenta la marcada diversidad cultural y lingüística del país, arroja una serie de experiencias, reflexiones y desafíos permanentes en un proceso irreversible de cambios sociales, políticos y educativos en Bolivia y otros países de América Latina.

La educación intercultural bilingüe ha adquirido una enorme significación para las poblaciones indígenas de Bolivia, para sus lenguas, culturas y su existencia misma, que, desde el momento mismo de la Conquista hasta nuestros días, pervivieron en una marcada situación de inequidad y que hoy no solo tienen que enfrentar los embates del castellano y la cultura dominante, sino, también, los avasallamiento de los medios masivos de comunicación, la migración, la ruptura de la transmisión generacional de la lengua y otros, en desmedro de las lenguas y culturas originarias. En consideración de esta realidad, en este artículo, se abordará aspectos generales de la educación intercultural bilingüe, la escolaridad y el desarrollo de la lectura y producción de textos en lengua materna, su impacto en la autoestima de los niños y niñas indígenas y la escrituralidad de la lengua indígena (quechua) como un recurso tecnológico en la construcción de conocimientos.

1. Proceso de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, como política de Estado y proyecto nacional (en 1994), marca un hito en la educación boliviana, en particular en la educación indígena que, durante décadas, luchó por el derecho y el acceso a la educación. Si bien, con la Revolución de 1952, la cobertura escolar había alcanzado a la mayoría de las comunidades rurales, esta era una escuela castellanizante, monocultural, monolingüe, enmarcada en el proyecto político de entonces, el Estadonación, que puso en vigencia una escuela homogeneizante y consolidó la lengua y la cultura occidental como la única y dominante, en una franca negación de la diversidad, de los conocimientos, saberes y derechos de nuestros pueblos.

Este proceso de castellanización de las poblaciones indígenas ha llevado progresivamente no solo a la bilingüización de estas, sino, también, a la disminución y, en muchos casos, a la pérdida de las lenguas y culturas ancestrales de nuestros pueblos (y la aculturación). Y hoy, acompañado de la influencia de los medios masivos de comunicación, los procesos acelerados de migración y la ruptura generacional de la transmisión de la lengua y la cultura, entre otros, pone en riesgo de extinción (Romero,2009) a muchos pueblos minorizados.

Cuadro de pueblos y lenguas indígenas de Bolivia

Región	Pueblos	Lengua	Población
Andes (valles y altiplano)	Aimara	Aimara	1 462 286
	Quechua	Quechua	2 124 040
	Uru	Uru	1 500
Chaco	Guaraní	Guaraní	70 000
	Tapieté	Tapieté	80
	Weenhayek	Weenhayek	3 000
Oriente	Ayoreo	Ayoreo	3 000
	Chiquitano	Bésiro	50 000
	Guarayo	Guarayo	8 000
Amazonía	Araona	Araona	100
	Baure	Baure	600
	Canichana	Canichana	600
	Cavineño	Cavineño	1 800
	Cayubaba	Cayubaba	800
	Chacobo	Chacobo	900
	Esse-Ejja	Esse-Ejja	600
	Guarasugwe	Guarasugwe	46
	Itonama	Itonama	5 500
	Joaquíniano	Joaquíniano	2 500
	Leco	Leco	2 500
	Machineri	Machineri	150
	Maropa (Reyesano)	Maropa (Reyesano)	4 100
	Moxeño	Moxeño - ignaciano	2 000
	Moxeño	Moxeño - javeriano	300
	Moxeño	Moxeño - loretano	2 200
	Moxeño	Moxeño - trinitario	25 500
	Moré	Moré	100
	Mosetén	Mosetén	2 200
	Movima	Movima	7 500
	Pacahuara	Pacahuara	20
	Sirionó	Sirionó	500
	Tacana	Tacana	5 500
	Tsimane	Tsimane	6 000
	Yaminahua	Yaminahua	200
	Yuki	Yuki	120
	Yuracaré	Yuracaré	3 500

Fuente: PROEIB Andes, 2001

Si bien es evidente que Bolivia es un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, la condición de cada pueblo no es la misma, ni económica, ni social, ni lingüísticamente hablando; por ejemplo, los pueblos quechua, aimara y guaraní, por su condición de poblaciones mayoritarias (en el contexto), tuvieron relativa atención del Estado, a diferencia de los demás pueblos que, en su condición de minoría, siempre estuvieron abandonados a su suerte o algunos de ellos a la atención de algunas ONG o instituciones religiosas, sobre todo con fines de evangelización y/o alfabetización. Por ello, encontramos pueblos indígenas con marcada pérdida de su lengua, como es el caso de los chiquitanos, itonamas, yurakarés y otros (Crevels, citado en L. E. López, 2005), e incluso extinción, aunque paralelamente también encontramos situaciones de alta lealtad lingüística, como es el caso de los ayoreos y los araonas, para quienes la afirmación de su identidad pasa por el manejo de su lengua.

No obstante el claro avance en cuanto a sus reivindicaciones y derechos acompañados de una situación política coyuntural sin precedentes, los pueblos minorizados de Bolivia enfrentan emergencias al interior de cada pueblo y región. Parecería ser que, para algunos pueblos, estas reivindicaciones (las más, plasmadas en el papel) podrían ser un tanto tardías, y, para otros, son la esperanza de una vida más digna.

De la sola observación del cuadro de pueblos y lenguas indígenas (PROEIB Andes, 2001), podemos inferir que, si no ponemos atención inmediata a las diversas realidades sociolingüísticas y culturales de los pueblos minorizados, en el lapso de unos cuantos años muchos de estos pueblos pasarán a la historia y diremos: "Había una vez un pueblo llamado...".

En el caso particular del quechua, no obstante el número considerable de hablantes de esta lengua en relación a las otras lenguas indígenas, no deja de ser preocupante la no trasmisión de esta lengua a las generaciones jóvenes, por lo que su presencia en el sistema educativo como L1 o como L2 es considerada de enorme trascendencia para los procesos de revitalización y desarrollo; claro está que no podemos dejar de considerar que, en última instancia, la pervivencia de una lengua está determinada por sus hablantes cuando la transmiten a sus hijos.

En este sentido, el desarrollo de la EIB en Bolivia (1994), como política de Estado, ha aportado al proceso de revitalización y revalorización de las lenguas y culturas originarias, al introducir las lenguas indígenas como instrumento de construcción de conocimientos en las aulas bilingües, elevando la autoestima de sus hablantes y generando, a su vez, una alta conciencia y demanda por la revitalización (en unos casos) y la recuperación (en otros) de las lenguas y culturas de los pueblos más alejados y olvidados, como los de la amazonía boliviana, traducidas en enormes expectativas y esperanzas depositadas en la educación, particularmente en programas educativos bilingües e interculturales.

2. La EIB como política de Estado

Bolivia es uno de los primeros países de la región que ha incluido en su legislación educativa (1994) una educación intercultural para todos, indígenas y no indígenas, aunque inicialmente la implementación de la EIB se realizó en las poblaciones rurales de las tres lenguas mayoritarias: quechua, aimara y guaraní, en atención a la modalidad bilingüe con enseñanza y aprendizaje en lengua materna como primera lengua y castellano como segunda lengua. Por su parte, la modalidad monolingüe para las poblaciones urbanas planteaba la enseñanza y aprendizaje en castellano con aprendizaje de una lengua originaria del contexto (art. 9), la cual, no obstante de ser muy general, ha impulsado la presencia de las lenguas indígenas como segundas lenguas en el sistema educativo formal en contextos urbanos de manera progresiva.

La nueva ley de Reforma Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010), en vías de su implementación, va en la misma línea de potenciar las lenguas y culturas originarias (cap. III. Art. 6, 7), aunque esta nueva ley no presenta planteamientos claros en cuanto a la planificación lingüística y educativa, a la luz de la experiencia de la EIB antecesora, de sus logros, limitaciones y sobre todo de la compleja situación sociolingüística de las diversas regiones del país.

El vacío provocado por la tardanza en la elaboración de esta nueva ley (6 años) no solo ha estancado visiblemente este proceso, sino que también ha puesto en riesgo los avances de la EIB, particularmente en las aulas bilingües

de las comunidades donde gran parte de los maestros, ante la falta de una gestión estatal a favor de la EIB, han retomado la castellanización y las prácticas pedagógicas tradicionales con su consiguiente incidencia también en el proceso de revitalización y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas iniciados en la Educación Intercultural Bilingüe.

3. La alfabetización en lengua materna, un derecho incuestionable

Han pasado 20 años desde que en Jomtien, Tailandia (1990) se estableció objetivos básicos de una educación para todos, con el aval del Banco Mundial y la participación de organismos internacionales como UNICEF y UNESCO. Ha pasado realmente mucho tiempo y esos objetivos todavía quedan en interrogantes; todavía en muchos lugares donde la diversidad étnica, lingüística y cultural es evidente, los niños no gozan del derecho a ser alfabetizados en su lengua materna, no gozan de una educación que tome en cuenta su lengua, su cultura, sus conocimientos y formas propias de ver y entender el mundo.

Los niños en todas partes del mundo conocen y saben muchas cosas de su entorno (su cultura) y se caracterizan por la avidez por conocer y aprender siempre más. En la escuela tradicional, generalmente los adultos desatendemos y minimizamos sus intereses y capacidad de aprender, fragmentamos y dosificamos sus aprendizajes, negamos sus conocimientos, socavamos su derecho de crecer y ser parte de la construcción de una sociedad más democrática y equitativa en la que las diferencias lingüísticas, étnicas y culturales no sean una barrera para la comunicación y convivencia, sino más bien una riqueza.

Las culturas originarias tienen mucho que aportar al mundo en la permanente búsqueda del hombre, del “bien vivir”; para nosotros, los pueblos andinos y los pueblos indígenas en general, “bien vivir o vivir bien” significa vivir en comunidad, en colectividad, vivir en “ayllu”, donde la relación con el entorno se caracteriza por el respeto por todo lo que forma parte del *ayllu* o comunidad, no solamente las personas, sino también los cerros, los ríos, los animales, las plantas, etc.; todo forma parte de nuestro *ayllu* o comunidad, de nuestra familia. Por otra parte, en la cultura andina,

conversamos entre todos, conversamos con la chacra, con las deidades de la naturaleza, con la Pachamama. Esta espiritualidad nos permite crecer en armonía con nuestro entorno.

¿Cuánto de esta sabiduría local y conocimiento de nuestros pueblos, cuánto de esta espiritualidad o filosofía se introduce y se enseña en las escuelas?

4. Procesos de lectura y producción de textos en lengua materna

El abordaje tradicional de la lectoescritura, marcada por repeticiones y memorizaciones de letras y palabras en una lengua desconocida, y acompañada de prácticas tediosas, copias y dictados, generalmente en una relación vertical entre el maestro y el alumno, ha condenado a muchos niños y jóvenes indígenas al analfabetismo funcional.

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia, hay niños que entran a la lengua escrita a través del entrenamiento (habilidades y destrezas) y hay todavía otros que lo hacen a través de la imposición y la violencia; los primeros se convierten en lectores y productores, los segundos y los terceros tienen un destino incierto (Ferreiro, 2001).

Hoy afortunadamente los niños de las aulas bilingües pasan por experiencias más agradables en su encuentro con el mundo de las letras en relación a sus padres y maestros, inclusive, como lo manifiestan los testimonios de algunos maestros en sus respuestas a la pregunta: ¿Cómo aprendiste a leer y escribir?

Repitiendo las letras, las vocales a, e, i..., y cuando no podíamos la maestra nos castigaba con las manos arriba. (Prof. J.M)

Yo no hablaba castellano, no podía leer las palabras, entonces la profesora me hacía llamar a mi mamá para que me riña o castigue. (Profa. Emilia. A.)

El profesor tenía un palo o una vara de sauce; cuando nos equivocábamos en las letras del abecedario, nos castigaba, a veces llorábamos. (Prof. Eduardo. G.)

Tenía 7 años cuando me llevaron de mi comunidad a la escuela del pueblo, lejos de mi comunidad. Yo solo hablaba quechua, la maestra solo me hablaba en castellano, no entendía nada de lo que decía...entonces yo no hablaba nada y me quedaba callado todo el tiempo, solo quería llorar...solo quería escapar de la escuela. (Prof. Mario)

Ñuqapaqa kinray ñanjina karqa qillqaywan ñawiriywanqa. (Para mí leer y escribir era como el camino sinuoso de la ladera de la montaña). (Profa. Guadalupe M.)

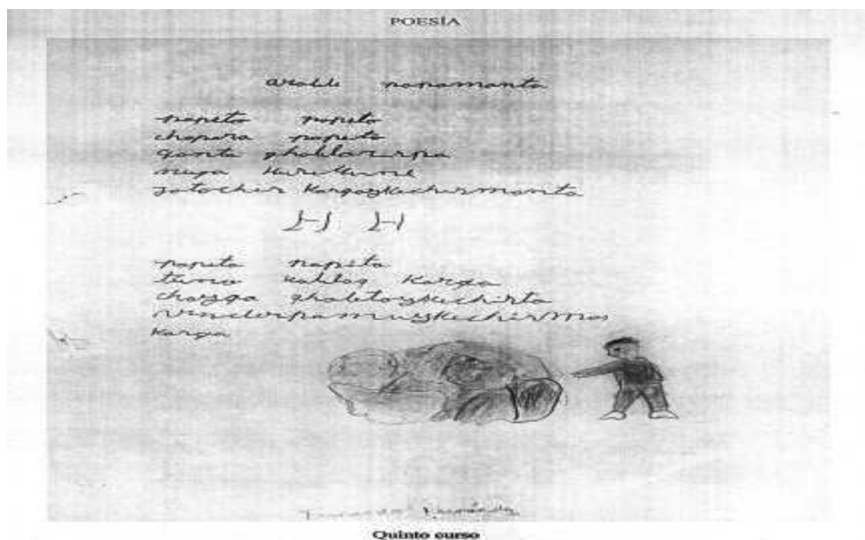
Por suerte mi papá era profesor, él me ayudaba por las noches en mi casa, tenía un librito con dibujitos y letras que repetía todos los días. (Prof. Marion. C.)

Como puede advertirse, la mayor parte de respuestas menciona una experiencia poco agradable, un encuentro violento con el mundo escrito; las pocas experiencias relativamente positivas tienen más bien que ver con un buen mediador y/ o con un texto para este propósito.

5. La escritura para la producción de conocimiento propio

La experiencia de la educación bilingüe en Bolivia ha permitido la aproximación de los niños del agro a la escritura en su lengua materna, y en muchas escuelas rurales se tiene niños y niñas lectores y productores de textos, que expresan sus conocimientos, sentimientos, pensamientos y saberes ancestrales, mediados por la lengua.

Texto 1



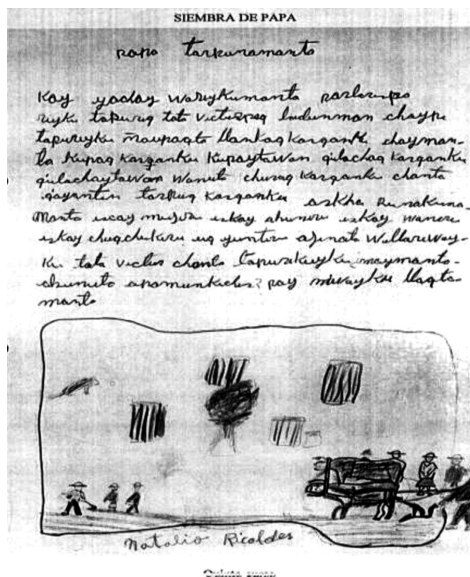
El texto 1 es un poema de un niño de un aula multigrado, que describe y valora la producción de las papas “chaparas” (dones de la Pachamama).

Texto 2



El texto 2 es de una niña que habla de tata Dionicio, el *jampiri* 'curandero' de la comunidad, y de cómo este curó a su abuelita. La descripción incluye algunos elementos y ritos de la curación como la *q'uwa* y la *ch'alla*. La lengua no viene suelta, viene impregnada de la cultura.

Texto 3



El texto 3 describe la siembra de la papa, la preparación de la tierra y la labor comunitaria en este proceso.

La producción de textos en lengua materna permite la construcción de conocimientos, las manifestaciones de su cosmovisión, trayendo como efecto inmediato el fortalecimiento de su identidad y autoestima.

En este proceso, afortunadamente muchos niños han logrado convertirse de simples “trazadores” en verdaderos productores de textos. Como decía Miriam Nemirovsky, una cosa es ser trazador y otra productor. ¿Qué queremos que logre la escuela? Ambas cosas, **trazadores y productores**.

De la misma manera, los maestros bilingües de estos niños producen (al igual que sus alumnos) textos auténticos en un proceso de transferencia de sus habilidades lingüísticas del castellano a la lengua quechua en los diversos programas de capacitación docente (PROEIB 2001-2004): talleres, cursos y diplomados.

Surgen también textos propios de la oralidad, como las adivinanzas, los trabalenguas, los indicadores naturales, los pensamientos, poemas, cuentos, descripciones y otros, que expresan conocimientos, vivencias, conceptos, en los que la lengua juega un papel determinante.

Texto 4



Texto 5



La convivencia de los maestros en la comunidad les permite en muchos casos recrear las prácticas culturales de estas. Estos maestros no se han resistido al placer de sentirse autores de sus propios textos, expresados con mayor soltura en su primera lengua, oportunidad que no tuvieron cuando eran niños en una escuela monolingüe y monocultural.

La escolarización y, con ella, el aprendizaje de la escritura por parte de los niños ha sido y sigue siendo (bien o mal) la demanda casi exclusiva que hacen los padres de familia a la escuela, para sus hijos. En contextos rurales, este deseo estuvo fuertemente ligado a sus derechos y reivindicaciones como instrumento de liberación y de defensa frente a los abusos de expropiación de sus tierras, durante la República. Es hasta hoy tan fuerte la connotación de la escritura que la gente en el campo describe su condición de analfabeto diciendo: “Mana ñawiyuqchu kani”, ‘no tengo ojos’ o ‘soy ciego’.

Sin embargo, en los hechos, el abordaje de la escritura en una lengua ajena al educando no ha permitido una real apropiación de la lectoescritura, porque esta no tenía relación con las prácticas sociales de la comunidad. En contraste, hoy, ante la enseñanza de la escritura en lengua materna, como una otra forma de lenguaje que le permite al educando la construcción de conocimientos, la escritura comienza a tener mayor sentido, no solo para el registro de los conocimientos y saberes propios, sino también como instrumento político e ideológico en el procesos de revitalización y revalorización de estas lenguas y culturas. No olvidemos que la colonización no solo fue de los territorios, sino también de las mentes; bajo el paradigma epistemológico basado en la separación del hombre de la naturaleza, los conocimientos, saberes y modo de vida propio de los pueblos indígenas fueron subalternizados, negados. Y, a decir de Boaventura de Sousa (2010), la descolonización parte de asumir que no existe un solo tipo de conocimiento hegemónico, sino muchos y diversos conocimientos, como van expresando los niños en los textos observados.

Por otra parte, luego del proceso descrito en la primera lengua de los niños y niñas, se ha visto mejores resultados en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, demanda, también, insoslayable de los pueblos indígenas.

Independientemente de los resultados y de los cuestionamientos que se le puede hacer a la Reforma y la EIB, es innegable que el sistema educativo boliviano experimenta profundos cambios en diversos ámbitos del quehacer educativo (pedagógico, lingüístico, de gestión y otros), desde entonces.

Un aspecto también rescatable es, sin duda, la relación horizontal que se ha logrado desarrollar en el aula entre maestro y alumno, por cuyo efecto muchos maestros actúan con mayor sensibilidad frente a sus alumnos y su labor pedagógica:

Wawitasniyqa t'uqyarichkankuña. ('Mis niñitos ya están reventando cual huevos empollados'). (Profa. Marina)

Wawitasniy phatarichkankuña, yaqhalla kusiymanta waqarini. ('Mis niñitos ya están reventando como los pimpollos de una flor, quiero llorar de alegría'). (Profa. Benita)

Si los maestros son capaces de reír junto a sus niños, emocionarse, alegrarse, sorprenderse de sus logros, percibir la alegría y la fascinación que es para los niños el acto lector, es que están involucrados íntegramente en ese proceso, y la EIB requiere eso, maestros comprometidos, sensibles, cariñosos y amables con los niños y su cultura.

La producción de textos relacionados con los saberes de los niños, en la que muchas veces son partícipes los padres, nos aproxima a una escritura auténtica y significativa. El uso de la lengua materna en los procesos educativos permite a los niños la socialización de sus trabajos, conocimientos y saberes, que favorecen su expresión oral y autoestima.

Si enfocamos nuestra mirada al elemento más importante, sujeto de la educación, el educando, los cambios más perceptibles están en el aula, en la escuela, en la relación docente-alumno. Ello contrasta con las experiencias pasadas en los mismos contextos enmarcados en una escuela única para todos, abigarrada de prácticas tradicionales como la copia, el dictado, la repetición mecánica y memorística de letras, palabras y conceptos ajenos a la lengua y cultura de los niños y niñas. Y lo más importante para el niño, el plano afectivo.

¿Cómo olvidar esas aulas en las que los niños no entendían lo que la maestra les decía, o en algunos casos recibían aclaraciones en su lengua (L1), pero que en última instancia tenían que escribir en castellano y ser evaluados también en esa lengua?

¿Cómo olvidar esos rostros temerosos de los niños ante la experiencia desagradable de asistir a una escuela donde nada de lo que sabían o les gustaba hacer era importante, por lo que en muchos casos optaban por quedarse a vagar por los campos y los ríos no obstante el castigo físico de sus maestros o padres?

¿Cómo obviar el hecho de la incisiva repitencia de muchos niños en el mismo grado, porque no podían memorizar letras y palabras sin sentido en castellano?

¿Cómo olvidar los castigos que daban los maestros a los niños por no escribir con las exigencias formales, en línea recta, letra redonda, buena ortografía, etc.?

¿Cómo olvidar el castigo que los niños recibían por tener *k'aka makis* ('manos sucias') cuando en realidad eran manos rajadas por el contacto con la tierra y el frío? ¿Cómo olvidar el castigo a los niños, dar vueltas corriendo la cancha de la escuela, por llegar tarde luego de una larga caminata?

Seguramente hay muchas más situaciones negativas por nombrar con referencia al trato a los niños con el propósito de impartir disciplina e instrucción en la escuela, de los atropellos en términos pedagógicos, lingüísticos y culturales. Afortunadamente, mucho de esto ha cambiado y es necesario valorarlo en nombre de los niños.

Quiero aclarar que las reflexiones que hago en este documento hacen énfasis en lo pedagógico y lingüístico, que son los componentes relativamente más trabajados en la EIB y porque mi postura como maestra y formadora de maestros me inclina a reflexionar y analizar más estos dos ámbitos. La EIB es también una alternativa pedagógica para muchos maestros, que les posibilita mejorar sus prácticas áulicas y alcanzar su realización profesional y personal con el gran aporte que le dieron o le podrían dar a la educación de la mayoría de los niños del país, los niños indígenas, para quienes ha sido pensada, en primera instancia, esta propuesta educativa.

6. Socialización de experiencias de aula: wawakunawan ñawispa (leyendo con los niños)

En una ocasión, visité una escuela bilingüe en una comunidad rural, en la que tenía mucha expectativa puesto que los maestros habían pasado talleres de capacitación; eran jóvenes, bilingües, y la comunidad era bilingüe. Pero la primera información que recibí fue que los niños no querían leer en quechua; por instrucciones de sus padres, se resistían a una enseñanza bilingüe. Era la etapa dura de la EIB, cuando muchos padres pensaban que si aprendían a leer y escribir en quechua, no aprenderían castellano. No

hice ningún comentario, ingresé al aula como era mi propósito y, luego de intercambiar algunos saludos en quechua, saqué mi “librito” y comencé a leer en voz alta algunos cuentos. Los niños comenzaron a guardar silencio, a seguir mi lectura. Ahí estaban, mirándome y escuchándome cada vez con mayor atención, y, a medida que iba leyendo, comenzaron a aparecer las sonrisas en sus rostros y el brillo en sus ojos: había logrado comunicarme con ellos a través del encanto, de la magia de un cuento, hasta que no resistieron y rompieron el silencio apenas terminé la lectura.

Ahh...Chaykunataqa ñawiriyta munayku á... (‘Ah, eso sí queremos leer’, dijo un niño).

Chaytaqa ñuqapis ñawiriyman... (‘Eso, yo también leería’).

Ñuqapis juk willayta yachani (‘Yo también sé un cuento’, dijo otro niño).

Chay p’anqa maychay k’achitu, ñuqapis munani. (‘Ese libro es muy bonito, yo también lo quisiera tener’).

Ja, ja, ja...k’achitu chay willayqa, wakpis tiyallantaq í? (‘Qué bonito es ese cuento, hay también otros cuentos similares, ¿no es cierto?’).

De pronto, se levantó uno de los niños, que parecía ser el líder del curso y dijo:

Ya...yachachiq q’ayamanta iskay horata ñawirisun ya? (‘Está bien, profesora, desde mañana vamos a leer durante dos horas, ¿bueno?’).

Había logrado revertir la situación de la clase a través de la magia de los cuentos. Parafraseando a Emilia Ferreiro, hay que ser capaces de saber qué piensan los niños de la lectura, de la escritura, de los textos; hay que ser capaces de escucharlos desde sus primeros balbuceos escritos. No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonador que emite sonidos, y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás de todo ello, hay un sujeto que piensa y que trata de incorporar a sus propios saberes el maravilloso medio de representar y recrear la lengua, que es la escritura (Ferreiro, 1999).

La relación entre las grafías y el lenguaje es una relación mágica que todo niño debe experimentar, sea cual fuere la lengua que hable. La fascinación

de los niños por leer y releer el mismo cuento tiene que ver con ese descubrimiento fundamental: la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan, unas a otras. Parte de la magia del acto lector está en el texto; ¿qué hay en esas marcas que permiten no solamente provocar lenguaje sino producir el mismo texto oral una y otra vez?

Esta experiencia nos permite analizar que el proceso de la enseñanza de la lectoescritura debe abordarse en la lengua materna de los niños y a partir de tipos de textos que les agraden; esta vendría a ser la clave para un encuentro agradable con el mundo letrado.

Por otra parte, creo que es también importante recuperar la carga afectiva hacia el texto, el sentido de pertenencia del acompañante o mediador de esa experiencia, el libro, expresado dulcemente por los niños, *p'anqay* ('mi libro'), lo que tiene una enorme trascendencia emotiva en la actitud hacia la lectura.

En otra ocasión, en una visita a la escuelita de Kayarani, una comunidad lejana a orillas de la laguna de Corani, luego de disfrutar de una clase bilingüe, me percaté de que durante el recreo los niños no estaban en el patio como era de esperar. Entonces, le pregunté a la maestra si sabía dónde estaban, y ella me respondió sonriendo: "*Ahh, cuartuypichá kachkanku, chaypi p'anqakuna kachkanku*. ('Deben estar en mi habitación, allí están los libros')". Evidentemente, cuando me aproximé al cuarto de la maestra, los niños estaban echados en el suelo, con los libros abiertos, estaban leyendo de manera compartida los pocos libros de la biblioteca de aula que la maestra guardaba en un espacio de su habitación; por supuesto que no era la primera vez que los leían.

En otra visita, en una escuelita de Conda Baja, otra comunidad rural, observé que los niños, unos minutos antes de terminar la clase, se preparaban para levantarse de sus asientos e ir presurosos hacia el pequeño estante de libros que estaba en un rincón junto a la pizarra. Todos querían alcanzar un libro para leerlo durante el recreo; en realidad los libros ya estaban bastante manipulados, ya los habían leído muchas veces, pero seguían siendo demandados por los niños.

¿Qué había logrado aquello que muchos maestros o padres no logramos?
El agrado por la lectura.

Reflexionando sobre esas actitudes, sobre los rostros alegres y las expresiones de los niños, aduzco, a lo más importante, a la significación de un texto para su lector: los niños comprendían lo que leían porque estaba escrito en su lengua; los gráficos y los temas les eran significativos, recreaban su mundo, sus conocimientos, sus intereses. Una vez más, pude comprender que la lengua no viene suelta, viene impregnada de la cultura. La aproximación a la lectura a partir de textos del contexto de la lengua es determinante en la educación bilingüe, permite la apropiación del sistema convencional de escritura de manera significativa, en constante recreación de la lengua y su cultura.

En la educación bilingüe, esta experiencia emotiva viene acompañada de la autoestima de los hablantes de una lengua indígena, del agrado de leer y del placer de ser autores de sus propios textos en los que expresan no solo sus sentimientos y necesidades, sino, también, sus conocimientos y saberes, es decir, los niños son productores de conocimiento propio.

Los Estados y la sociedad en su conjunto deberán considerar la escolarización y la alfabetización en la lengua materna de los niños y niñas más que como una obligación, como un derecho de todo niño y niña que aspiran a ser ciudadanos libres en una sociedad donde las diferencias culturales y lingüísticas no sean un defecto o una limitación. La diversidad lingüística y cultural es una herencia ancestral que hay que precautelar para poder recrear.

En este marco, hago mía la demanda y el derecho de los niños y niñas de mi pueblo y de todos los pueblos indígenas del mundo de ser educados en su lengua y su cultura, y pasar por la maravillosa experiencia de construir conocimiento a través de la producción de textos orales y escritos en un proceso agradable y gratificante, tanto para los niños como para los maestros, y de igual manera aprender la segunda lengua y cuantas más que quisieran para relacionarse más allá de su contexto, de su mundo, sin pasar por la violencia ni la aculturación.

Bibliografía

Albó, Xavier

2002 **Educando en la diferencia.** La Paz: UNICEF-CIPCA.

Albó Xavier y Amalia Anaya

2004 **Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: UNICEF-CIPCA.

Amodio, Emanuele

1993 **Cultura.** UNICEF: La Paz.

CONAMAC, CSUTCB, CIDOB, APG, CEPOC, CENAC y CEA

2004 **Por una Educación Indígena Originaria.** Mimeo, Santa Cruz.

De Sousa, Boaventura

2010 **Para descolonizar Occidente.** Buenos Aires: CLACSO, Prometeo Libros.

Ferreiro, Emilia

2001 **Pasado y presente de los verbos leer y escribir.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Galdames, Viviana; Walqui, Aida y Bret Gustafson

2005 **Enseñanza de lengua indígena como lengua materna.** La Paz: PINS-EIB, PROEIB Andes.

Jolibert, J.

1991 **Formar niños lectores productores de textos.** Santiago de Chile: Hachette.

López, Luis Enrique

1993 **Lengua.** La Paz: UNICEF.

2006 **De resquicios a boquerones.** La Paz: Plural, PROEIB Andes.

López, L.E. y Kuper, W.

1999 "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas". En **Revista Iberoamericana de Educación.** Mayo-agosto, 1999, n.º 20. OEI: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>.
Montellano, Paul, Martínez Clemente y Leticia Daza Barrón.

2003 **Leer y escribir en quechua... ¿es necesario?** La Paz: Fundación PIEB.

Proyecto Tantanakuy

2004 **Percepciones de la EIB. Estado de la situación de la educación intercultural bilingüe de Bolivia.** Cochabamba: PROEIB Andes, Proyecto Tantanakuy.

Zurita, Julieta

2002 **Reflexiones sobre la EIB.** Mimeo.