



Bolivia - Ecuador - Perú
eibamaz
Educación Intercultural Bilingüe
UNICEF - Finlandia

**LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL EDUCATIVO PARA LA
EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL
EN ECUADOR, PERÚ Y BOLIVIA
(INFORME DE CONSULTORIA)**

**CONSULTOR REGIONAL:
Manuel Valdivia Rodríguez**



Este informe de consultoría es de circulación interna, se publica con el único objeto de contribuir con las personas interesadas en el tema de la producción de materiales educativos en los países de Perú, Bolivia y Ecuador y recibir comentarios al documento. Este informe no ha pasado por un proceso riguroso de revisión ni ha sido estudiado detalladamente por la Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ-UNICEF, por lo tanto, las opiniones vertidas en este informe corresponden al autor y no necesariamente refleja el punto de vista de UNICEF o del proyecto EIBAMAZ. Se pueden recibir observaciones al email jdsimon@unicef.org y a mibanez@unicef.org

Lima, noviembre de 2006

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	4
INTRODUCCIÓN. PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA DE LA CONSULTORÍA	8
CAPITULO 1	
MARCO DE ELABORACIÓN Y USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE EIB	
1.1 PRELIMINAR: LAS LENGUAS EN LOS PAÍSES DE LA REGIÓN	13
1.2 LAS POLÍTICAS NACIONALES DE EIB	14
1.3 RESPALDO INSTITUCIONAL DE LA EIB	16
1.4 PROCESOS DE CAMBIO Y MEJORAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO	18
1.5 LAS ESCUELAS RURALES COMO ÁMBITOS DE LA EIB	19
CAPÍTULO 2	
MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA ALUMNOS	
2.1 LOS MATERIALES IMPRESOS PRODUCIDOS	23
2.1.1 Naturaleza e importancia de los materiales educativos	23
2.1.2 El currículo escolar de EIB	25
2.1.3 Cobertura curricular de los materiales producidos	29
2.1.4 Materiales y enfoque metodológico	31
2.1.5 El enfoque de mantenimiento en la EIB	37
2.1.6 Contenidos de los materiales	39
2.1.7 Aspectos lingüísticos en los materiales	40
- El tema de las grafías	41
- El tema del léxico	42
- El tema del léxico especializado	42
- El tema de la normalización de las lenguas	45
2.1.8 Los materiales en castellano	46
2.2 LA PRODUCCIÓN DE LOS MATERIALES IMPRESOS	49

2.2.1 Los tiempos y procesos elaboración	49
2.2.2 Los autores de los materiales	50
2.2.3 La edición de los materiales	53
2.2.4 La ilustración	54
2.2.5 Tirajes y ediciones	56
2.3 EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS MATERIALES	58
2.4 DESTINO DE LOS MATERIALES PRODUCIDOS	59

CAPÍTULO 3

MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA DOCENTES

3.1 NATURALEZA E IMPORTANCIA DE LOS MATERIALES PARA DOCENTES	61
3.2 TIPOS DE MATERIAL TÉCNICO PEDAGÓGICO	62
3.2.1 Currículo y documentos complementarios	62
3.2.2 Guías metodológicas y guías didácticas	67
3.3.3 Materiales de apoyo	70

CAPÍTULO 4

MATERIALES PARATEXTUALES PARA LA EIB

4.1 NATURALEZA DE LOS MATERIALES PARATEXTUALES	74
4.1.1 Materiales para la presentación de información	74
4.1.2 Materiales manipulables	75
4.1.3 Materiales de observación y experimentación	75
4.1.4 Materiales interactivos	76

CONCLUSIONES	77
---------------------	----

RECOMENDACIONES	79
------------------------	----

ANEXO 1: Materiales educativos revisados y consultados	82
--	----

ANEXO 2: Instituciones visitadas y personas entrevistadas	95
---	----

CRÉDITOS

Coordinador Ejecutivo Regional de Proyecto EIBAMAZ

Juan de Dios Simón

Asistencia Técnica y Revisora de Documentos de Investigación

Maria Amalia Ibáñez

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

RESUMEN EJECUTIVO

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

Este escenario, y la necesidad de conseguir una educación de calidad para los pueblos originarios, ha impulsado el desarrollo de programas de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas del mundo rural a las que asisten alumnos que tienen una lengua originaria como materna, escuelas que además muestran muchas carencias y debilidades técnico-pedagógicas en un marco de pobreza en muchos lugares agobiante.

En los tres países se han puesto en marcha, desde comienzos de los 90, procesos nacionales de innovación y reforma de los sistemas educativos nacionales. Este dinamismo ha influido favorablemente en el desarrollo de la EIB, que ha sido incorporada oficialmente en los sistemas educativos. Existe al presente un corpus legal que la sustenta y además una gran fortaleza institucional para contribuir a su desarrollo: direcciones de EIB en los ministerios de educación, organizaciones de la sociedad civil que trabajan en ella, gobiernos locales comprometidos. La EIB recibe, además, recibe el respaldo de organizaciones de los pueblos originarios y cuenta con el apoyo de organismos internacionales de cooperación.

Como parte de la implementación de la EIB, en los últimos lustros han sido producidos materiales educativos para los alumnos y profesores, casi exclusivamente de carácter impreso. Estos materiales muestran variados niveles de calidad, pero en su totalidad hacen visible un esfuerzo en el que han participado especialistas, profesores y personas de las comunidades.

La producción de material educativo, tan vigorosa en estos años, no ha estado exenta de problemas técnicos. En los currículos para EIB no se ha conseguido incorporar

apropiadamente contenidos de la cultura de los pueblos originarios y en todo caso se los ha incluido con un criterio aditivo que concluye por hacer más enciclopédico el currículo; todavía no se resuelve el tema de la diversificación curricular; está pendiente la formulación de una metodología para escuelas con aulas multigrado; falta concretar las estrategias de organización del tiempo para atender una educación en dos lenguas; la metodología para el desarrollo de la lengua materna y para la enseñanza de segundas lenguas aun está en ciernes. Todo esto ha dificultado la elaboración de material educativo para EIB, que se debe basar en un currículo diversificado y debe estar al servicio de una metodología de enseñanza y aprendizaje con perfiles especiales.

Han sido producidos materiales educativos especialmente para las áreas de comunicación y matemática; la producción de materiales para las áreas relacionadas con las ciencias naturales y sociales ha sido menor. Los materiales han sido producidos para los grados o niveles sucesivos del sistema, un libro por grado, excepto en Bolivia, donde se ha empleado un sistema de módulos más flexible pues éstos no están ligados a cada grado. La existencia de libros por grados no concuerda plenamente con el trabajo en secciones multigrado; la existencia de libros por áreas dificulta el tratamiento integrado de los contenidos y el desarrollo de una metodología activa, que es la que conviene más para la EIB en las escuelas rurales. Sin embargo, entre los materiales producidos por varios proyectos en la región se encuentran opciones valiosas usando técnicas de integración y correlación con las que se puede superar la situación descrita.

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

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

La producción de material educativo impreso ha tenido que sortear grandes dificultades en el plano de lo lingüístico. No estaba resuelto completamente el problema de los alfabetos, aun en el caso de las lenguas donde se había avanzado más como es el caso del quechua. Había problemas con la escritura de palabras cuya pronunciación varía en las diferentes áreas donde se emplea la lengua y otros. La normalización de las lenguas se halla aún en proceso, especialmente en el caso de las lenguas amazónicas, pero también en el caso del quechua y el aimara. Al respecto, los autores de los materiales han tenido que acogerse a opciones que difieren entre sí porque a veces lo han hecho en forma individual. Un esfuerzo visible en los tres países es el realizado para incluir el vocabulario especializado de las áreas curriculares. Las soluciones encontradas han sido muy diversas y aleccionadoras y se tiene ahora un repertorio léxico muy rico, que sin embargo puede ser todavía materia de discusión.

La elaboración de los materiales ha comprometido a un número considerable de autores, muchos de los cuales no contaban con experiencia para las tareas referentes a

materiales. Con la intervención de correctores de estilo, editores y asesores las dificultades han sido superados los problemas que se habían presentado en la redacción de los manuscritos, aunque todavía se puede alcanzar mejores niveles de trabajo.

Casi todos los materiales producidos han sido editados en un tamaño grande respetando las normas internacionales para el corte del papel, lo cual ha creado situaciones problemáticas pero también ventajas. Cuando se trata de materiales fungibles, que los alumnos tienen que usar para escribir o dibujar, el tamaño resulta incómodo; en cambio, ayuda mucho cuando se necesita de la ilustración para comunicar significados. El tamaño permite también que un libro sea usado por parejas de alumnos.

La ilustración ha sido objeto de soluciones diversas, algunas acertadas, otras, no. En los materiales producidos ha sido mayor la asistencia de dibujantes profesionales cuyo trazo consigue una mayor densidad de información. El empleo de colores fue general al principio, sin que hubiera sido motivo de preocupación el costo de la impresión; después, se ha comenzado a producir materiales a una o dos tintas, cuya impresión cuesta menos.

Cuando los materiales han sido producidos por los ministerios, los tirajes han alcanzado cifras elevadas para satisfacer las necesidades en el ámbito nacional; las instituciones no estatales han publicado sus materiales en tirajes reducidos, ajustados a la población que atienden. El tema de los tirajes es importante porque de ello dependen los procedimientos administrativos para contratar imprentas, hacer uso de la disponibilidad presupuestaria, etc.

La mayor parte de los materiales producidos no han sido objeto de procesos de evaluación y validación para comprobar su eficacia y realizar los ajustes necesarios. Estas actividades, en general, son difíciles de ejecutar, en primer lugar, porque no existen instrumentos adecuados para evaluar y validar textos escritos en las lenguas originarias; en segundo lugar, porque los materiales no funcionan solos y la eficacia de su empleo depende de las capacidades de los docentes y de los estudiantes.

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

Las innovaciones de EIB han hecho necesaria la entrega de materiales para docentes, que pueden ser clasificados en tres tipos: documentos curriculares, guías metodológicas y didácticas, y material complementario. En los tres países han sido producidos materiales de estas tres categorías, aunque no sin cierta reticencia, o porque se piensa que aumentan la dependencia de los docentes o porque se teme que no los utilicen.

El currículo es el elemento principal en el trabajo educativo. En él se apoya el desarrollo de todas las acciones educativas y en él debiera basarse la producción del material educativo. Idealmente, la construcción del currículo es preliminar a las otras acciones, pero en el caso de los tres países la construcción de los documentos curriculares para EIB ha sido simultánea a las acciones de capacitación y producción de materiales. Bolivia y Ecuador tienen diseños curriculares básicos para la EIB, que servirán para el trabajo de diversificación que se realice en los ámbitos locales y en las instituciones educativas. Pero en estos casos, el trabajo realizado todavía podría alcanzar una mayor

profundidad, sobre todo en lo relativo a la incorporación de contenidos curriculares propios de la realidad de los pueblos originarios. Perú no tiene un currículo básico para EIB, y se espera que el proceso de descentralización del sistema educativo haga posible la formulación de currículos diversificados.

Han sido publicadas guías que describen cómo debe ser el trabajo educativo en las escuelas. Si bien constituyen un paso de avanzada todavía resta por completar algunos asuntos, entre los cuales sobresale la metodología conveniente para las aulas multigrado donde se aplica un enfoque de EIB.

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

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

En función de este objetivo la consultoría quedó encargada de elaborar un documento que presentara un panorama de la producción de material educativo en los tres países, con una visión retrospectiva hacia los últimos quince años, procurando que lo observado permitiera destacar aprendizajes importantes que convendría tomar en cuenta en la continuación de los proyectos en marcha y en los que se emprendieran en el futuro, particularmente en las áreas amazónicas de los países donde tiene presencia el Proyecto EIBAMAZ.

Desde el principio se vio que en los tres países se habían desarrollado acciones para incorporar la EIB en los sistemas educativos respectivos y que estas acciones habían seguido rutas muy variadas, por lo cual se consideró que sería provechoso conocer las alternativas estratégicas que se hubieren desarrollado, examinado las causas y razones que las definieron y buscando identificar las fortalezas y debilidades que se pudiera advertir en ellas.

El estudio se concentró en los materiales educativos, considerando como tales aquellos recursos elaborados específicamente para apoyar el aprendizaje de los alumnos que asisten a instituciones educativas que trabajan con enfoques y metodologías de educación intercultural bilingüe. El foco de estudio fue, en consecuencia, la producción de libros de texto, libros complementarios, cuadernos de trabajo, fichas y otros que se ponen a disposición de los alumnos como fuentes de información y de actividades pedagógicas. Se consideró además el examen de materiales educativos paratextuales, es decir aquellos que se valen de medios distintos que la palabra impresa: materiales manipulativos, audiovisuales, informáticos, principalmente. Por extensión, se incluyó lo referente a las guías metodológicas y otros documentos producidos *ex profeso* para uso de los docentes de aula, considerándolos en la esfera de los materiales educativos, en primer lugar, porque contienen orientaciones para mejorar la actividad educativa en las escuelas y, en segundo lugar, porque contribuyen a la formación permanente de los profesores¹.

Para hacer el estudio de los procesos de producción de materiales se consideró que estos tienen una calidad intrínseca, que los hace valiosos como elementos coadyuvantes del aprendizaje. Esta calidad puede ser apreciada analizando su

¹ Lo expuesto explica por qué en el curso del trabajo no fueron tomados en cuenta materiales empleados en las instituciones de formación de docentes (universidades, institutos pedagógicos)

organización interna, las formas del discurso que se emplean, los recursos metodológicos puestos en juego, los recursos de la ilustración y la diagramación, así como la teoría y los enfoques subyacentes, psicológicos, lingüísticos, filosóficos. Aparte de ello está la manera como los materiales son aprovechados por los docentes y alumnos, de la cual depende en gran parte el efecto educativo que los materiales pueden tener, pero esta dimensión no formó parte del estudio. El análisis de esta otra dimensión de la calidad puede ser hecho pero con otros tiempos y sobre la base de observaciones etnográficas, evaluación de los aprendizajes, aplicación de encuestas y otros procedimientos. La consultoría se concentró en la primera dimensión.

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

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

Como se dijo antes, se considero los siguientes tipos de recursos educativos:

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

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

Los materiales como instrumentos del currículo

Relación con el currículo

Observando si se partió de un currículo nacional o de un currículo diversificado.

Observando la cobertura: Horizontal (cuáles son las áreas curriculares atendidas con materiales y por qué, y la manera como se aplican criterios de integración o correlación); y vertical (observando cuántos grados o años de estudio se abarca;

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

cuándo se inicia la secuencia, cuándo concluye y en qué áreas; cuáles son las razones de la secuencia establecida y la manera como se resolvió el problema de materiales para aulas multigrado).

Uso de lenguas

Lo cual supuso observar:

El empleo de las lenguas concernidas en los materiales (qué lenguas y desde qué grado, en qué secuencia y cuál fue el modelo seguido.

El ajuste a la competencia comunicativa de los estudiantes, expresado el estilo de la redacción, extensión de las oraciones y párrafos, tipo de oraciones, empleo de recursos de cohesión, etc. y el control del vocabulario, tanto en la lengua materna como en la segunda.

Solución de problemas relacionados con la normalización de las lenguas indígenas, tanto en gramática, léxico, uso de alfabetos y ortografía. Interesa tener información de cómo fueron resueltos estos problemas, cuales fueron los resultados y qué perspectivas de solución existen en un mediano plazo.

Enfoque pedagógico y metodológico

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

Destino de los materiales producidos

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

Características físicas

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

Tirajes y ediciones

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

Autoría

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

Evaluación y validación

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

Políticas seguidas

Observando qué políticas para la producción y empleo de los materiales educativos fueron seguidas en el horizonte de los últimos 15 años y cuáles estaban vigentes en el momento del estudio y qué se tiene previsto para el futuro.

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

En cada uno de los tres países se siguieron los pasos indicados: revisión de materiales existentes, entrevistas con personas clave y lectura de documentación complementaria. El trabajo fue ejecutado primero en Perú y luego en Ecuador y Bolivia. El trabajo inicial en Perú permitió levantar algunas conclusiones provisionales que se convirtieron en hipótesis para la observación en los otros países. Esta opción fue saludable, porque lo hallado en Ecuador enriqueció lo que se había visto en Perú y preparó lo que habría que buscar en Bolivia. Al final, el contraste de las tres realidades permitió arribar a conclusiones generales con posibilidad de variantes en cada país.

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

Para organizar los resultados del estudio, la consultoría ha trabajado con campos temáticos que cubren mucho de lo que se debe tocar respecto del material educativo para EIB. Dentro de cada uno de los campos presenta sucintamente lo que sucede en particular en cada país y procura llegar a observaciones y conclusiones que se pueden derivar de la comparación de lo hecho y sus resultados.

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

Se advertirá la ausencia de información estadística. Eso se explica porque el estudio ha sido de corte cualitativo. En esta línea, ciertos indicios, ciertas afirmaciones, se constituyen en pistas que necesitan ser corroboradas por otras fuentes. La consultoría se ha esforzado por seguir esta ruta. Ha procurado otorgar significado a los indicios pero ha buscado siempre que lo hallado sea confirmado por los especialistas que ha consultado.

Igualmente, ha tratado de ubicar a las personas de opinión más calificada, sea por su preparación profesional o por su intervención directa en los procesos.

No son pocas las dificultades con que se ha tropezado en el estudio. No se ha encontrado centros de documentación donde se pudieran hallar las colecciones de los materiales educativos producidos, personas que habían participado en algunas de las tareas en algún momento no podían ser ubicadas o no era posible obtener documentación técnica o administrativa porque no estaba al alcance de personas extrañas a las oficinas. Ello no amengua la validez de las observaciones porque la carencia de algún documento puede ser compensada por la lectura de indicios fehacientes.

La consultoría no ha tenido el cometido de realizar una evaluación del trabajo realizado en cada país. No obstante, ha sido difícil prescindir de juicios de valor sobre todo cuando lo observado permitía conseguir un aprendizaje valioso.

CAPITULO I

MARCO DE ELABORACIÓN Y USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DE EIB

1.1 PRELIMINAR: LAS LENGUAS EN LOS PAÍSES DE LA REGIÓN

Desde tiempos inmemoriales, en Ecuador, Perú y Bolivia se hablan lenguas originarias, andinas o amazónicas; desde el siglo XVI, en los vastos territorios de estos países se emplea también el castellano, que ha llegado a ser la lengua utilizada por una parte mayoritaria de la población: muchos de sus hablantes son monolingües y piensan y se relacionan solamente en este idioma; un número muy grande de personas son bilingües y se valen tanto de una lengua originaria como del castellano; aunque hay también un número considerable de habitantes que sólo conocen el uso de una lengua originaria.

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

En Perú, la situación es similar. Es “un país multilingüe y pluricultural. Cuenta con 43 lenguas: quechua y aimara en los Andes, al menos 40 lenguas en la Amazonía y el castellano en casi todo el país. Existen alrededor de 65 grupos con identidades culturales denominados principalmente en función de sus respectivas lenguas⁵”.

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

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

Las lenguas originarias habladas en la región tienen una presencia con múltiples matices. Son empleadas principalmente en los eventos cotidianos de la vida comunal y

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

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

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

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

familiar, aunque generalmente sólo en forma oral ya que el uso escrito queda limitado a relativamente pocas personas. Entre las lenguas con menor número de hablantes, algunas mantienen su vitalidad, otras están en trance de desaparición, principalmente porque sus hablantes ya son muy pocos. En algunos casos hay lenguas originarias que han cedido su lugar al castellano y son habladas solamente por los adultos mayores; en esas comunidades, los niños y niñas tienen que aprenderlas como segunda lengua.

Ecuador, Perú y Bolivia asumen su gran diversidad lingüística y cultural como una riqueza y consideran que sus sistemas educativos deben poner en marcha metodologías de educación intercultural bilingüe, considerada como la respuesta más adecuada a una situación lingüística y cultural muy compleja. Esta modalidad de educación es vista como la única capaz de asegurar el desarrollo personal y social de los niños y adolescentes, haciéndolo además con equidad y justicia. Como se verá a lo largo del presente trabajo, esta complejidad influye poderosamente en los elementos que integran la propuesta de técnica de la EIB. Entre éstos se encuentran los materiales educativos, el currículo, la didáctica y aun las formas de desarrollo de la acción educativa⁷, que tienen que ser distintos según los ámbitos donde se ponen en marcha.

1.2 LAS POLÍTICAS NACIONALES DE EIB

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

El hecho de que la EIB forme parte de las políticas nacionales de los países conlleva obligaciones para las instituciones y personas comprometidas con la educación de las poblaciones originarias. Exige que se emitan normas más específicas para orientar el trabajo en los ámbitos regionales, locales, comunales; promueve la participación de las comunidades y de las familias y abre posibilidades de financiamiento para programas diversos, entre ellos la implementación de bibliotecas, centros de recursos educativos y dotación de libros y materiales para los estudiantes.

En el Ecuador, el artículo 69 de la Constitución afirma que "El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural". En el año 1992, el Congreso Nacional de ese país reformó la Ley de Educación N° 127/83 reconociendo la EIB y comprometiendo a la Dirección Nacional de Educación de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) "a contribuir en el mejoramiento de la calidad de vida de las

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

nacionalidades y pueblos indígenas y a construir una sociedad plurinacional y multilingüe, a través de la educación intercultural bilingüe con la participación comunitaria”⁸.

En Perú, la Ley General de Educación N° 28044, promulgada en julio de 2003, establece el principio de interculturalidad como uno de los ocho principios rectores de la educación peruana. En esta ley, los artículos N° 19, Educación de los pueblos indígenas, y el N° 20, Educación Bilingüe Intercultural, establecen la EIB en todo el sistema educativo, y no solamente en la Educación Primaria como hasta hacía poco se tenía establecido. Otro documento importante es la *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*, aprobado en fecha anterior a la promulgación de la ley de educación.

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

Como se puede apreciar, en los tres países la EIB tiene un amplio respaldo legal. Es de saber también que tiene un respaldo institucional en los ministerios de educación, pues en los tres existen direcciones de EIB, aunque no con las mismas características y atribuciones.

1.3 RESPALDO INSTITUCIONAL DE LA EIB

En Ecuador, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) tiene autonomía técnica, administrativa y financiera; el país cuenta, además, con direcciones provinciales de EIB, algunas con equipos técnicos numerosos. Allí es notoria la decisiva participación de las organizaciones indígenas en la designación de los directores y

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

las personas que desempeñan posiciones técnicas. En Perú también existe una Dirección de EIB, aunque solamente algunas direcciones regionales de educación y unidades de gestión educativa local (UGEL) cuentan con especialistas de EIB en los equipos de gestión técnico pedagógica. En Bolivia, además de la Dirección de EIB, existe un equipo de EIB en la oficina de currículo del Ministerio y un equipo interdisciplinario establecido en Santa Cruz, para llevar adelante el Programa de Educación Bilingüe de Tierras Bajas. Es importante la mención de estas oficinas porque en los tres países han cumplido un rol importante en la producción de material educativo para EIB, tanto en acciones de coordinación y asesoramiento como en la elaboración y en la aprobación final.

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

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

No todas las instituciones que impulsan la EIB han producido materiales educativos para esta modalidad. El hecho se explica porque los materiales que se han empleado en las escuelas fueron principalmente los producidos por los ministerios de cada país y no era necesario, por lo tanto, que produjeran materiales. En Perú, por ejemplo, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECEP), un número crecido de asociaciones, ONG y universidades se hicieron cargo de la capacitación y acompañamiento de los docentes que aplicaban programas de EIB, pero ninguna necesitó producir materiales educativos porque las escuelas debían trabajar con el material producido por la DINEIB Perú con el respaldo financiero del programa mencionado. La consultoría maneja la hipótesis de que la existencia de materiales oficiales en las escuelas inhibió a las instituciones particulares a producir materiales por su cuenta y que esto trajo como consecuencia que no se formaran especialistas locales en ese campo. Sólo después de que terminó el MECEP algunas instituciones produjeron materiales educativos pero sólo para las poblaciones con las que trabajaban. Algo similar puede haber sucedido en Bolivia y Ecuador, países donde la producción de materiales a cargo del Estado tuvo un impulso muy grande en los pasados tres lustros.

Instituciones que han producido material educativo en los tres países son las siguientes⁹:

Perú:

- Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que trabaja con el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto y apoya la EIB de los pueblos Achuar, Awajun, Ashaninka, Bóóraá, Kandozi, Shawi, Kukama-kukamiria, Wampis, Uitoto, Shipibo, Chapara, Shiwilu, Tikuna y Kichwa.
- Centro Andino de Educación y Promoción "José María Arguedas", CADEP -JMA, con acciones en Cusco y Apurímac.
- Asociación Pukllasunchis, que desarrolla actividades de capacitación de docentes de zona rural en 1999, en la provincia de Paruro, departamento de Cusco.
- Tierra de Niños, que desarrolla un programa de EIB en Huancavelica, con la particularidad de que realiza acciones de alfabetización de las madres de los niños atendidos por dicho programa.

TAREA Asociación de Publicaciones Educativas es una organización no gubernamental de desarrollo educativo fundada en 1974. Trabaja con la escuela pública, concertando con el gobierno local y la organización docente para influir en la política educativa local y nacional, creando condiciones que favorezcan el cambio socioeducativo. Tiene programas de EIB en Cusco.

- Educa. Instituto de Fomento de la Calidad de la Educación. Trabaja principalmente en poblaciones urbano marginales. Tiene programas de EIB en Apurímac.

Ecuador:

CEDIME El CEDIME es un organismo no gubernamental sin fines de lucro, constituido en 1981. Cuenta actualmente con tres oficinas en el país. Además de la investigación en el campo social promueve y apoya a los sectores sociales discriminados tales como el de mujeres, el indígena y el afroecuatoriano mediante proyectos autogestionarios.

- MACAC La Corporación Educativa "Macac".Inició el programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua kichwa en 1986. Atiende el nivel de educación secundaria con la formación de prácticos y bachilleres técnicos.
- GTZ Agencia de cooperación técnica alemana. Desde 1980 tuvo desarrolló un intenso trabajo impulsando la EIB

Bolivia

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

En los tres países merece una mención especial la intervención de las organizaciones indígenas. En Ecuador y Bolivia, representantes de estas organizaciones han llegado a tener una presencia efectiva en los organismos gubernamentales para el desarrollo de la EIB, ejerciendo cargos directivos y técnicos y participando directamente en

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

la construcción del currículo y producción de material educativo. En el Perú la situación ha sido diferente, porque sólo es visible la intervención de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) en lo concerniente al desarrollo de la EIB en la región amazónica; para la región andina no hay muestras de participación similar.

Las organizaciones internacionales han tenido un rol importante en el impulso de la EIB. Es preciso destacar el trabajo de UNICEF, GTZ, Ayuda en Acción, CARE, AECI, que han intervenido en distintas acciones relativas a EIB, una de las cuales ha sido la producción de materiales en lenguas originarias y en castellano. Instituciones como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo han sido fuentes importantes de financiamiento, aunque no se puede dejar de mencionar el aporte de las respectivas contrapartes nacionales. Al respecto se puede adelantar que la producción de materiales en los últimos tres lustros ha sido en gran parte posible gracias a la disposición de recursos financieros especiales, provenientes de fuentes internacionales y nacionales.

1.4 PROCESOS DE CAMBIO Y MEJORAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

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

En los 90, Bolivia y Perú fueron escenarios de importantes procesos orientados al mejoramiento de la educación escolar en sus respectivos sistemas educativos. En Bolivia se produjo el proceso de Reforma Educativa puesto en marcha con la promulgación de la Ley N° 1565. En esta reforma, la EIB cobró relevancia especial. El texto siguiente resume la propuesta:

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

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

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

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

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

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

En el Perú, en la segunda mitad de los 90, se ejecutó el Programa de Mejoramiento de la Educación Primaria (MECEP), con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo. Como parte de este programa se inició, a cargo del Estado, la producción de materiales educativos para EBI y la capacitación de los docentes para esta modalidad, realizada por instituciones locales contratadas por el ministerio específicamente para la realización de cursos presenciales de capacitación y el desarrollo de acciones de acompañamiento. Desde el año 2003 se ha iniciado el Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR), con financiamiento del Banco Mundial, uno de cuyos componentes es el denominado Acceso a la Educación para la Infancia Rural. En este componente se contempla el suministro de materiales educativos para alumnos que pertenecen a 14 grupos originarios, tanto en sus lenguas maternas como para el aprendizaje del castellano como segunda lengua. El proyecto incluye la producción de guías para docentes, producción y adquisición de libros para bibliotecas bilingües y material educativo complementario. Una meta resaltante en este campo es la producción de material para el inicio de acciones de EIB en Educación Secundaria a Distancia, proyectado para el año 2007.

1.5 LAS ESCUELAS RURALES COMO ÁMBITOS DE LA EIB

En los tres países, las poblaciones hablantes de una lengua originaria residen en el medio rural. Su vida transcurre estrechamente ligada a la producción agrícola o pecuaria o al aprovechamiento de recursos silvestres. Tanto su vida familiar y como su economía tienen características que se desprenden de ese escenario: producción para el auto consumo, contacto asimétrico con el mercado, bajos ingresos, extrema dependencia de las condiciones del clima, ciclos de vida comunal relacionados con los ciclos agrícolas y ganaderos, etcétera. En esas poblaciones existen formas de organización y gobierno que mantienen sus características tradicionales, las cuales a veces entran en colisión con las formas influidas por lo urbano. Sus condiciones de vida son difíciles, afectadas por la pobreza y pobreza extrema.

El hecho de que la EIB esté ligada a los ámbitos rurales hace que repercutan en ella las condiciones del sistema educativo en esos medios. Es casi una particularidad de la educación en el medio rural la existencia de centros educativos con poca población escolar, atendidos también por pocos profesores. Las escuelas con docencia incompleta o con un solo docente son las más frecuentes, lo cual significa que allí funcionan aulas multigrado, denominadas así porque concurren niños y niñas matriculados en grados diferentes. Las escuelas rurales suelen estar ubicadas en lugares muy distantes de las ciudades y por tanto quedan lejos de los órganos intermedios de los ministerios de educación. Esto explicaría por qué las directivas y los materiales llegan tarde, por qué las plazas docentes vacantes son cubiertas a destiempo y por qué el acompañamiento técnico-pedagógico casi no existe. Por lo general, en las escuelas rurales el personal

docente es contratado y con poca experiencia, puesto que se suele considerar que la carrera docente de los docentes recién egresados de los institutos pedagógicos debe comenzar en los lugares más alejados.

Las escuelas del medio rural no reúnen las condiciones físicas deseables. Carecen de agua potable y de energía eléctrica. Están alejadas de las ciudades y por ello no tienen a su alcance tecnologías modernas útiles para la educación (cabinas para acceso a la Internet, computadoras, sistemas de fotocopiado e impresión), que existen, aunque débilmente, en las pequeñas ciudades del ámbito rural.

Las condiciones descritas tienen implicancias directas en lo tocante a materiales de EIB, que irán siendo señaladas en su momento. En general no hay facilidades para producir materiales en la escuela; los trabajos de los niños y niñas no pueden ser compartidos fácilmente; no hay muebles para conservar los materiales que se emplean; no hay seguridad para conservarlos, etc.

No todo es problemático en las escuelas rurales: existen en ellas muchas potencialidades educativas. Su cercanía al medio natural puede hacer posible el empleo de procedimientos didácticos activos. Son muchas las actividades que se pueden ejecutar en el campo sin requerir de medios especiales: realizar recorridos, observar los panoramas, llevar a cabo experimentos, construir maquetas y modelos, dibujar plantas, animales y paisajes que se tienen cerca, mantener huertos y viveros, criar animales menores, todo eso con grandes oportunidades para lograr aprendizajes basados en la experiencia directa. Además, gracias a la organización de las comunidades y a la preocupación de los pobladores por la educación de los niños y adolescentes, es posible que los alumnos tengan una mayor participación en la vida comunal y que, a su vez, los adultos puedan apoyar directamente la actividad educativa. Todas éstas son riquezas potenciales que la escuela rural no siempre aprovecha especialmente porque los docentes no tienen preparación técnico pedagógica.

Lo común es, sin embargo, que la escuela rural, pese a disponer de estas posibilidades, sigue siendo de molde convencional, muy centrado en la explicación oral de los docentes, con lo cual los alumnos quedan relegados a una posición de escucha en extremo pasiva. Al respecto es oportuno mencionar el comentario de la experta mexicana Silvia Schmelkes:

Tenemos entonces que en las comunidades más pobres –justamente donde los requerimientos de una educación de calidad son mayores, pues se opera en un medio adverso- se cuenta con un remedo de escuela urbana que resulta prácticamente irreconocible. No es de extrañar que los resultados de este tipo de educación sean pobres: esta escuela no siempre es capaz de atraer a toda la demanda potencial d la comunidad en la que se encuentra, y menos aun es capaz de retener en la escuela a toda la población en edad escolar el tiempo suficiente para que termine la primaria. Ello es consecuencia, en parte, de los altos índices de reprobación que se reportan, reflejo de la pobreza de los aprendizajes que tienen lugar en ese tipo de escuela. Incluso los alumnos que alcanzan a terminar la primaria tienen resultados de aprendizaje que distan mucho de poderse comparar

con los obtenidos por sus homólogos en zonas urbanas de clase media¹³, que responden todavía a las características de la población que dio origen al modelo¹⁴.

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

Hoy se admite a nivel mundial que una escuela de calidad es aquella que enseña a aprender; también se reconoce que la primera condición para poder aprender a aprender es el buen dominio de la lengua materna (hablar, leer y escribir) y del lenguaje matemático, dado el carácter universal que estos lenguajes poseen... Ahora bien, estos lenguajes tienen una particularidad: ellos sólo ocasional y excepcionalmente se aprenden fuera de la escuela. En efecto, se trata de destrezas que suponen un proceso largo, lento y sistemático (creación de hábitos, trabajo sobre el propio cuerpo, metacognición) que no se da de modo espontáneo. En otros términos, la escuela –como institución social- podrá ser reemplazada en otras tareas de socialización temprana, de información masiva, aun de creación de valores cívicos colectivos, pero muy difícilmente será suplida en su deber de equipar a todos los niños y jóvenes de estas destrezas culturales que llamamos básicas¹⁵.

Una de las dificultades más serias para conseguir un trabajo activo que favorezca los aprendizajes es la poca capacidad de los docentes para emplear la lengua en forma escrita. Carteles o papelotes, libros colectivos, revistas manuscritas, y otros materiales podrían ser producidos si los docentes tuvieran un mejor desempeño en el uso escrito de las lenguas originarias y del castellano. Lamentablemente, no es así. La lingüista peruana Madeleine Zúñiga hizo una investigación sobre el manejo del castellano de alumnos del área rural al terminar educación primaria. Como parte del estudio hizo una evaluación de docentes. Sus comentarios dicen mucho:

Es preocupante haber encontrado maestros bilingües que se ubicarían en un nivel Medio Bajo en su comprensión de lectura en castellano, incluso resolviendo una prueba preparada para alumnos de educación primaria. Definitivamente no es posible generalizar estos resultados, pero dan señales de la urgente necesidad de conocer cuáles son las capacidades de comprensión lectora que debemos reforzar

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

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

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

y desarrollar en los maestros para que podamos avanzar en las deseadas metas de calidad educativa¹⁶.

En Bolivia, entre los años 2001 y 2004, fue desarrollado un importante Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias: aimara, guaraní y quechua, a cargo del PROEIB Andes. Luis Enrique López, su director, al explicar las motivaciones de este esfuerzo, menciona de paso el problema de que hablamos:

El Programa buscó superar las limitaciones de conocimiento y manejo de la lengua escrita en aimara, guaraní y quechua, por parte de la mayoría de maestros que debían desarrollar la modalidad bilingüe en el aula. Cuando el Ministerio, con ayuda del UNICEF, decidió abordar esta situación a finales del año 2000, esta carencia se había convertido en un cuello de botella para la aplicación y extensión de la EIB durante los 5 primeros años de la Reforma... Si bien la mayoría de maestros y maestras bolivianas habla un idioma originario (cf. Albó 1995), ello no significa que estén en capacidad de leerlo y menos de escribirlo¹⁷.

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

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

CAPÍTULO 2

MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA ALUMNOS

2.1 LOS MATERIALES IMPRESOS PRODUCIDOS

Como se dijo en el capítulo anterior, en años relativamente recientes Ecuador, Bolivia y Perú han establecido la EIB como parte de sus sistemas educativos, a lo cual han contribuido organismos internacionales e instituciones de la sociedad civil, llevando adelante una empresa que parece haber institucionalizado definitivamente esta modalidad. Como parte del trabajo llevado adelante han sido producidos materiales educativos para estudiantes, tanto en castellano como en lenguas originarias. Un examen del trabajo realizado y de los libros y cuadernos de trabajo que se puso en manos de los estudiantes pone en evidencia muchos aspectos que pueden ser tomados como aprendizajes que dejan una experiencia valiosa que puede orientar el trabajo futuro. Lo que sigue de este capítulo expone los resultados de ese examen, que no es –hay que advertirlo– una evaluación de los materiales concretos sino una sistematización de las observaciones¹⁸.

2.1.1 Naturaleza e importancia de los materiales educativos

Para los efectos de la presente consultoría, consideramos como material educativo aquellos elementos (libros, cuadernos, cintas grabadas, videos, maquetas, programas informáticos, etc.) construidos *ex profeso* para apoyar las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Por extensión, incluimos los materiales que orientan a los docentes en el desempeño de su función pedagógica. Los materiales educativos difieren de los materiales con valor educativo, que son todo aquello producido para otros fines pero que puede ser usado para fomentar un aprendizaje (éste es el caso de los periódicos, películas de argumento, mapas cartográficos, herramientas, maquetas, colecciones de muestras y especímenes, etc.). Y son muy distintos de los equipos (videograbadoras, proyectores, microscopios, computadoras, impresoras) que sirven para la exposición o manipulación de elementos fuente de contenidos.

Los materiales educativos pueden ser organizados en dos grandes campos: los materiales textuales impresos y los materiales paratextuales. Los primeros son, como su nombre adelanta, materiales que se valen de textos, muchas veces acompañados de ilustraciones, para exponer sus contenidos, y que son producidos mediante impresión en forma de libros, cuadernos y folletos; los segundos tienen un contenido expuesto por medios textuales, gráficos, sonoros, haciendo uso de soportes distintos del papel: cintas magnetofónicas, cintas de video, discos.

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

Los materiales textuales impresos, a su vez, pueden ser organizados en cuatro categorías: libros de texto, cuadernos de trabajo, libros y folletos de lectura, y materiales auxiliares:

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

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

La importancia de los materiales impresos es destacada por Adán Pari, Oficial de UNICEF de Bolivia, quien, sin embargo, expresa ciertas reservas sobre los mismos:

Los módulos de aprendizaje escritos son el único material viable para poder llevar adelante el proceso educativo. Desde este punto de vista, la visión intercultural tiene que permitirnos buscar otro tipo de materiales que sean concordantes y pertinentes con nuestra forma de enseñanza, con nuestra metodología, pensar en la pedagogía andina. ¿Cómo nos enseñan nuestros abuelos, nuestras madres? Creo que por ahí podríamos encontrar cosas importantes que aún nos toca desarrollar¹⁹”.

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

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

Las comunicaciones citadas son indicios de certezas e interrogantes que se tienen en los tres países respecto de los materiales para EIB. La consultoría ha podido advertir que existe una cierta inquietud sobre el lugar que ocupan los materiales en la acción educativa con alumnos de EIB: o son el elemento central en torno al cual se organizan las actividades pedagógicas o son un elemento accesorio dentro de una tónica organizada a favor de la actividad y el diálogo con la realidad circundante. Ninguna de las dos posiciones significa una renuncia al material educativo²⁰.

2.1.2 El currículo escolar de EIB

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

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

En Ecuador existe un Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), a partir del cual la DINEIB ha construido el documento titulado “Rediseño Curricular para los centros educativos comunitarios interculturales bilingües de la nacionalidad Kichwa de la región andina”, que especifica las capacidades y contenidos, organizándolos por niveles²² y, dentro de estos, por unidades. Este documento constituye la base para la planificación curricular en los centros educativos y la elaboración de los materiales que apoyan el aprendizaje. En teoría, el rediseño curricular para el área quechua andina debería haber sido la base para la elaboración de los libros de EIB, aunque, a juzgar por las fechas de publicación, algunos de los libros y el rediseño fueron elaborados en tiempos simultáneos.

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

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

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

Como se puede observar, la DINEIB, órgano de la sede central del Ministerio de Educación de Ecuador, ha asumido la tarea de diversificar el currículo matriz, aunque es preciso decir que en este trabajo han tenido participación especialistas de las direcciones provinciales de EIB. El Rediseño en este caso está dirigido a los centros educativos de las áreas quechuas andinas, lo cual hace ver, por lo pronto, que puede haber un rediseño similar para las áreas quechuas amazónicas y otro u otros para las áreas donde se hablan las otras lenguas. Por el momento, estos documentos no están preparados.

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

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

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

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

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

²⁵ Ministerio de Educación. Diseño Curricular. p 31.

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

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

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

Como se dijo antes, en los tres países se tiene un sistema curricular formulado en términos de competencias²⁸, las cuales están organizadas en unidades llamadas áreas. Las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Física están presentes en los tres sistemas, aunque con variantes en su denominación; en Bolivia existe un área de Ciencias de la Vida, que integra contenidos de ciencias sociales y ciencias naturales, a diferencia de Perú que los tiene separados en las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente; en Bolivia y Perú existe un área de Religión, ausente en el currículo de Ecuador. El currículo de Bolivia incluye un área vinculada con el trabajo productivo: Tecnología y conocimiento práctico.

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

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

Un punto delicado respecto del currículo es la forma como se incorporan contenidos provenientes de las dos fuentes a que debe acudir la EIB: los contenidos

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

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

derivados de las disciplinas de la llamada cultura universal y los contenidos que proceden del saber tradicional de las comunidades y pueblos originarios. Conviene advertir desde el comienzo que en este asunto existen problemas aún no resueltos.

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

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

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

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

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

³⁰ MOSEIB. p. 358.

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

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

En este mismo campo, no sólo nos toca hacer investigaciones y una sistematización rigurosa³³, sino que además tenemos la dura tarea de didactizarlos, secuenciarlos, organizarlos y planificar su enseñanza de mejor manera; teniendo en cuenta algunos criterios de cada región, los niños, el área, el nivel u otros criterios que sean pertinentes; puesto que el ímpetu y la oportunidad presentada hizo que los autores queramos presentar todo en el primer ciclo³⁴.

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

2.1.3 Cobertura curricular de los materiales producidos

Generalmente, los textos y cuadernos de trabajo deben corresponder a la estructura curricular; a fin de cuentas, la estructura curricular rige el rumbo de la actividad pedagógica y por ello mismo exige que los medios –en este caso los materiales- la tomen en cuenta estrechamente. Pero esta correspondencia puede tener rutas distintas:

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

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

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

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

componentes hay una cierta relación temática, que no siempre se consigue mantener³⁶.

- (2) Los materiales educativos integran contenidos de áreas diferentes, sobre la base de mecanismos de correlación y aun de globalización. La serie de libros escolares del MACAC de Ecuador, por ejemplo, consigue integrar contenidos de áreas distintas adjuntándolos al hilo conductor de textos narrativos o dialogados, de manera tal que en el curso del argumento se da ocasión para mencionar puntos fundamentales de contenidos referentes a varias áreas curriculares³⁷.

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

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

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

La correlación, sin embargo, puede ser bien lograda si se maneja con cuidado los contenidos. El libro titulado *Kaniro*, elaborado por el Proyecto FORMABIAP, de Perú, para el área de Comunicación Integral en lengua asháninka, puede mostrar varios ejemplos de la correlación de que hablamos. Si tomamos como ejemplo una de sus unidades veremos lo siguiente: La ilustración con que se inicia la unidad muestra un brazo de río especialmente acondicionado por la comunidad para que se pueda pescar en él, y en

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

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

³⁸ Esta ventaja de los materiales bolivianos no es fortuita. Tal como lo declaran especialistas que han participado en su elaboración, el empleo de módulos busca otorgar una mayor facilidad para el empleo de los materiales, que se vería menguada si los módulos quedaran adscritos a grados.

efecto se pueden apreciar varias de las técnicas empleadas por ese pueblo. La ilustración ha sido construida para promover la expresión oral; tres textos literarios que se incluyen en la unidad se refieren a la vida en los ríos; los ejercicios de vocabulario, de gramática, de construcción de oraciones tienen todos algún vínculo con la pesca o con las formas como se preparan los pescados para comerlos. Hay cuadros de doble entrada, esquemas, lectura de imágenes, todos para fortalecer las capacidades de comunicación pero también para hacer explícitos conocimientos sobre una importante actividad económica del pueblo *ashaninka*³⁹.

Otra situación problemática resultante de la existencia de libros por grado es que puede hacer más difícil el trabajo en aulas multigrado, que son las que predominan en las escuelas rurales donde precisamente se aplica la EIB. Si se diera el caso –nada inverosímil, por cierto- de que en una sección hubiera alumnos de 3°, 4° y 5° grados, cada grupo tendría que trabajar con su propio libro, lo cual multiplicaría la labor del docente y dificultaría formas de interaprendizaje que son no sólo aconsejables sino enteramente factibles en aulas del tipo mencionado. En efecto, en las escuelas donde una sección concentra a estudiantes de dos o tres grados es complicado para un solo docente trabajar con grupos que tienen materiales distintos. Idealmente, bastaría con organizar grupos de estudiantes por el grado en que están inscritos y apoyar el trabajo de cada grupo con su respectivo material, pero para que esto sea posible se necesitaría tener materiales especialmente producidos para este tipo de actividad. Pero los materiales no han sido pensados para este procedimiento, por lo cual, en un mismo momento, el docente tendría que trabajar con temas o problemas diferentes⁴⁰. Además, los niños y niñas de las escuelas rurales de educación primaria no poseen capacidades de lectura y producción de textos suficientemente desarrolladas como para efectuar con éxito un trabajo independiente que requiera muy poco del apoyo docente.

La consultoría considera que la solución a estos problemas pasa por resolver primero un asunto aún no dilucidado en forma suficiente: cuál es la metodología de trabajo para las escuelas rurales, en general, y cuál es la metodología que se debe aplicar en aulas multigrado, en particular. De allí derivará la función que se destina para los materiales impresos.

2.1.4 Materiales y enfoque metodológico

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

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

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

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

Respecto de enfoques metodológicos, en los últimos lustros se han difundido propuestas metodológicas de base constructivista que los tres países visitados comparten. Un resumen acertado de lo característico de estos enfoques es el siguiente, que se refiere a la propuesta de Bolivia pero que puede ser extendido sin riesgo a Perú y Ecuador:

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

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

Los cuatro principios señalados tienen vigencia especial tratándose de la metodología recomendada para las áreas relacionadas con el conocimiento del mundo natural y social (Ciencias de la Vida en Bolivia; Ciencia y Ambiente y Personal Social en Perú; Historia y Geografía, y Ciencias Aplicadas en Ecuador). Y su vigencia es todavía mayor para la educación de los alumnos de EIB, todos de extracción campesina. Ellos tienen un conocimiento alcanzado por su participación en las actividades de su familia y comunidad y por las formas de socialización en que han participado, que les han permitido iniciarse en el saber tradicional que sus comunidades manejan. Este conocimiento que ya poseen debe ser reconocido por la escuela y acrecentado con nuevas experiencias, y debe enriquecerse además con el conocimiento llamado universal. Profesor boliviano, aprovechando la figura del tronco común y las ramas diversificadas, decía que el tronco del currículo debía ser el formado por los saberes de las comunidades, y no le falta razón si la expresión se aplica al aprendizaje de los alumnos: la base de todo aprendizaje es lo que ellos ya saben, los “saberes previos” de que habla la pedagogía de corte constructivista. La expresión de ese saber (y las operaciones intelectuales que realizan a partir de ese saber: imaginar, recordar, analizar, organizar, extrapolar) todo eso debe ser hecho en la lengua materna de los niños y niñas, en un ambiente de trabajo caracterizado por una intensa

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

comunicación con los demás, no sólo en la escuela sino, principalmente, fuera de ella, a través de visitas, recorridos, experimentos, juegos que propicien “la crítica y a reflexión”.

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

Resulta más o menos común la mecánica siguiente: los materiales presentan, a través de los textos, información sobre un cierto aspecto de la realidad, y luego se valen de un cuestionario para averiguar si los estudiantes comprendieron los textos y pueden identificar los contenidos expuestos. Así se hace, por ejemplo, en un texto para el tercer nivel, en una sección dedicada al aire⁴², “*Wayra pachamanta yachay*”. Allí se habla, en la primera página, de la importancia del aire para la respiración de la gente, los animales, plantas; y en la segunda página se muestra un grafico (tipo pastel) donde se ve la composición de aire: 78% de N (nitrógeno); 21% de O (oxígeno) y 1% de otros gases. Al final de esa página hay cuatro preguntas que los niños deben responder por escrito con la información que presenta el texto⁴³. A partir de este ejemplo se aprecia cómo el libro aleja a los niños del mundo que los circunda, sin proveer, como debiera, herramientas para que examinen la realidad y expongan su conocimiento sobre la misma. Tal vez es muy temprano para que los niños del tercer nivel (de nueve años, aproximadamente) comprendan de qué manera el aire beneficia la vida; y es definitivamente prematuro que sepan que el aire está formado por varios gases, que además no se hallan en la misma proporción. Pero a su edad podrían trabajar sobre muchos asuntos referentes al aire: comprobar que el aire tiene un movimiento; que cuando éste aumenta se produce el viento; que el viento puede mover las cosas; que el viento puede correr en diferentes direcciones; que cuando respiramos nuestro organismo aspira y expulsa aire a través de la nariz y de la boca; que el aire ingresa a nuestros pulmones, que son órganos que están en el tórax; que algunos animales respiran de modo parecido, etcétera. Todo eso puede ser trabajado a través de juegos, experimentos, lecturas hechas por el maestro, consultas hechas por los niños y otras actividades de ese estilo, y terminaría por afianzar ciertas intuiciones de los niños, ejercitar sus capacidades de observación y reflexión y permitiría un enriquecimiento del vocabulario y de otros elementos verbales. Para ello, los materiales tendrían que ser de otro estilo, presentando secuencias coherentes que lleven a los alumnos a conocer mejor la realidad, ya que se están preparando para actuar en ella.

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

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

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

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

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

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

En Perú, en el área de la Matemática se está produciendo un tránsito desde una posición en la cual el aprendizaje comenzaba con las nociones y operaciones matemáticas y culminaba con la aplicación de lo aprendido a la resolución de problemas hasta una posición más renovada en la cual se promueve el desarrollo de tres capacidades: el razonamiento y la demostración, la comunicación matemática y la resolución de problemas⁴⁶. Una propuesta como ésta exige que los materiales tengan una mayor presencia de textos e ilustraciones, para trabajar con los cuales se requiere que los alumnos hayan alcanzado un nivel alto de lectura. Esta orientación se refleja en los textos de matemática preparados para los seis grados de Educación Primaria de EIB, en los cuales los asuntos numéricos, que en principio pueden ser neutros respecto de las realidades de las poblaciones, cobran un nivel mayor de contextualización cuando se aplican a la resolución de problemas referidos a su realidad. Pero hay tener en consideración especial dos advertencias: (i) para el empleo eficiente de los libros se necesita –como se dijo ya- cierta competencia lectora por parte de los alumnos y docentes y además (ii) se hace necesario que los docentes intervengan en apoyo de los estudiantes

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

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

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

trabajando con ellos en el análisis de las situaciones planteadas por los problemas y en la consiguiente búsqueda y comprobación de soluciones.

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

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

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

Una pregunta que surge entre los maestros que facilitan la iniciación a lectura y escritura es: ¿En cuánto tiempo los niños aprenden a leer y escribir con el enfoque? Cuando surge esa pregunta tenemos que analizar que el enfoque no es un método que contemple rigurosamente los pasos que hay que dar de la misma manera con todos los niños, además que sonorizar letras no es leer, y que leer es un proceso complejo⁴⁹.

El mismo autor explica cómo se produce el aprendizaje de la lectura diciendo, líneas abajo, lo siguiente:

A leer se aprende viendo leer a otras personas, atendiendo a las lecturas que estas personas hacen para uno, intentando leer, probando y equivocándose, en un proceso cuyo resultado inicial será seguramente menos convencional de lo esperado, pero muy distinto del que se produce con otros aprendizajes⁵⁰.

En el Perú tampoco han sido expuestos detalladamente los pasos o procedimientos que caracterizan el método derivado de este enfoque, aunque sí han quedado bastante

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

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

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

⁵⁰ Op. Cit. P 56

establecidos algunos de sus lineamientos más importantes⁵¹: trabajar con textos reales, presentes en la vida cotidiana de los niños (rótulos, etiquetas, cartas, recetas, letras de canciones, etc.); manipular materiales escritos (revistas, cuentos, folletos, láminas, etc.); trabajar a partir de predicciones del contenido, valiéndose incluso de la silueta del texto y otros indicios como las ilustraciones y los titulares; trabajar con palabras y oraciones, prescindiendo de repertorios silábicos; producir textos colectivos que los niños dictan a los maestros y publicarlos en carteles o en fotocopias, etc. Parte importante de esta propuesta ha sido prescindir de cuadernos o textos especialmente elaborados para el aprendizaje de la lectura y escritura, por considerar que constituían un recurso artificial. Resulta fácil apreciar que el acatamiento de estos lineamientos en los medios rurales donde se hablan lenguas originarias ha sido bastante difícil, puesto que allí son escasos los materiales escritos que puedan ser puestos al alcance de los niños. La vigencia de este enfoque metodológico produjo muchas vacilaciones en la DINEBI Perú, que finalmente ha producido libros para el aprendizaje de la lectura y escritura en lenguas originarias proponiendo una metodología más orgánica, menos dependiente de los recursos textuales del entorno. Esta metodología, sin embargo, no está explicitada en una guía metodológica.

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

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

Algo similar sucedió en el Perú. Los libros de Comunicación para los primeros grados tampoco presentan oportunidades para el aprendizaje sistemático de la lectura y están constituidos por una selección de narraciones, poemas, adivinanzas. Eso ha llevado a que varias ONG, preocupadas por las dificultades en el aprendizaje de la lectura derivadas a su entender de la aplicación del nuevo enfoque, decidieran seguir otras rutas metodológicas. El Proyecto EDUBIMA, ejecutado con apoyo de CARE en la provincia de Azángaro, departamento de Puno, emplea los cuadernos de trabajo *T'ika*, en los cuales desarrolla una propuesta mixta recuperando elementos de la metodología denominada de Palabras Normales para asegurar el aprendizaje de lectura y la escritura en los dos

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

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

primeros grados; el proyecto FORMABIAP, proyecto de EIB para la Amazonía, ha decidido, según Lucy Trapnell, su directora, reformular la propuesta que empleaba antes de que el proyecto asumiera el enfoque comunicativo textual; y el proyecto de EIB que desarrolla Tierra de Niños en Huancavelica se ha inclinado por emplear en su libro *Kusiwan Mayta* un método de base oracional que antes fuera probado por el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno, en la década de los 80, con los libros *Kusi* (quechua) y *Katita* (aimara). El hecho es que, si bien oficialmente se mantiene la adscripción al enfoque que comentamos, hay indicios de que esta situación podría ser modificada. Las tasas de éxito que están obteniendo los proyectos mencionados con sus métodos alternativos, contrastadas con los pobres resultados mostrados por las evaluaciones nacionales, podrían hacer que la orientación asumida oficialmente sea por lo menos puesta en discusión.

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

Un problema adicional es el siguiente: los métodos conocidos en la región son métodos formulados para el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de niños y niñas hablantes del castellano; no son formulados para las lenguas originarias, que, como en el caso del quechua y el aimara, son lenguas aglutinantes, cuyos enunciados están conformados por frases (palabras con varios sufijos) y no por palabras acompañadas de artículos y preposiciones. En consecuencia, los mecanismos de lectura para las lenguas originarias no son los mismos mecanismos que se emplean para la lectura del castellano, y por consiguiente la metodología no puede ser la misma. En caso similar pueden estar las lenguas originarias amazónicas.

2.1.5 El enfoque de mantenimiento en la EIB

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

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

Para la enseñanza de cualquier L2, lo primero es su enseñanza / aprendizaje oral comprensivo y que, para ello, lo más apropiado es fomentar la comunicación creativa. Con ello poco a poco, por prueba y error, los propios niños irán asimilando las formas que mejor les permitan comunicarse eficazmente. Sólo cuando ya

*comprendan la lengua tendrá pleno sentido utilizarla también con su código escrito, dejando incluso para más adelante otros aspectos formales como las normas ortográficas de la lengua y su manejo escrito*⁵³.

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

*Una de las cosas que falló al principio, no por mala fe o mala voluntad de nadie, sino por errores de un programa tan complejo y novedoso, fue que no se elaboraron o produjeron materiales en castellano como segunda lengua y tampoco se recurrió a ningún material ya existente. Eso produjo cierta resistencia en los padres de familia –legítima por cierto- al ver que sus hijos no estaban aprendiendo castellano, esas cosas se están corrigiendo y en algunos se las ha superado por completo*⁵⁴.

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

En Perú también es reciente la publicación de orientaciones metodológicas en una guía menos amplia que la boliviana⁵⁵.

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

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

Generalmente convenimos en reconocer que maestras y maestros no tenían experiencia previa en esa labor; desde la mirada de su propia historia y desde su práctica docente, la enseñanza del castellano se fusionaba indisolublemente con la enseñanza en castellano. Sin embargo, creo que no eran los únicos faltos de experiencia en el tema. Quienes en uno u otro momento tuvieron la responsabilidad de generar propuestas metodológicas, diseñar y elaborar materiales para los niños

⁵³ Albo, Xavier. "El acceso a la segunda lengua", en Niños alegres, libres, expresivos. La Paz, CIPCA / UNICEF, 2004. p. 174.

⁵⁴ "Políticas educativas en Bolivia en el marco de la Reforma Educativa". En: Políticas Educativas en Bolivia. Memoria del Seminario taller del mismo nombre. La Paz, CEBIAE / Ayuda en Acción, 2000. p. 48. La ponencia fue presentada por Amalia Anaya siendo ella, en ese momento, Viceministra de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

⁵⁵ MINEDU. Enseñanza del Castellano como Segunda lengua en las escuelas EBI del Perú (Manual para docentes). Lima, 2005. 88 pp.

y guías para los docentes, por lo general, tampoco tenían experiencia en la enseñanza de castellano a niños hablantes de lenguas originarias. En realidad, era casi imposible tener esa experiencia porque se trataba de una actividad novedosa en nuestro país⁵⁶.

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

2.1.6 Contenidos de los materiales

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

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

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

La referencia a la realidad que se hace en los materiales es distinta según sean producidos por el Ministerio de Educación o por proyectos de menor alcance (regional o local). Cuando se trata de materiales que van a ser empleados por niños y niñas de ámbitos menores – como es el caso de los materiales producidos por proyectos- es fácil mostrar la realidad local o hablar de ella. Los paisajes, los modos de vida, la vestimenta, tal como aparecen en los materiales, son familiares para los niños. Pero cuando los materiales van a ser empleados en ámbitos mayores, como es el caso de los producidos y distribuidos por un ministerio de educación, aparece como dificultad la gran diversidad que caracteriza a nuestros países. En efecto, sucede que en un mismo libro se muestran escenas correspondientes a realidades diferentes, ya que no se puede mostrar una sola realidad a lo largo de todo el libro. Pero la presentación de estas realidades, que puede

⁵⁶ Sainz, Susana. “Presentación”. En obra citada. p. 5.

ser apreciada por un adulto como una muestra de la diversidad, no tiene el mismo valor a los ojos de los alumnos, puesto que las escenas de otros ambientes les son en extremo ajenas y en ciertos casos incomprensibles.

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

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

2.1.7 Aspectos lingüísticos en los materiales

En los tres países se aprecia un enorme esfuerzo por producir materiales en lenguas originarias. Este esfuerzo es plausible en general, y lo es más cuando se trata de lenguas todavía poco estudiadas o cuyo conocimiento teórico está todavía poco difundido. En estos casos, los autores tienen que dar alguna solución a problemas todavía no resueltos por las disciplinas que estudian las lenguas, problemas que tienen relación con elementos de morfosintaxis, empleo de palabras, uso de grafías y otros, lo cual no es poco decir.

- El tema de las grafías

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

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

Respecto de los alfabetos adoptados no siempre hay acuerdo sobre las grafías que han sido escogidas para representar ciertos fonemas. A pesar de que las decisiones han sido tomadas hace varios años, todavía se levantan voces discordantes de una u otra decisión. Un caso notorio es el de las vocales del quechua (tres o cinco), que divide a los especialistas -capacitadores, escritores, estudiosos de las lenguas, directores de programas- y los docentes de aula, que son usuarios de materiales preparados para EIB. Los argumentos que se esgrimen para sostener una u otra posición pueden tener solidez científica pero también hay argumentaciones muy débiles, a veces simplemente emocionales⁵⁷. Consuelo Yáñez, Directora del MACAC, en Ecuador, considera que el

⁵⁷ Un especialista de un proyecto de EIB en la sierra sur del Perú manifestó en una entrevista con el consultor que los defensores de las tres vocales para la escritura del quechua asumían esa posición porque en el fondo

problema de los alfabetos es un problema artificial, que termina por separar comunidades y tener por tanto repercusiones políticas, y que no debiera distraer la atención de quienes trabajan en la producción de material educativo.

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

Sea cual fuere la opción que hubiere tomado la institución que provee de material la mantendrá –o debería mantenerla- a lo largo de un tiempo suficiente para que los alumnos aprendan a leer y escribir y de ese modo evitará que los estudiantes caigan en perplejidades y confusiones.

Un campo de tensión parecido es el de la ortografía de ciertas palabras que, teniendo el mismo referente, muestran variaciones en cuanto a su pronunciación. Entonces, las personas las transcriben con grafías distintas⁵⁸. Es cierto que para los lectores puede ser motivo de confusión encontrar en unos textos palabras escritas de una manera distinta a la usada en otros. Siempre hay una sensación de incomodidad que dificulta la lectura cuando se encuentra textos escritos con ortografía diferente. Sin embargo, un lector avanzado puede ir produciendo acomodaciones cuando se encuentra con escrituras distintas, de la misma manera como cuando escucha hablar en su lengua a quienes no son de su región. Estas acomodaciones lo ayudan a resolver satisfactoriamente sus dificultades de comprensión.

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

Aparte de las diferencias de escritura existentes por decisiones institucionales, se hallan, según un especialista de la DINEIB Perú, diferencias en la escritura de palabras empleadas en un libro o cuaderno de trabajo producidos por un mismo autor o un mismo

querían impedir que la población indígena accediera al uso escrito del castellano; Consuelo Yáñez recuerda que alguna vez se rechazó el uso de la “y”, “w” y “k” por considerarlos “grafemas extranjerizantes” (Cf. MACAC, Teoría y Práctica de la Educación Indígena, p. 91); un especialista de EIB en Ecuador (comunicación personal) relataba que algunos defensores de las cinco vocales no cedían esa posición sólo porque se tenían ya materiales con esas grafías.

⁵⁸ Usaremos un ejemplo castellano: el caso es como si se escribiera “caballo” en un lugar, “cabayo” en otro y finalmente “cabasho” en un tercero, ya que en los tres lugares la pronunciación de esta palabra es diferente.

equipo de autores. Para decirlo de otro modo, palabras que en un sitio del libro están escritas de una manera aparecen con otra escritura páginas más adelante. Falta lo que podríamos llamar una constancia ortográfica por la poca pericia que muestran quienes escriben, lo cual multiplica la tarea de los revisores y editores.

- *El tema del léxico*

Casos parecidos se presentan tratándose del léxico, puesto que los mismos objetos pueden tener nombres distintos en los diferentes dialectos. Una solución que aparece es considerar las variantes como sinónimos⁵⁹. En los tres países hemos encontrado que los autores han escrito a pie de página notas que explican las variaciones en el uso de palabras.

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

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

- *El tema del léxico especializado*

Los materiales educativos corresponden a las áreas del currículo; éstas, a su vez, tienen como fuente disciplinas teóricas que, como tales, suelen valerse de un vocabulario especializado. En ocasiones sucede que ciertos conceptos de la ciencia o de la tecnología occidentales, expresados con un nombre en castellano, no tienen el equivalente en una lengua originaria. No hay, por ejemplo, palabras en lenguas originarias para “vacuna”, “alcohol” o “número fraccionario”. Esto obliga a los autores de los materiales a tomar decisiones delicadas para cubrir los vacíos. En los trabajos recientes se aprecia una notable consciencia de lo que se hace y un empeño por solucionar las dificultades sin lesionar el espíritu y la lógica de las lenguas originarias.

Cuando se carece de una palabra se están siguiendo tres vías de solución: (i) buscar la palabra en la lengua misma, acudiendo a lo que se usaba en el pasado o lo que se usa en otras partes; (ii) acuñar un término y (iii) acudir a un préstamo, refonologizando

⁵⁹ Un ejemplo en castellano de lo que decimos es el caso del grupo: burro, asno, pollino, piajeno, borrico, jumento; un ejemplo en quechua es éste: mientras en Puno (Perú) para designar a la flor se emplea la palabra *t'ika*, en Ayacucho se emplea *wayta*.

el término. A veces ese préstamo ya se encuentra en la lengua, pues fue asimilado en forma espontánea; a veces hay que tomarlo deliberadamente.

En la región se han hecho esfuerzos por establecer vocabularios en quechua con la participación de expertos de los tres países. En Perú y de Bolivia se han hecho labores similares en aimara. Las soluciones que se están dando son diferentes por lo que es aconsejable que sean examinadas las fortalezas y debilidades de cada una.

En Ecuador ha habido una preocupación muy especial por cubrir las necesidades de léxico quechua, que es la lengua donde se ha trabajado más este aspecto. En el MOSEIB aparece, al término de cada parte dedicada a las áreas del currículo, una sección denominada *Mushuk Shimikuna*, con una relación extensa de palabras empleadas en los libros. Naturalmente, se espera que tales palabras sean apropiadas por los docentes y por los estudiantes de EIB. En los libros para los estudiantes van señaladas, a pie de página, las palabras sinónimas de palabras que aparecieron en los textos, resolviendo de este modo el caso de denominaciones diferentes para el mismo objeto. El celo ha sido tan grande que es muy difícil sorprender algún préstamo⁶⁰ del castellano y sí es muy fácil encontrar palabras creadas, que sin embargo conservan el espíritu de la lengua.

La preocupación por el vocabulario no es privativa de la DINEIB de Ecuador. Instituciones no estatales han trabajado también en ese campo. El Consejo de Pueblos y Organizaciones indígenas del Ecuador (FEINE), por ejemplo, ha editado un pequeño libro, *Yachachik*, Cartilla Alfabética Kichwa, para el segundo nivel de EIB⁶¹, elaborado por tres docentes indígenas acompañados por un equipo técnico de la institución. En la introducción los autores dicen:

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

La consultoría ha tenido oportunidad de conocer también otro libro que es prueba de la contribución de instituciones no gubernamentales al desarrollo del léxico quechua en estudiantes y docentes de EIB: *Ñawpa Yachay Shimikuna*⁶². En este diccionario, los artículos tienen una estructura especial: palabra quechua, palabra castellana. Oración en quechua donde se emplea la palabra examinada; traducción al castellano de la oración quechua. Un ejemplo es el siguiente:

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

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

Otra muestra del trabajo que se está haciendo en Ecuador para abordar los asuntos del léxico en lenguas originarias es un pequeño diccionario gráfico shuar llamado *Winia*

⁶⁰ En una relación de más de 600 palabras con dificultad hemos podido hallar las palabras *ruwana* (poncho) probablemente formada a partir del castellano *ruana* y *putiha*, probablemente venida de *botija*.

⁶¹ FEINE. *Yachachik*. Cartilla Alfabética Kichwa para el segundo nivel de EIB. Quito, 2002. 48 pp.

⁶² Vicariato Apostólico del Aguarico. *Ñawpa Yachay Shimikuna*. UNICEF / CICAME. Quito, 2004. 238 pp.

*Chichamun*⁶³. En cada página de este diccionario aparecen seis o siete palabras de un mismo campo semántico, cada una con una ilustración que muestra el objeto mentado por la palabra. Así, una página con instrumentos musicales presenta las palabras *kitiar* (guitarra), *pinkiuí* (quena), *tampur* (tambor), *shakap* (sonaja), *tumak* (arco) y *kaer* (instrumento de cuerdas). Las ocho páginas finales presentan las mismas palabras shuar con su equivalente castellano, con una mención de la página donde se encuentra la palabra y su imagen. Como se ve, un material sencillo pero valioso para consultas de significado y ortografía. Como libro para la ejercitación de lectura con miras a construir un vocabulario visual también es muy útil.

En Bolivia, donde también se ha tomado con mucho cuidado el problema del vocabulario, se aprecia una mayor libertad en cuanto al empleo de préstamos. Se los está usando cuando se encuentra que ya están en el habla de las comunidades o cuando se trata de términos especializados provenientes de fuera. En estos casos, se los señala con letra cursiva, como una manera de destacar su carácter externo a la lengua originaria. Este recurso es usado en Bolivia no solamente en textos escolares sino en publicaciones diversas que tienen amplia circulación entre los lectores de periódicos. Una de ellas es *Pacha*, suplemento del periódico La Prensa, publicado bajo la responsabilidad del Consejo Educativo Aimara. Allí se puede leer, por ejemplo, el texto siguiente: “*Reforma Agraria khaya 1953 marana utjawayka ukapachawa sindicatos agrarios utt’yasina uraqinakapata sayt’asiwayapxi*”. Caso similar ocurre en el periódico CONOSUR Ñawpaqman, cuyos recursos para la transcripción de la oralidad quechua han sido estudiados por Fernando Garcés y dados a conocer en el libro *De la voz al papel*⁶⁴.

En tiempos más recientes, el Ministerio de Educación Boliviano se ha preocupado por poner en circulación de los profesores y especialistas dos publicaciones importantes. Una de ellas es *Arusimiñee*, un libro tipo diccionario políglota (castellano, quechua, aimara y guaraní) que presenta “los términos pedagógicos que se han usado a partir de la producción de materiales educativos durante el desarrollo del PEBI y la Reforma Educativa”. La otra, es una colección de guías para el uso del alfabeto en quechua, aimara, guaraní y varias lenguas originarias⁶⁵. Un ejemplo de ello es *Aymara qillqaña yatiquañani*, publicada por el Ministerio de Educación en 1995, de 83 páginas. Las guías están organizadas en pequeñas secciones correspondientes a cada una de las grafías, con ejemplos donde se aprecia el empleo de la grafía tratada y ejercicios de escritura. Un capítulo muy importante de estas guías está referido al uso de los signos de puntuación, asunto pocas veces tratado en materiales de este tipo.

En Perú el trabajo en este campo ha sido menor. Se ha publicado un diccionario políglota y se ha suscrito un convenio para elaborar un corrector ortográfico en quechua. Se considera que este proyecto es importante dado que se trata de un auxiliar electrónico que será útil para los escritores en quechua. La empresa es difícil, según el director de la DINEBI- porque muchas veces se tendrá que optar entre alternativas sostenibles

⁶³ Mejeant, Lucía. *Winia Chichamun*. DINEIB / UPME. Quito, 2005 / 2006. 74 pp.

⁶⁴ Garcés V, Fernando. *De la voz al papel*. La Paz, CENDA / Plural editores, 2005. 210 pp.

⁶⁵ En Bolivia se han elaborado cartillas similares para las lenguas Mojeño trinitario, Mojeño ignaciano, Mojeño weehayek, Baure, Chacobo, Guarayo, Itonama, Movida, Siriano y Yaminawa

teóricamente. Las herramientas de la informática pueden contribuir a que el asunto sea resuelto satisfactoriamente.

- *El tema de la normalización de las lenguas*

Lo expuesto se halla en el campo de la normalización de las lenguas, empresa de grandes dimensiones a la cual puede contribuir indirectamente la producción de material educativo en lenguas originarias. La elaboración de estos materiales ha sido efectuada casi siempre con el concurso de equipos de docentes y especialistas que con frecuencia han consultado a hablantes de lenguas originarias; en esta tarea, las personas que intervienen han debatido mucho sobre enfoques, definiciones, estructuras de conocimiento y han sido por eso las personas más conscientes de los problemas relativos al uso escrito de las lenguas originarias. El trabajo no es fácil, sin embargo, como lo demuestra la queja de Froilán Condori:

Hay poco avance en la unificación del idioma quechua debido a variedades dialectales y de lexicografía. Hay que hacer un encuentro especializado: algunos lingüistas imponen, absolutizan sus criterios; algunos acuñan términos sin consultar a nadie y es un problema que hay que resolver⁶⁶.

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

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

La morfosintaxis presenta también problemas complejos por no existir ningún tipo de normatización del quechua escrito. Sin embargo, el material trata de fijar algunas de las estructuras más sencillas y comunes en base al uso frecuente en los textos, aunque se acepta que la repetición produce cierto grado de monotonía. No se emplean estructuras complejas por la diversidad de combinaciones y variantes dialectales que se encuentran en la lengua debido al aislamiento en que han vivido la mayor parte de las comunidades⁶⁷.

⁶⁶ Condori, Froilán: Panel "Participación social en EIB". En: Ministerio de Educación / UNICEF. La situación actual y proyección de la Educación Intercultural Bilingüe. Memoria del Taller de La Paz. 2002. p.81.

⁶⁷ Yáñez Cossío, Consuelo. MACAC. P. 79

2.1.8 Los materiales en castellano

La experta boliviana Amalia Anaya advirtió que en la Reforma Educativa Boliviana se había comenzado tarde a enfrentar el problema de la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en el marco de la EIB⁶⁸. Según ella, durante mucho tiempo los niños aprendían castellano porque se les enseñaba *en* castellano pero no porque se les enseñara castellano. Por su parte, Isabel Paz, Directora del CEBIAE, en comunicación personal, afirmó que durante mucho tiempo se había desarrollado una pseudo educación bilingüe puesto que en las aulas el empleo de las dos lenguas era simultáneo, ya que se las alternaba irregularmente acudiendo a la lengua originaria cuando los niños no podían comunicarse en castellano. Más aún, las lenguas eran empleadas sólo en forma oral y no se llegaba al uso escrito de ninguna. Lo dicho por la especialista boliviana podría ser suscrito sin problemas por especialistas de los otros dos países. Por eso, se está tendiendo a organizar el horario de manera que un tiempo sea dedicado al trabajo en lengua originaria y otro al castellano. A juzgar por lo que dice Marina Figueroa, del Proyecto CARE/EDUBIMA, de Puno, Perú, los docentes y los niños se avienen sin problemas a esta distribución.

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

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

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

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

⁶⁸ Cf. "Políticas educativas en Bolivia en el marco de la Reforma Educativa". En: Políticas Educativas en Bolivia. Memoria del Seminario taller del mismo nombre. La Paz, CEBIAE / Ayuda en Acción, 2000. p. 48

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

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

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

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

La consultoría no ha encontrado materiales que apoyen expresamente la transferencia de las capacidades de lectura y escritura al castellano como segunda lengua, materiales que sin duda son más necesarios cuando se trata de lenguas de naturaleza distinta: el quechua y el aimara son lenguas aglutinantes mientras que el castellano es una lengua analítica; el aimara y el quechua tienen fonemas distintos que el castellano; el castellano presenta sílabas más complejas que las lenguas originarias⁶⁹, etc.

En Perú, el subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR (Proyecto de Educación en Áreas Rurales) ha publicado dos libros para el desarrollo del castellano como segunda lengua: uno escrito por una autora contratada, y otro que es una versión actualizada de un texto similar publicado por el PEB-Puno en la década de los 80, escrito por Luis Enrique López, Madeleine Zúñiga e Ingrid Jung⁷⁰. Estos materiales toman en cuenta estrechamente las características del castellano hablado por alumnos rurales, muy influido por el sustrato quechua de sus hablantes. Materiales escritos con ese espíritu no existen en los programas de EIB que han sido visitados en la consultoría.

En los tres países existen colecciones de libros en castellano que recogen narraciones de la literatura oral, generalmente lindamente ilustrados. Es fácil aceptar que los textos literarios constituyen una fuente de apoyo para el aprendizaje de una segunda

⁶⁹ La consultoría no puede afirmar si estas diferencias entre castellano y quechua y aimara se muestran también tratándose de lenguas originarias amazónicas. Como es probable que siempre pueden haber diferencias, sostiene la necesidad de que existan materiales y procedimientos didácticos especiales para favorecer la transferencia.

⁷⁰ Hay que decir de paso que esta estrategia de aprovechar libros escritos por otros proyectos es altamente ventajosa. En Bolivia se hizo lo mismo con otros textos del proyecto puneño ya mencionado.

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

2.2 LA PRODUCCIÓN DE LOS MATERIALES IMPRESOS

La calidad de los materiales educativos depende en gran parte de decisiones tomadas sobre el currículo y la metodología. Pero en ella influyen también otros factores, como son los relativos a las etapas de producción. La reseña de la forma como se ha procedido para producir materiales en los tres países, que han trabajado con estrategias distintas, puede mostrar el peso de esos factores y la forma como pueden influir. De todo ello se desprenden aprendizajes importantes.

2.2.1 Los tiempos y procesos elaboración

En los tres países la producción de los materiales de EIB fue progresiva hasta completar la implementación para todos los grados escolares y tomó varios años. Por lo general ha marchado en tiempos simultáneos a la aplicación de los programas de EIB, que avanzó grado a grado o ciclo por ciclo⁷¹. Como el lapso ha sido relativamente prolongado, en el curso de esta implementación hubo múltiples variantes.

La producción de los materiales siguió la secuencia normal de las tareas habituales para ese efecto, que se hallan enlazadas de manera que una no puede ser emprendida si no se culmina la anterior:

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

Esta descripción del proceso – en la que no habla todavía de la impresión y distribución- muestra por lo menos tres asuntos: que en la producción de material educativo intervienen diversos profesionales en distintos momentos del trabajo; que se necesita una coordinación experimentada en todos las etapas del proceso; y que existen

⁷¹ No ha sido tarea de la consultoría levantar un cronograma del establecimiento de la EIB en los sistemas educativos de los tres países. De lo que se ha podido observar se deduce que las estrategias de implementación aplicadas en cada país fueron diferentes; incluso parece hubo variaciones durante el proceso mismo de implementación en cada uno.

puntos sensibles donde pueden surgir dificultades que es preciso sortear con rapidez y eficiencia.

En el Perú, los especialistas de la DINEBI manifestaron que la preparación de los materiales se ha realizado a veces con mucha presión, especialmente porque los trámites administrativos toman un tiempo que acorta los plazos para el trabajo intelectual. Se alude en este caso a los procesos de contratación de autores, dibujantes y de imprentas, que deben seguir procedimientos sujetos a las normas vigentes para la adquisición de bienes por parte del Estado⁷². En los otros países no se examinó este tema, pero es posible que en ellos se presenten situaciones similares.

2.2.2 Los autores de los materiales

En la división de tareas que hemos descrito, hemos mencionado la participación de autores, considerando como tales a las personas que intervienen, individualmente o en equipo, en la redacción de los manuscritos. En el caso de los materiales para EIB, los autores han sido por lo general profesores en ejercicio o profesores que estaban ocupando puestos de especialistas de currículo o capacitación docente en los ministerios. La mayoría de las veces eran personas bilingües. No han intervenido autores profesionales especializados en la producción de material educativo, como sucede en la producción de material en castellano para estudiantes que hablan esta lengua como materna⁷³.

Conviene precisar que en los últimos lustros han habido en los tres países dos formas de trabajo: en una primera etapa, cuando los ministerios comenzaron a producir material educativo para EIB, se trabajó con equipos de autores, a veces bastante numerosos (Las páginas de créditos de los libros de Ecuador, por ejemplo, muestran que los equipos contaron con más de veinte integrantes; los libros de Perú no muestran las listas de los equipos, pero los especialistas de la DINEBI manifestaron que los manuscritos fueron elaborados en talleres por equipos de profesores provenientes de provincias). En una siguiente etapa, que llega a nuestros días, se está trabajando con autores individuales o con equipos poco numerosos.

En Ecuador y Perú los autores de los materiales no eran especialistas en las áreas del currículo (matemática, comunicación, etc.) para las que fueron convocados: eran profesores de aula o especialistas en los aspectos generales de EIB; en Bolivia la situación parece haber sido distinta, pues los cuadros de autores que aparecen en los libros muestran nombres diferentes según las áreas, lo que hace suponer que se conformaron equipos por especialidad. El dato que mencionamos es importante porque, en el caso de los autores de textos escolares, se espera que dominen tanto los contenidos de la materia como los procedimientos metodológicos propios del área; se espera que sean, en fin,

⁷² En Perú no existen normas específicas para la adquisición de materiales como libros, videos, películas, material educativo en general; por ello, la adquisición de estos bienes debe hacerse con las normas que rigen la adquisición de muebles, maquinaria o artículos de oficina. La exigencia de que se escoja entre ternas de postores, por ejemplo, hace difícil el trabajo porque no son muchos los profesionales con experiencia.

⁷³ Tratándose de material educativo en castellano para alumnos hablantes de esta lengua existen en Latinoamérica autores especializados. No se han preparado para estas tareas en institutos de formación profesional (no hay instituciones que se ocupen de este campo), pero se han formado en la práctica. Por lo general, los autores que existen trabajan áreas curriculares específicas: matemática, comunicación, ciencias naturales.

especialistas del campo en el que trabajan. El conocimiento profundo de los contenidos así como el manejo de la metodología son importantes no solamente para la construcción de los materiales sino también, y sobre todo, para efectuar la transposición didáctica que se necesita tomando en cuenta las características de los estudiantes.

En los tres países fueron convocados como autores numerosos profesores de aula, incluso personalidades de las comunidades capaces de aportar su conocimiento y experiencia. Por eso se afirma en Ecuador y Bolivia que hubo mucha participación de personas de los pueblos originarios. Los borradores producidos fueron revisados después por especialistas de los ministerios, asesores y personalidades de las comunidades. Luego pasaron por una revisión de estilo. Con estas intervenciones se debía haber alcanzado la calidad expositiva que requiere un material educativo. Sin embargo, no parece que se haya conseguido ese nivel, a juzgar por lo que afirma un equipo de expertos que evaluó materiales de EIB del Perú:

El trabajo fue confiado a equipos que no contaron con la suficiente asesoría y acompañamiento técnico ni tampoco, en varios casos, con la formación de base requerida, sobre todo, en los aspectos lingüísticos. Para el futuro, habría que prever tanto una capacitación técnico-científica previa cuanto un acompañamiento sistemático que trascienda lo lingüístico y que incluya la dimensión pedagógica⁷⁴.

No obstante, se puede pensar que la participación de docentes e intelectuales locales es siempre valiosa porque conocen la lengua, la cultura y la realidad de las comunidades para los cuales están destinados los materiales. Resulta aleccionador el estilo de trabajo de Bolivia, durante la Reforma Educativa, porque la convocatoria de autores fue amplia. Fueron llamados a integrar los equipos de creación de materiales docentes de aula, especialistas bolivianos que habían participado en las maestrías en EIB de la Universidad del Altiplano (Puno, Perú) y de la Universidad de Cuenca (Ecuador), especialistas peruanos que habían trabajado en EIB y expertos de otras nacionalidades de Latinoamérica y Europa. Debe ser mencionado el hecho de que esta concurrencia de intelectuales tan diversos fue posible gracias al apoyo brindado por instituciones de cooperación, entre las cuales UNICEF tuvo un rol destacado.

Actualmente, en los tres países ya existen profesionales que han ganado experiencia en la producción de materiales y con los que seguramente se puede contar en el futuro. La eficiencia de estos profesionales puede ser mayor si se los involucra en talleres, seminarios y aun cursos de formación en producción de materiales educativos⁷⁵, como ponentes o como participantes en la formación de nuevos autores.

En los tres países se están profundizando procesos de descentralización del sistema educativo. Se espera mucho de los proyectos educativos regionales y se confía en la posibilidad de elaborar materiales para regiones concretas: en esta perspectiva se ha de

⁷⁴ López, Luis Enrique y Nila Vigil: Resultados de la evaluación de los materiales diseñados por el MED-DINEBI para el desarrollo de la EBI en las regiones andina y amazónica. Documento de trabajo, 2001.

⁷⁵ Lamentablemente no son muchas las fuentes con que se cuenta para este efecto. El manual "Concepción y producción de manuales escolares", escrito por François Richaudeau, y publicado en 1981 por la UNESCO en Colombia tiene elementos valiosos para muchos aspectos de la producción de material educativo impreso, pero no ha sido reeditado.

necesitar autores locales que pueden ser capacitados por quienes ya han conseguido una mayor experiencia.

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

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

Los libros de Comunicación y Matemática de Perú también tienen ahora autores individuales. La metodología ha sido cambiada porque los procedimientos para la contratación de autores son diferentes por la aplicación de nuevas reglas⁷⁶. Igualmente, los libros publicados recientemente en Bolivia han sido escritos por equipos menos numerosos, integrados por personas que no son las mismas que participaron durante los primeros años de la Reforma Educativa. Como explicación de este cambio se informa que los libros actuales han sido producidos por empresas editoriales particulares que fueron elegidas en el marco de licitaciones convocadas por el Ministerio de Educación. Esas empresas no podían incluir en sus equipos a personas que trabajaban en el Ministerio, a pesar su experiencia en la producción de materiales y un mayor conocimiento de los principios y postulados de la EIB. En los procesos llevados a cabo de esta manera, los especialistas del Ministerio han intervenido sólo en dos momentos: al comienzo, formulando las especificaciones técnicas, y al final, cuando debían aprobar los originales en vísperas de la impresión.

De lo descrito se colige que en los últimos quince años, en que la producción de material educativo ha tenido gran dinamismo, ha sido difícil mantener la unidad de criterios para el trabajo. De un año a otro han cambiado los autores, no siempre ha habido la comunicación debida entre todos, se ha contado con grados desiguales de experiencia y de conocimiento de los temas, los plazos han sido muchas veces perentorios. A esto se pueden deber las debilidades que de pronto se van sorprendiendo en materiales que

⁷⁶ Los libros producidos recientemente en el Perú han sido elaborados e impresos en el marco del PEAR, proyecto que debe ceñirse a los procedimientos normados por el MEF y el Banco Mundial.

debieran tener alto grado de excelencia dado el hecho de que ha habido el marco legal necesario, la intención de avanzar en EBI y se ha contado con los recursos financieros suficientes.

2.2.3 La edición de los materiales

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

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

Los libros producidos en los últimos años para uso de los alumnos de todas las escuelas –entre ellas las de EIB- tienen un tamaño cercano al A4 en el sistema ISO⁷⁷ (210 mm de ancho; 297 mm de alto. Este no es un tamaño cualquiera: es el tamaño asumido como norma internacional para uno de los cortes del papel, que se produce en bobinas de las mismas dimensiones para todos los países. Un tamaño mayor o menor en cualquiera de sus dimensiones conduce a la pérdida de segmentos de papel; pérdida que puede ser cuantiosa si los tirajes son altos. Por eso, especialmente en los organismos del Estado, se respetan las dimensiones ISO para evitar un desperdicio de papel que podría ocasionar sanciones administrativas a quien hubiera decidido emplear otras dimensiones que las oficiales.

Este exordio es importante porque la normatividad existente, ineludible por lo demás, repercute en el plano pedagógico. En efecto, un libro producido en tamaño A4 y en papel *bond*⁷⁸ puede ser relativamente pesado para los niños, y su peso se hace mayor si ellos tienen que transportar dos o más libros⁷⁹. Una de las razones por las que los alumnos de las ciudades usan las llamadas “mochilas escolares” se debe precisamente al tamaño y al peso de los libros que deben transportar. Los niños del campo necesitan también de mochilas similares cuando deben llevar sus libros entre la casa y la escuela, lo cual se convierte en problema mayor porque deben protegerlos de la lluvia y el polvo.

Por otra parte, cuando los materiales son fungibles –es decir que en ellos los niños van a dibujar, efectuar operaciones matemáticas, escribir respuestas a cuestionarios, redactar composiciones o realizar ejercicios de caligrafía- el tamaño impide que trabajen bien porque resulta muy grande con relación a la estatura infantil; incluso hace difícil administrar el espacio de una mesa o carpeta cuando éstas no son individuales.

⁷⁷ La International Organization for Standardization (ISO) establece normas aceptadas por convenios internacionales para su aplicación en el comercio y la industria.

⁷⁸ El papel *bond* suele ser muy usado en los países de Latinoamérica porque es el producido en las plantas papeleras de los países de la región. El papel periódico, que cuesta menos, es importado de otros continentes. Para textos escolares se suele emplear, además, papel de 70 gramos, que permite una impresión a color sin que se las tintas se vean desde el reverso.

⁷⁹ Esta consideración del peso debería ser tomada en cuenta por instituciones no gubernamentales que, tal vez por mejorar la presentación, emplean papel denominado *couche*, que es mucho más pesado.

Los ministerios e instituciones no gubernamentales deben respetar las normas industriales como las mencionadas, que influyen en el tamaño de los materiales. Pero conviene que al ajustarse a ellas hagan lo necesario para aprovechar mejor la circunstancia. Es saludable la decisión del ministerio peruano, por ejemplo, de pasar a la producción de materiales no fungibles, que puedan ser usados varios años y por cohortes sucesivas de estudiantes. En consecuencia, no se va a producir libros donde los niños tengan que dibujar o escribir. Así, no importa si los libros son de tamaño grande, porque incluso pueden permitir el empleo simultáneo de un solo libro por dos niños. Igualmente, es aconsejable que se estudie cuál es la cantidad mínima suficiente de páginas para que los materiales cumplan su cometido de auxiliares del trabajo pedagógico. Con decisiones adecuadas al respecto se puede conseguir un apreciable ahorro monetario⁸⁰ sin sacrificar las posibilidades de logro pedagógico.

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

2.2.4 La ilustración

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

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

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

⁸⁰ En los tres países existen materiales complementarios en pequeño formato, generalmente A5. Se trata de libritos de lectura, con uno o dos cuentos cada uno o con adivinanzas y juegos léxicos. Estos libritos suelen ser entregados en propiedad a los alumnos y, a juzgar por las personas entrevistadas, constituyen un excelente material para animar la lectura personal.

En una línea distinta se halla la ilustración de los libros del MACAC, hecha en todos los casos por dibujantes profesionales. En estos materiales, la representación es realista cuando se trata de plantas, objetos, viviendas, ropa, artefactos, paisajes, pero cuando se trata de personajes, incluso de animales, es de tipo *comic*: las figuras son risueñas y el movimiento está exagerado para conseguir que se vea la expresión y el movimiento; se han empleado líneas cinéticas y hasta metáforas gráficas. Sin embargo, se ha manejado bien la presentación de los rasgos personales de manera que no se cae en la caricatura, peligro que amenaza siempre cuando se muestran, exagerándolos, los rasgos de las personas. La opción por este tipo de ilustración fue examinada con bastante detalle en la entrevista sostenida con Consuelo Yáñez, Directora del MACAC. El empleo de ese estilo fue decidido después de que la institución puso a prueba otras opciones más cercanas a la representación realista a cargo de dibujantes indígenas. El resultado final es favorable: los niños y adultos de las comunidades indígenas aceptan con agrado los libros y las imágenes cumplen su cometido en la comunicación de significados.

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

La consultoría hace notar que la ilustración en los materiales educativos tiene que conciliar la calidad gráfica con la función didáctica, haciendo que la primera sirva a la segunda. Los contenidos de ciencias naturales necesitan mucho de la ilustración trabajada para que resalten los elementos que se quiere mostrar. Por eso son preferibles los dibujos a pluma coloreados en forma realista⁸¹, que conviene usar en vez de pinturas con témpera o acuarela⁸². Igualmente, los materiales de Comunicación –especialmente los de segunda lengua- necesitan de la ilustración sobre todo para hacer ver los significados de las palabras y frases. Tratándose de alumnos que están aprendiendo la lengua, los diccionarios clásicos, conformados sólo con palabras, son poco útiles; mejores aprendizajes se consiguen mostrando el significado con una imagen y el significante con la palabra escrita. En este sentido, el diccionario gráfico shuar *Winia Chichamun*, de Lucía Mejeant, que hemos comentado antes, deja muchas lecciones positivas para el trabajo: la relación dibujo/palabra está tan bien lograda que no necesita más explicaciones para conseguir el efecto deseado.

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

⁸¹ Cf. UNESCO. Op. Cit. pp. 157-175. En este libro se describen estudios experimentales sobre las posibilidades comunicativas de diversos tipos de imágenes (dibujos, fotografías, pinturas, con distintas variantes cada una) para efectos pedagógicos: Las conclusiones que se consigue son prácticamente definitivas.

⁸² Algunos de los libros examinados contienen ilustraciones de este tipo, que pierden mucho en riqueza de información.

Un problema comentado muchas veces a propósito de los materiales de la EIB es que los docentes y miembros de la comunidad a veces rechazan un libro porque lo que se muestra en él no corresponde a su realidad. Eso sucede porque las ilustraciones muestran vestimentas, viviendas, utensilios, paisajes inevitablemente muy localizados, y ello incomoda a quienes no se sienten representados allí.⁸³

Hemos dicho también que las disposiciones ISO sobre el tamaño de papel obligan a imprimir materiales en tamaño grande. Esa situación puede ser aprovechada si se maneja bien las ilustraciones. Un recurso que podría ser explotado todavía más en los textos EBI examinados es el empleo de ilustraciones con pie, es decir con un texto explicativo que se les adjunta. En los materiales educativos, la ilustración complementa el texto pero también puede tener un valor comunicativo propio que aumenta si se le añade un texto explicativo.

Respecto del color hay todavía algunas reflexiones que hacer. Casi todos los materiales están impresos a todo color. En la impresión en tirajes altos, hecha en máquinas rotativas, el uso de colores incrementa los costos en cifras manejables. Pero cuando se trata de tirajes cortos (mil, dos mil ejemplares) el color sí incrementa los costos, porque para estos tirajes se emplean máquinas planas, lo que significa una impresión por cada tinta⁸⁴. Varios de los materiales examinados habían sido impresos a todo color, a pesar de tener tirajes cortos. Esto podría explicarse porque lo permitía la disposición de recursos financieros. Pero una impresión más económica, talvez a dos tintas, hubiera permitido un ahorro de recursos que podrían servir para otros propósitos: aumentar los tirajes, producir otros materiales, etc.

Respecto de este tema, resulta oportuno mencionar una observación hecha por los especialistas de la DINEBI en Perú: los cuadernos de trabajo fungibles, impresos a todo color, crean cierta incomodidad en los alumnos, que no quieren escribir o dibujar en ellos. En otras palabras, sienten temor de “malograr” materiales tan bien impresos; en cambio, se sienten más libres cuando el material está impreso a una o dos tintas⁸⁵. Por ello, la DINEBI ha decidido que los cuadernos de trabajo que publique en el futuro serán preparados sólo para un color.

2.2.5 Tirajes y ediciones

Durante los últimos lustros, en los tres países la EIB se ha tenido una expansión notable, al punto de que ahora los ministerios de educación deben proyectar ediciones

⁸³ Consuelo Yáñez (Ecuador) le resta importancia al problema: viendo escenas que no corresponden a su realidad, los alumnos pueden “mirar” mejor lo suyo, descubriendo sus peculiaridades y diferencias. Lucy Trapnell (Perú) dice, en cambio, que el problema se mantiene: “Hemos hablado tanto de que las poblaciones deben valorar lo suyo; hemos repetido sin cansarnos que deben partir de lo suyo ¿Cómo les presentamos, entonces, algo que ellos no reconocen. El problema no está resuelto”.

⁸⁴ Cuando la impresión se hace a todo color, se necesitan obligatoriamente cuatro pasadas, lo cual implica no sólo aumento de horas/hombre sino también aumento de tiempo ocupado de las máquinas.

⁸⁵ Esta observación fue hecha porque en Perú durante varios años se empleó los llamados “cuadernos de trabajo”, que en el fondo eran libros de hasta 180 páginas con espacios para que los alumnos escribieran o resolvieran operaciones matemáticas. Actualmente, esta estrategia está siendo dejada de lado y se tiende a emplear materiales no fungibles.

muy grandes de material educativo⁸⁶. Parecería que éste es solamente un asunto de presupuesto y administración, pero no lo es porque tiene muchas repercusiones en el plano técnico y pedagógico.

En la historia reciente se ha pasado de experiencias piloto, como el caso del PEIB experimental de Bolivia anterior a la Reforma Educativa, a situaciones de generalización en regiones extensas, lo cual no ha estado exento de problemas. La directora del CEBIAE en Bolivia es severa en sus juicios al respecto: “Cuando la EIB fue experimental, bien; la generalización fue fatal” (comunicación personal). La expresión se explica porque cuando la EIB era ejecutada experimentalmente en poblaciones seleccionadas, los programas incluían entrega directa de los materiales, capacitación de los docentes que iban a utilizarlos, acompañamiento durante el año, realización de talleres y eventos de discusión; sensibilización de las comunidades y otras actividades que, complementándose, contribuían a un desarrollo exitoso⁸⁷. La expansión del programa ha desajustado esas piezas y por eso se advierten muchas debilidades⁸⁸.

Como se dijo, la expansión ha hecho que los tirajes sean mucho mayores que los iniciales, por lo cual se han debido ejecutar licitaciones y concursos entre empresas editoriales. Para tal efecto en los tres países se han empleado estrategias distintas.

En Ecuador, el Ministerio de Educación ha elaborado los materiales con participación de autores bajo su dirección⁸⁹ o ha reeditado materiales elaborados anteriormente con participación de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Luego, ha firmado un convenio con una empresa privada, la Editorial LIBRESA⁹⁰, para que ésta se haga cargo de la impresión y venta de los libros. El Ministerio de Educación no realiza desembolsos económicos, porque el costo de la impresión es cubierto por la editorial, que lo recupera vendiendo los libros a los estudiantes.

⁸⁶ La producción a cargo de los ministerios de educación hace posible disponer de materiales en cantidades adecuadas a las necesidades de la población escolar. Los ministerios suelen contar con financiamiento asegurado para la edición, y pueden afrontar ediciones masivas, con lo cual consiguen que los costos unitarios sean menores; y tienen la posibilidad de atender la edición de tirajes cortos para comunidades escolares pequeñas –como es el caso de muchas comunidades amazónicas- aun cuando en este caso los costos unitarios aumentan notablemente.

⁸⁷ En Perú, el proceso fue diferente: en la década de los 90 la expansión de la EIB se dio en el marco del programa MECEP. En esa circunstancia se contó con el apoyo de asociaciones y ONG que, mediante contratos con el Estado, se hacían cargo de la capacitación y seguimiento de las escuelas a la par que éstas recibían los materiales distribuidos por el Ministerio de Educación. Terminado el MECEP (año 2000) el acompañamiento concluyó.

⁸⁸ Conviene advertir el hecho de que a esta expansión han contribuido y siguen haciéndolo instituciones no gubernamentales que se hacen cargo de programas propios. Ellas elaboran los materiales, los editan, los entregan a las escuelas y efectúan acciones de capacitación y seguimiento. Sus tirajes son menores pero no por eso carecen de calidad gráfica, sobre todo porque los procedimientos electrónicos de edición han reducido los costos. En estos casos estamos lejos de los materiales rudimentarios producidos a mimeógrafo hechos antaño por proyectos pioneros. Al respecto, llama la atención que en Perú y Bolivia los ministerios no hayan aprovechado sino excepcionalmente como prototipos materiales producidos por otras instituciones. El de Ecuador sí lo ha hecho.

⁸⁹ Para una explicación sobre la participación de los autores y la metodología empleada para convocarlos ver en este trabajo el subcapítulo correspondiente.

⁹⁰ Este convenio concluirá en el año 2007.

En Perú, el Ministerio de Educación se hace cargo de la elaboración de los originales y luego, mediante procesos de licitación, encarga a empresas privadas la impresión de los materiales. Luego los distribuye a la Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) para que éstas los entreguen a las escuelas⁹¹.

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

Como se ve, hay en este caso una variedad de estrategias. Al margen de que puede convenir un estudio de las fortalezas y debilidades de cada una, esta consultoría hace notar que en el caso de Bolivia el ministerio ha delegado a la empresa privada decisiones sobre contenidos y metodología sobre los cuales talvez ha debido conservar su intervención. Hace notar también cómo en Ecuador los costos de los materiales son asumidos por los propios alumnos con precios probablemente mayores dado que la empresa que se hace cargo de su venta debe asegurar un margen de utilidades⁹². En Bolivia y Perú los libros se entregan en forma gratuita.

2.3 EVALUACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS MATERIALES

La producción de material educativo para EIB es una empresa relativamente nueva en el continente. Aunque se puede aprovechar la gran experiencia conseguida en la producción de materiales en castellano esto no es siempre posible porque el uso de los libros y cuadernos se inscribe en circunstancias distintas: La EIB se desarrolla en medios rurales, en escuelas unidocentes o con polidocencia incompleta; está a cargo de profesores que deben moverse en un escenario más complejo porque deben enseñar dos lenguas y al mismo tiempo enseñar en las dos; sobre los alumnos recaen exigencias mayores y los padres no siempre pueden colaborar por motivos diversos. Por estas razones, para conseguir un buen ajuste de los materiales de EIB a sus circunstancias es preciso realizar acciones de validación de ediciones previas y de evaluación de los materiales una vez que son usados por los docentes y alumnos.

Hasta donde la consultoría tiene conocimiento, el mayor trabajo de evaluación de los materiales para EIB fue realizado en el Perú entre los años 2001 y 2003⁹³. Una

⁹¹ Sucede en Perú una circunstancia especial. Las normas administrativas no permiten que se hagan tirajes para varios años, con lo cual se podrían reducir los costos. Pero ese hecho en cierto modo negativo favorece la introducción de reajustes que mejoren la calidad de los materiales, lo cual es posible porque los autores dependen del ministerio. En los casos de Ecuador y Bolivia eso parece ser difícil.

⁹² Según información verbal proporcionada por uno de los especialistas de la DINEB, los libros 1 y 2 cuestan \$ 5.21 y los libros 3, 4, 5 y 6 cuestan \$ 6.71.

⁹³ Evaluación de los materiales producidos por la Unidad de Educación Bilingüe – UNEBI, realizada entre abril y junio del 2001 por un equipo de consultores contratados por el Ministerio de Educación, con la coordinación de Luis Enrique López y Nila Vigil; un estudio de validación de los cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática de tres variantes dialectales del quechua (Cusco – Collao, Ayacucho Chanka y Ancash) así como del aimara, entre septiembre y diciembre del año 2001 por un equipo de docentes coordinado por Rufino Chuquimamani; y un estudio de evaluación de la serie de cuadernos (Yachaq Masiy 1 y 2) de Comunicación Integral de 1° y 2° grados quechua, realizado por Jaime Pantigozo (Consultor contratado por la DINEBI) en el año 2002 (Cf.: López, L.E. y Nila Vigil: Sistematización de informes de

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

Lamentablemente no se dispone de herramientas validadas para evaluar la inteligibilidad y legibilidad de los textos en castellano como L2 y de los textos en lenguas originarias, cuya estructura es distinta del castellano o del inglés, idiomas para los que sí hay instrumentos bastante confiables⁹⁴.

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

Finalmente, la evaluación de la calidad pedagógica de los materiales es complicada porque éstos no actúan por sí mismos. Su empleo está intermediado por los docentes, cuya calidad como tales varía mucho, y está influido también por los niveles de lectura por parte de los estudiantes.

2.4 DESTINO DE LOS MATERIALES PRODUCIDOS

Los materiales educativos que se produce son puestos a disposición de los estudiantes. La manera de hacerlo sigue dos vías: entrega en propiedad de cada estudiante o entrega a las escuelas, para bibliotecas de aula. Se considera que las dos tienen ventajas y desventajas. La entrega en propiedad a los estudiantes los estimula más y consigue un acercamiento a las familias, pero hace necesario que se disponga de cantidades suficientes para que cada cohorte de estudiantes reciba, año tras año mientras los alumnos se mantengan en el sistema, los materiales que requiere, lo cual redundaría obligatoriamente en un mayor gasto para el Estado. La entrega a las escuelas tiene un efecto estimulante menor, pero conlleva una notable economía, puesto que un mismo material puede ser usado por dos o tres cohortes de estudiantes.

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

En Ecuador, ya lo dijimos, los libros deben ser adquiridos por los estudiantes. La consultoría inquirió sobre si eso implicaba algún rechazo por parte de las familias y la

evaluación y validación de materiales educativos EIB. Minedu. Documento de Trabajo). La consultoría no dispone de información sobre procesos de evaluación y validación ejecutados en Bolivia y Ecuador.

⁹⁴ Aunque sujeto a un proceso de actualización se tiene, por ejemplo, la lista todavía útil de las 1500 palabras más frecuentes del vocabulario español, de Rodríguez Bou (en Recuento del vocabulario español. OEA-UNESCO. Universidad de Puerto Rico. 1952), o las normas de legibilidad dependientes del número de palabras por oración, grado de redundancia, etc., que aunque no son del todo aceptadas dan indicios valiosos sobre la calidad de los textos.

respuesta que dieron los especialistas fue tranquilizadora: los padres compran los libros y no manifiestan resistencias para hacerlo.

En Perú los libros son entregados en propiedad a los estudiantes. En esto la DINEIB sigue una política diferente de la asumida por otras direcciones del Ministerio de Educación para los materiales en castellano que se envían para uso de las poblaciones que hablan esta lengua como materna. Desde 2003, el Ministerio entrega los libros a las escuelas, para que formen parte de las bibliotecas de aula. En el caso de los libros correspondientes a las áreas curriculares se entregan tantos ejemplares como alumnos concurren a la escuela; en el caso de los libros complementarios (cuentos, libros de ciencias, diccionarios, etc.) el número de ejemplares es menor pero suficiente para que sean empleados por los niños según sus necesidades momentáneas.

En Bolivia, los libros son entregados a los estudiantes. En esto el sistema es parecido al de la DINEIB de Perú, pero con una diferencia que conviene destacar: la colección está organizada por módulos, de manera que éstos se entregan en función del avance de los estudiantes. Los módulos tienen un número menor de páginas que los libros y el trabajo con ellos puede ser concluido en tiempos menores que el año escolar. Por la experiencia tenida en otros países se puede afirmar que el hecho de culminar el trabajo con un material y estar listos para comenzar con otro tiene un efecto estimulante en los estudiantes. Este es un beneficio que se consigue cuando en vez de emplear libros voluminosos el contenido se distribuye en porciones menores más o menos autónomas. El problema que surge es que la administración del material se torna más complicada.

En el caso de los libros entregados para que formen parte de las bibliotecas de aula existen dificultades para su cuidado y mantenimiento. Algunos directores retienen los libros y no los envían a las aulas por el temor de que los libros se extravíen o deterioren, lo cual puede acarrearles responsabilidades administrativas. En Perú se está comprobando que, si se desea que los materiales sean empleados por varias promociones, se debe usar pastas más gruesas y emplear otro sistema de encolado.

Una ganancia que se consigue cuando los materiales permanecen en el plantel y son usados varios años es que los docentes los conocen mejor y pueden aprovecharlos con más eficiencia la segunda o la tercera vez que trabajan con ellos.

CAPÍTULO 3

MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS PARA DOCENTES

3.1 NATURALEZA E IMPORTANCIA DE LOS MATERIALES PARA DOCENTES

La aplicación de programas que introducen innovaciones en un sistema educativo es difícil por varias razones. Por lo general implica cambios simultáneos en diferentes elementos del sistema; implica cambios en el currículo, la metodología de enseñanza, la administración del tiempo, la organización del aula, los procedimientos de evaluación, el uso de materiales y otros. Cada uno de estos campos es desde ya bastante complejo; la suma de todos, lo es mucho más.

El hecho de que la innovación conlleve cambios en el *statu quo* hace más complicada la situación, porque las novedades deben ser incorporadas en escuelas que funcionan de un modo al que están más o menos acostumbrados los docentes, los estudiantes y los padres de familia, quienes casi por un impulso natural ofrecen resistencia a las transformaciones buscadas.

La introducción de innovaciones en la educación está mediada por los docentes, que son, a fin de cuentas, los responsables de que lo nuevo funcione. En otras palabras, no hay cambio en las escuelas si no se cuenta con la participación de los profesores. Aun más, para que los docentes intervengan en la transformación de la escuela se necesita contar con su disposición para incorporar las nuevas propuestas en su accionar cotidiano, para lo cual deben compartir, en primer lugar, la visión de la realidad a la que se apunta, y, en segundo lugar, tener la preparación necesaria para ejecutar los cambios.

Tres elementos están llamados a contribuir en la construcción de la visión y en la preparación de los docentes: la capacitación, el acompañamiento y los materiales técnico pedagógicos⁹⁵. La capacitación de los docentes sirve para el impulso inicial; el acompañamiento por parte de los asesores y capacitadores sostiene el esfuerzo, corrige deficiencias y fortalece la iniciativa de los maestros; los materiales pueden apoyar las acciones de capacitación y acompañamiento. Además, pueden ser consultados en cualquier momento, sobre todo cuando surge un problema o se siente la necesidad de información. Así, llegan a convertirse en instrumentos de autocapacitación.

⁹⁵ En este capítulo del estudio haremos referencia a los materiales que deben manejar los docentes a cargo de aula para transformar su práctica en un trabajo eficiente en el marco de la EIB. El estudio no abarca materiales de formación docente, que probablemente son de naturaleza distinta.

El empleo de materiales técnico pedagógicos no está exento de problemas. Luis Montaluisa, experto ecuatoriano que ha sido Director de la DINEIB y tiene a su cargo actualmente asuntos relativos a la formación de docentes, opina que las guías hacen que los maestros se vuelvan dependientes y se mantengan a la espera de las indicaciones que las guías puedan ofrecer. Por ese motivo, no es partidario de la publicación de guías por parte del Ministerio de Educación. Especialistas de la DINEIB en Perú, se quejan de que los docentes no acostumbran estudiar las guías y otros materiales que reciben. Aunque es cierto que no conviene generalizar los juicios; también se puede hallar testimonios de docentes que aprecian mucho el material técnico que reciben; más aun, ellos buscan información por su cuenta tomando prestados libros o agenciándose con fotocopias.

3.2 TIPOS DE MATERIAL TÉCNICO PEDAGÓGICO

Para los efectos del presente estudio estamos considerando que los materiales para uso de los docentes pueden ser clasificados en tres grupos:

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

Pertencen al primer grupo los diseños curriculares, programas de estudio, orientaciones de planificación curricular y otros de índole similar. El segundo grupo está conformado por materiales que explican y fundamentan las formas que se recomienda para el trabajo de aula. Las guías metodológicas abarcan aspectos generales, principios, normas, recomendaciones de amplitud mayor; mientras que las guías didácticas son manuales que explican en detalle las actividades que se sugieren o el empleo detallado de materiales educativos que han sido entregados a los alumnos. El tercer grupo está formado por los documentos que amplían el conocimiento teórico, explican elementos contextuales, proporcionan testimonios de trabajo, etcétera.

3.2.1 Currículo y documentos complementarios

Ecuador dispone desde el año 1993 del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)⁹⁶, que incluye el Currículo de Educación Básica para la modalidad. Una parte inicial proporciona información referente a los objetivos, principios y respaldo legal de la EIB, además de indicaciones para la organización del trabajo en las escuelas. Esta parte no es extensa. La parte dedicada a presentar los contenidos curriculares ocupa un espacio mayor y abarca lo concerniente a la educación básica. Los contenidos del ciclo diversificado –que sigue a la educación básica- no están incluidos todavía en el documento. Conviene destacar la presencia de dos áreas: Lengua Indígena y Español como segunda lengua.

Perú ha aprobado en el año 2005 el Diseño Curricular de Educación Básica Regular⁹⁷, con el cual inicia un proceso de articulación entre tres niveles: educación inicial, primaria y secundaria dispuesto por la Ley General de Educación N° 28044, aprobada en

⁹⁶ Ministerio de Educación y Cultura: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Ecuador, 1993. 80 pp.

⁹⁷ Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular.

el año 2003. La publicación de este documento normativo es relativamente reciente, por lo que no se puede esperar que esté elaborado ya un currículo específico para EIB, como el que existe en Ecuador. Es de anotar, sin embargo, que antes tampoco se contaba con un currículo para la modalidad. Un documento importante dentro de la normatividad referente al currículo es la Propuesta Pedagógica para el Desarrollo de las Capacidades Comunicativas, publicado en el año 2005, cuyas indicaciones se refieren al desarrollo de la lengua materna, sea ésta el castellano o una lengua originaria. En el capítulo III, el documento presenta una “Matriz de Indicadores Priorizados Educación Básica Regular”, centrada en el área de Comunicación⁹⁸. Esta matriz tiene la particularidad de que en todos los aspectos incluye lo correspondiente a Castellano L2. Más adelante, en el capítulo VI, titulado “También Aprendo Castellano como Segunda Lengua” (pp. 121-150), se dan orientaciones sobre la administración del tiempo y la metodología correspondiente. Los contenidos de estos dos capítulos podrían ser considerados la base de lo que podría ser un currículo para Castellano L2.

En Bolivia, el Diseño Curricular para EIB es, en efecto, un diseño general, que se complementa con los contenidos de las guías didácticas por ciclo y por los documentos de evaluación de los aprendizajes, que son los documentos donde aparecen las capacidades y los contenidos del Ciclo I (los del ciclo II están pendientes de formulación) para las áreas aimara, quechua y guaraní. Así, los tres documentos, a pesar de estar editados por separado, constituyen un todo con una notable coherencia interna.

Como se puede apreciar, en los tres países existen documentos normativos para el desarrollo de la EIB, aunque con diferencias en la organización y los contenidos. Éste ya es un hecho destacable; no obstante, se aprecia que todavía es necesaria una labor de ajuste y un trabajo para completar lo que falta.

En los tres sistemas se nota la carencia de materiales técnicos que expliquen cómo debe ser hecha la diversificación del currículo. Parece ser que en Bolivia se ha avanzado más al respecto con un diseño que habla de un tronco común y ramas diversificadas, que son objeto de adecuación y complementación, pero aun allí la tecnología para que los docentes puedan cumplir con esta tarea es todavía poco clara.

Un testimonio que ilustra lo que decimos es el expresado por Froilán Condori, que fue presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), de Bolivia:

Yo me equivocaba cuando decía que el Ministerio tiene que hacer la diversificación curricular. No había sido así, la tenemos que hacer nosotros, las juntas, los asesores, los directores, los consejos educativos. El Ministerio ya ha hecho el tronco común curricular base y nosotros tenemos que diversificar. Nosotros solamente podemos hacer lineamientos porque si hacemos para toda la región quechua volvería a ser un tronco común curricular; es algo que hay que trabajar, el Ministerio tiene que poner énfasis en este punto porque, de lo contrario, no hay EIB⁹⁹.

⁹⁸ Conviene saber que la publicación de este documento forma parte de la estrategia del Ministerio de Educación para superar las deficiencias que muestran los niños y adolescentes alumnos de la Educación Básica en lectura y producción de textos, puestas en evidencia desde 1998, tanto por mediciones nacionales como internacionales.

⁹⁹ Citado por Albo, Xavier y Amalia Anaya. Niños alegres, libres, expresivos. P. 167.

También se encuentra que los contenidos referentes a la cultura de los pueblos originarios no tienen la presencia que debieran tratándose de un currículo intercultural. Observemos como ejemplo, la forma como ha sido tratado el tema Agua en el MOSEIB de Ecuador, en el área Ciencias aplicadas y artes. Extraeremos del currículo las menciones que se hacen al agua en los programas de los diferentes niveles:

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

Como se puede apreciar, los asuntos referentes al tema Agua están tratados como en un currículo para el área urbana. Pero este tema necesitaría un tratamiento distinto en el medio rural. El riego y todos los asuntos conexos (turnos, autoridades que los controlan, tecnología tradicional para el manejo del agua); los puquios o manantiales (como fuentes de agua pero también como lugares reverenciales); desastres naturales: las sequías, los huaycos, las inundaciones); los ríos y lagunas (su influencia en la vida y en las actividades económicas), todo eso, y probablemente mucho más, podría decirse sobre el agua y su presencia para los pueblos originarios, pero no aparece en el currículo destinado a la educación en esos pueblos. Y lo que sucede con el agua sucede con otros temas: el suelo, la producción de alimentos, las actividades económicas, etc.¹⁰⁰

La consultoría es consciente de que los problemas que señala no pueden ser resueltos sólo en los escalones nacionales del sistema educativo, y al decirlo resalta la necesidad de fortalecer el trabajo de diversificación, que debe ser hecho en los escalones regionales y locales, en consecuencia, por docentes, directores, especialistas y autoridades que trabajan en las aulas o muy cerca de ellas. Pero el currículo nacional debería ofrecer pistas y oportunidades para que los especialistas que trabajan en escalones menores que el nacional puedan realizar en trabajo de adecuación y complementación propios de la diversificación. El currículo nacional debe ser ya diversificable. Para el caso de la EIB, por ejemplo, se podría pensar en algún recurso que estableciera, desde el nivel nacional, lo que puede convenir para el área amazónica y lo que pueda corresponder para el área andina del respectivo país.

En general, la introducción enérgica en el currículo de contenidos valiosos para la vida de las comunidades rurales puede hacer que la educación se acerque más a su

¹⁰⁰ La consultoría presenta el caso del currículo ecuatoriano para mostrar un ejemplo de cómo no se han introducido con vigor elementos de la cultura indígena; pero quiere resaltar como hecho positivo el esfuerzo realizado por la DINEIB Ecuador por construir un currículo en espiral, que es una de las respuestas que conviene para el caso de las aulas multigrado.

problemática y sea por tanto más pertinente; pero además, tratándose de la educación bilingüe, tiene la virtud de impulsar decididamente el empleo de las lenguas originarias. De hecho, existe una sinergia muy fuerte entre los contenidos y la lengua que se emplea para hablar de ellos. El tratamiento de un contenido amazónico invita a ser tratado en la lengua amazónica correspondiente; y, viceversa, la necesidad de emplear en las aulas una lengua originaria hace que se incluya temas de la cultura ancestral. Esto último ha sido resaltado por Luis Enrique López en el libro *Resquicios y Boquerones*. Para los alumnos será más fácil usar la lengua originaria –que además es su lengua materna- para hablar del manejo del agua en su comunidad, de los manantiales, de las sequías. Y podrán referirse a su experiencia de vida, haciéndolo con más soltura que al hablar de los sistemas hidrográficos en el mundo o las formas de potabilización.

Cuando hablamos de incorporar contenidos propios de las culturas de los pueblos originarios no estamos aludiendo necesariamente a contenidos vigentes en el pasado, que ya no se hallan en el imaginario actual de los pueblos. Estamos aludiendo a contenidos actuales, que pueden provenir de antaño, pero que tienen vigencia contemporánea. Las formas de trabajo participativo, v.g., vienen de muy antiguo, pero se producen todavía en la actualidad, en la construcción de las casas, en la limpieza de acequias, en los *chaqu* de las vicuñas.

Por otra parte, no se trata de apoyarse sólo en la educación escolar para rescatar un ente cultural antiguo, porque ello recarga el currículo con el cual han de trabajar alumnos menores de edad, que además necesitan tener referentes reales para lograr sus aprendizajes. Si algo hay que recuperar, esta recuperación debe producirse primero en la cultura del pueblo y cobrar vida en la comunidad. Si, por ejemplo, en una comunidad se hubiera perdido el valor ancestral de la reciprocidad, será bueno que éste se incorpore en la dinámica de la escuela, pero no se conseguirá lo que se busca si este valor no es recuperado también en la vida de los mayores.

Un asunto, felizmente tratado en los documentos curriculares aunque no con la extensión deseable, es la explicación de cómo se espera que sea el trabajo en una escuela rural bilingüe. En Ecuador fueron publicados hace ya más de una década dos libros importantes que hablan de eso. Uno de ellos es un libro de Lucie de Vries: “Educación Bilingüe, una introducción”¹⁰¹, escrito especialmente como un Manual de capacitación para maestros indígenas bilingües (Subtítulo a pie de portada). En este volumen se explica, con un lenguaje asequible, conceptos empleados en la EIB y los fundamentos de esta modalidad, además de explicar cómo se puede trabajar en las aulas de EIB. El libro contiene también actividades que deben efectuar los docentes para fortalecer su capacitación. Un capítulo muy importante para el trabajo en EIB es el cinco - El uso de las lenguas en la educación bilingüe- en el cual se detallan valiosas recomendaciones sobre la alternancia de lenguas, uso de los ambientes, tipos de actividades.

Otro libro de este carácter es un Manual Técnico Pedagógico, escrito por Matilde Camacho, Clara de Souza y Ángel Tipán, donde se dan orientaciones para el trabajo en aulas bilingües de las comunidades rurales. De fecha más reciente es el libro Modelo de

¹⁰¹ Quito, DINEIB-CEDIME, 1992. 91 pp.

educación intercultural bilingüe para pueblos indígenas¹⁰², publicado por el MACAC, que explica sobre todo el rol de los docentes en la EIB en la educación que se desarrolla en pueblos originarios amazónicos.

En Bolivia han sido publicados en fecha más reciente los Cuadernillos de Autoaprendizaje del Proyecto Tantanakuy¹⁰³. Se trata de series de cuadernillos organizadas en torno a grandes temas de manera que cada cuadernillo se ocupa de un subtema. Una de las series se ocupa del asunto a que nos estamos refiriendo. Véase los títulos de los cuadernillos de dos de las series que conforman esta colección:

Serie: Fundamentos de la EIB

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

Serie: Escuelas multigrado

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

Como se puede apreciar, los cuadernillos cubren necesidades urgentes de información y, al hacerlo, proporcionan derroteros para la acción docente. Esto es importante. Parte de la resistencia que ofrecen los docentes para aceptar la propuesta de EIB tiene origen en el poco conocimiento de lo que se espera que hagan. Lo que sucede es explicable: si se les advierte –como ha sucedido muchas veces cuando se han emprendido cambios- que lo que hacían no era bueno, pero no se les presenta un panorama de lo nuevo, se crea en ellos una sensación de incertidumbre frente a la cual se defienden rechazando lo nuevo.

Los documentos normativos (leyes, reglamentos, directivas) suelen ser escuetos y no dicen lo suficiente para orientar el quehacer cotidiano de los profesores. Por eso conviene la existencia de publicaciones más amables, bien diagramadas, escritas con estilo sencillo y profuso en resúmenes, esquemas, notas aclaratorias; con una orientación, en suma, más bien didáctica. Las publicaciones ecuatorianas mencionada más arriba, con indicaciones vigentes a pesar de tener más de una década, y los recientes cuadernos bolivianos constituyen el tipo de materiales que necesitan con más urgencia los docentes porque se refieren al trabajo diario en aulas tan complejas como son aquellas donde se desenvuelve la educación bilingüe. Es preciso recordar que se trata de aulas donde concurren alumnos de varios grados, algunos en edades mayores que las normadas para esos grados, y donde hay que alternar el empleo de dos lenguas, tanto como objeto de

¹⁰² Quito, MACAC, 2000. 51 pp. (Se advierte que este libro tiene un título parecido al que lleva el documento del Ministerio de Ecuador, MOSEIB, que es de otra naturaleza).

¹⁰³ López, Luis Enrique, Director General. Varios autores. EIBAMAZ – UNICEF, 2003 –2004..

enseñanza y como vehículo de aprendizaje. En escenarios así, la labor del docente necesita ser asistida con materiales que se hallen permanentemente a su alcance.

3.2.2 Guías metodológicas y guías didácticas

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

Claro que en este proceso tenemos algunos problemas didácticos. Muchas veces en los materiales no damos pautas claras sobre estos aspectos. Eso pasó por ejemplo, con las guías de lenguaje que, a título de un enfoque constructivista extremo, son más marcos teóricos que guías didácticas; de igual manera en los módulos de aprendizaje. Como autor de estos materiales, yo reconozco y estoy conciente de que tuvimos esta debilidad, que no dimos pautas concretas para el desarrollo de las características lingüísticas de un texto y nos hemos quedado en las características contextuales y textuales. Obviamente que ahora, a partir de la experiencia, nos damos cuenta de eso; a partir de la observación de clases concretas en las que los docentes incorporaron esos elementos, aunque se los acusó de mantener la línea de educación tradicional, pero lo que en realidad estaban haciendo era complementar aquello que vieron que faltaba¹⁰⁴.

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

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

Pero en contraste con esto, no se encuentran guías para el trabajo en las lenguas originarias, que son la lengua materna de la mayoría de los alumnos de EIB. Esta carencia es seria: un postulado fundamental de EIB es que las competencias comunicativas deben ser desarrolladas en la lengua materna, que durante muchos años, hasta que los alumnos

¹⁰⁴ Pari, Adán. Intervención en el seminario "La lengua materna en los procesos de aprendizaje". En: Ministerio de Educación / UNICEF. La situación actual y proyección de la Educación Intercultural Bilingüe. Memoria del Taller de La Paz. 2002. p.71-72

lleguen a ser bilingües plenos, será la lengua de la comunicación y también del pensamiento. Lo que dice Jessica L. Salamanca Trepp respecto de la propuesta de Bolivia describe bien lo que se busca en la EIB y puede ser extendido sin vacilación a las propuestas de Perú y Ecuador:

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

La implementación del modelo de educación bilingüe en primaria se inicia con el desarrollo de la lectura y la escritura en la lengua materna de los niños y la adquisición de una competencia comunicativa oral en la segunda lengua. Una vez que los niños hayan avanzado en el desarrollo del lenguaje escrito en la primera lengua y una vez que el alumno pueda participar en situaciones de comunicación oral con cierta espontaneidad en la segunda, se inicia la adquisición del lenguaje escrito en esta¹⁰⁵.

El modelo de EIB supone que los alumnos deben aprender formas más regulares y organizadas que la expresión espontánea. Además de expresar sin temor sus opiniones, deseos y sentimientos, deben poder narrar, describir, emitir opiniones, argumentar, dialogar; deben aprender a leer comprensivamente, sí, pero deben aprender a procesar la información y trabajar con textos complejos: discriminar lo principal y lo accesorio, seleccionar la información que necesitan, escribir resúmenes y esquemas; deben aprender a escribir pero no solamente oraciones sencillas, sino párrafos bien estructurados, con ortografía correcta y haciendo uso preciso de palabras y frases, además de emplear los signos de puntuación como organizadores del contenido. Deben hacer todo esto en su lengua materna, que es la lengua de comunicación y de la reflexión de las personas monolingües. El campo es vasto, como se ve; pero no hay indicaciones apropiadas para recorrerlo, no hay guías que orienten a los docentes para trabajar sistemáticamente en la dirección de construir en la L1 las competencias que luego tendrán que ser transferidas a la segunda lengua. Carmen López, Oficial de Educación de UNICEF Perú, advierte lo siguiente sobre las competencias que se debe alcanzar en L2 y que naturalmente se deben lograr también en L1:

En este marco, el diseño de la enseñanza de C como L2 debe considerar, de manera prioritaria, competencias comunicativas básicas para desenvolverse en los ámbitos de interrelación indígena-no indígena más frecuentes, y competencias más exigentes –la competencia cognitiva de Cummins (1996)- para un desempeño solvente en futuros escenarios académicos, aspecto algo descuidado en la actual enseñanza de C como L2¹⁰⁶.

¹⁰⁵ “La enseñanza del castellano como segunda lengua en Bolivia”. En: Realidad multilingüe y desafío intercultural, Actas del V Congreso latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Zariquiey, Roberto (editor). Lima, GTZ / MINED / PUCP, 2003. p.264.

¹⁰⁶ “Segundas lenguas: no son lo mismo ni dan igual, Consideraciones previas a la enseñanza de castellano y lenguas indígenas como L2. En: Realidad multilingüe y desafío intercultural, Actas del V Congreso

Este descuido, señalado por Carmen López con relación a la L2, no podrá ser remontado si también está descuidado en la L1.

Observando la bibliografía sobre enseñanza de áreas particulares en EIB se nota la falta de guías para el trabajo en ciencias naturales y sociales. En las guías por ciclos de Bolivia y en la guía preparada por el FORMABIAP (Perú), para el uso de las tarjetas de aprendizaje para niños de segundo y tercer grado hay páginas dedicadas a estas áreas; igualmente las hay en las guías empleadas en Ecuador. Pero, en general, lo que existe no es suficiente¹⁰⁷. Es opinión de la consultoría que la falta de guías didácticas para áreas tan importantes como las relacionadas con las ciencias naturales y sociales constituye un problema que puede afectar seriamente al desarrollo de la EIB en las escuelas rurales.

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

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

Por un lado se verificó que la metodología empleada por los docentes para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje no era ni activo ni participativo, en consecuencia, menos podía ser constructivista. En la mayoría de los casos, según las respuestas obtenidas de los mismos maestros, su "metodología" era una

latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Zariquiey, Roberto (editor). Lima, GTZ / MINED /PUCP, 2003. p.267

¹⁰⁷ Estamos algo lejos del momento en que se publicó un libro de Teresa Valiente Catter, Didáctica de la ciencia de la vida en la educación intercultural bilingüe, que formó parte de la serie Pedagogía y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe, dirigida por Wolfgang Küper y publicada por el Proyecto EBI-GTZ y Abya Yala, en Ecuador, en 1992, y más lejos aún de lo que escribe Annete Dietche en el PEEB-Puno.

especie de réplica de la metodología empleada por algunos profesores en su formación profesional y que adoptaron como modelo en su propia práctica pedagógica. Por otro lado, se llegó a verificar, también, que su formación profesional no incluía conocimientos significativos de carácter general ni específico, sobre el diálogo hombre naturaleza, manejo sostenible de los recursos naturales, agroecología o cualquier otro aspecto de ecología, en la perspectiva actual que tiene esta Ciencia y la educación ecológica ambiental¹⁰⁸.

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

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

3.3.3 Materiales de apoyo

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

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

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

Publicados entre fines de la década de los 80 y mediados de los 90, existen materiales importantes en Ecuador y Perú; en Bolivia, la publicación de estos materiales es

¹⁰⁸ Nosotros y los Andes, ambiente y educación. Lima, Ministerio de Educación / COSUDE, 1997. Tomo II, p. XI.

intensa desde mediados de los 90 hasta ahora, en volumen tal que supera lo que se había producido en el mismo período en los otros dos países¹⁰⁹. La explicación del fenómeno señalado tal vez se encuentre en el hecho de que desde poco antes de la promulgación de la Ley de Reforma del sistema educativo boliviano y luego, durante el período de implementación de la misma, en tema de la educación fue parte de la agenda pública. Aun ahora, en que se debate el proyecto de una nueva ley de educación, los asuntos que le conciernen son objeto de análisis tanto en la prensa como en eventos especializados.

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

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

Continuamos inmersos en uno de los períodos más excitantes de la historia reciente de la educación. La “revolución cognitiva” está adquiriendo creciente impulso y nuestra comprensión del proceso de aprendizaje se refleja en una mayor comprensión de la naturaleza social del aprendizaje, del impacto del contexto en los procesos de pensamiento de los jóvenes, de la necesidad de dominar conocimiento específico en el pensamiento de nivel superior; está presente también en la percepción de las diferencias que existen entre las habilidades de pensamiento y resolución de problemas que poseen novatos y expertos, y en la convicción de que los alumnos construyen una comprensión propia de los temas que estudian¹¹⁰.

Muchos son los asuntos que todavía hay que dilucidar en el campo de la psicopedagogía, en lo referente a los alumnos latinoamericanos que se hallan inmersos en procesos de educación bilingüe intercultural. Esta modalidad está siendo impulsada por la convicción que se tiene de que constituye la forma más apropiada para las poblaciones escolares de los pueblos originarios, convicción apoyada en principios y en enunciados apodícticos pero poco sostenida por estudios sobre los procesos de aprendizaje. Es significativo cómo los pocos libros que están siendo publicados en el continente sobre asuntos relacionados con ese gran tema se apoyan en bibliografía en inglés, mencionando

¹⁰⁹ El catálogo de publicaciones del CEBIAE muestra, sólo en el caso de esta institución, mucho de lo que se ha escrito sobre el tema. Pero no es difícil encontrar publicaciones de otras instituciones, así como memorias de múltiples eventos que han tratado el asunto. En general, para los tres países, las actas de los congresos de educación intercultural bilingüe muestran lo mucho que se ha reflexionado sobre la EIB.

¹¹⁰ Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak. Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México, Fondo de Cultura Económica, 2005. p. 7. El libro fue publicado en inglés en 1996.

estudios que se refieren a la realidad de alumnos europeos o norteamericanos, en situaciones que no son iguales a las nuestras.

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

Los procesos educativos se encaminan al desarrollo de capacidades y a la formación de actitudes, pero no dejan de lado los contenidos conceptuales. Hay un cuerpo orgánico de conocimientos que los estudiantes deben conformar a lo largo de su educación como base de su cultura personal pero también como sustento para su actuación en la sociedad. Un joven no puede participar conscientemente en acciones de conservación y defensa del medio ambiente si no tiene conocimientos fundamentales de carácter ecológico. Y lo mismo puede suceder en otros campos.

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

¿Dónde pueden encontrar esta información los docentes que trabajan en EIB? Si se trata de la que existe en la cultura universal, pueden conseguirla en libros especializados, manuales, enciclopedias, diccionarios o en las páginas web puestas a su alcance a través de la Internet. Pero ellos deben efectuar una labor de traducción a las lenguas originarias. La historia de los pueblos latinoamericanos (ejemplo 1), desde la época en que eran autónomos, pasando por la etapa colonial, hasta la actual, en que se establecieron regímenes republicanos está organizada así por estudiosos no indígenas¹¹¹ y su desarrollo está narrado en castellano; las transformaciones de la materia y la energía (ejemplo 2) –que vienen desde los enciclopedistas franceses- constituyen un concepto occidental, útil sin embargo para la vida rural; la manera como actúan las vacunas (ejemplo 3) para la conservación de la salud humana y animal, son parte del legado occidental que aprovechan los ganaderos andinos o amazónicos. Eso, y bastante más, tiene que ser aprendido por los estudiantes, sin esperar que dominen el castellano. Eso crea la necesidad de que estos contenidos –o los que se considera necesarios para cada región donde se habla una lengua originaria- sean traducidos a esa lengua y organizados para los alumnos con procedimientos de transposición didáctica.

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

Esta traducción a las lenguas originarias de conceptos provenientes de la cultura occidental debe pasar además por el tamiz de la interculturalidad. Cómo traducir fríamente lo relacionado con el ciclo del agua tal como es visto con ojos occidentales (el agua que

¹¹¹ Pedro Henríquez Ureña, Mariano Picón Salas, Luis Alberto Sánchez, Edmundo O'Gorman, Eduardo Galeano y otros

cae en la lluvia se infiltra en suelo y aflora después por los manantiales, etc.) si para los pueblos andinos el agua de los puquios viene del *Uhu Pacha*, que está debajo del suelo en que vivimos, que es un reino misterioso, amenazante, distinto del *Hanan Pacha*, de donde cae el agua buena.

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

Severo La Fuente, experto boliviano de amplia experiencia en educación rural, dice lo siguiente respecto de la reserva cultural existente en las comunidades:

En Bolivia todavía no se ha perdido la organización social, política ni económica. Hay costumbres bien arraigadas y nosotros estamos solamente analizando la tapa de todo ese bagaje, viendo, por decirlo así, la punta de un iceberg. Yo pienso que es necesario generar una literatura para profundizar. El docente no sólo se debe quedar en su lengua, como bilingüe. Esto es una falla, una debilidad que hay que superar. Hay que proyectar de un tiempo a otro algunas metas y tratar de cumplirlas... Se me ocurre que lo primero es desarrollar nuestras culturas para luego abordar el trabajo de la interculturalidad, con el fin de que nuestras culturas puedan competir en igualdad de condiciones con las que hasta ahora han tenido predominio absoluto. Tenemos ciencia en nuestras culturas. Sigue vigente y es universal, lo que significa que puede vivir con otras culturas en igualdad de condiciones, incluso puede ayudar a enriquecer los conocimientos de la sociedad, lo que en definitiva es la interculturalidad: convivir con otras culturas sin imponer y sin que nos dominen¹¹².

¹¹² Intervención en el taller La educación intercultural en el aula. Memoria del taller Situación actual y proyección de la educación intercultural bilingüe. La paz, 2002. p. 159

CAPITULO 4

MATERIALES PARATEXTUALES PARA LA EIB

4.1 Naturaleza de los materiales paratextuales

Habida cuenta de que los materiales más empleados en educación son de carácter impreso (libros, cuadernos de trabajo, materiales de consulta, etc.), se establece un campo diferente para abarcar al conjunto de materiales que se valen de otros medios distintos de los impresos en soportes encuadernados de papel. Pueden ser impresos también, pero en otros soportes; pero pueden hacer uso de otros procedimientos de exposición. Un cuadro más o menos abarcador puede dar una noticia mejor de lo que son estos materiales:

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

4.1.1 Materiales para la presentación de información

Están por una parte los materiales clásicos. Son aquellos que usualmente se exhiben colgados en la pared, en paneles o rotafolios. Han sido usados prácticamente desde los inicios de la educación escolar: láminas, mapas, diagramas, planos, etc., y tienen la ventaja de que pueden ser compartidos por grupos pequeños y hasta por toda una sección. Generalmente son elaborados por los docentes pero desde que se emplearon máquinas de imprenta comenzaron a ser producidos en tirajes mayores. Ahora que hay medios asistidos por computadoras su producción es más sencilla, rápida y accesible desde el punto de vista económico.

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

En la actualidad existen técnicas que podrían enriquecer mucho el empleo de las láminas de que hablamos, valiéndose de medios magnéticos, por ejemplo, para aprovechar al máximo las potencialidades didácticas de estos materiales. La EIB podría hacer un uso intensivo de estos recursos con gran ventaja para el aprendizaje. Por ahora, no se ve que estén siendo aprovechados por esta modalidad.

Están también los medios más modernos, especialmente los que necesitan de aparatos de proyección: videos, filminas, presentaciones tipo Power Point, películas, que tienen la ventaja de poder ser acompañados con grabaciones de voz. En el curso del estudio no se ha tenido noticia de que existan materiales de este tipo para la EIB. Una explicación posible es la poca posibilidad de contar con los equipos de proyección necesarios, que son ahora más costosos que antes. En la escuela convencional del siglo pasado se empleaban las llamadas “linternas mágicas”, o los proyectores de *slides*, que incluso podrían ser contruidos en forma casera; hay ahora sistemas de reproducción DVD que cada vez tienen precios más asequibles.

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

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

Después del año 2000, el Ministerio de Educación de Bolivia ha editado en cinta magnetofónica material para el aprendizaje de castellano, con poemas, canciones y relatos; en Perú, la Asociación Pukllasunchis, del Cusco, tiene también cancioneros acompañados de grabaciones musicales para uso de los niños de habla quechua. Estos son pocos ejemplos de lo que aun está pendiente por hacer.

4.1.2 Materiales manipulables

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

Entre los primeros están las tarjetas y carteles léxicos, las tarjetas de lectura rápida (*flash cards*), dominós, rompecabezas, que sirven en procesos de aprendizaje de lectura y escritura y en actividades para el desarrollo de vocabulario. La consultoría ha tenido conocimiento de materiales de este tipo, muy pocos, en Ecuador y Perú. A pesar de que se cuenta con fotocopadoras, sistemas de reproducción *silk screen*, y otros no ha habido suficiente dinamismo en este campo, al parecer porque no hay un conocimiento suficiente de las posibilidades metodológicas existentes. En Ecuador, CEDIME publicó hace diez años una guía para la elaboración de materiales de este tipo y la DINEIB tiene en preparación un pequeño manual con sugerencias para la elaboración de algunos de estos materiales.

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

No hay, lamentablemente, mucho más, a pesar de que estos materiales tienen una gran potencialidad educativa y pueden constituir un recurso apreciable en el caso de las aulas multigrado.

4.1.3 Materiales de observación y experimentación

Es probable que en las escuelas, docentes aislados estén haciendo uso de material de observación y experimentación, que es muy importante para el aprendizaje de contenidos referentes al mundo natural y social, y que en un programa de EIB tendría la ganancia

especial de que puede ser empleado para el trabajo en L1 y L2. No se ha encontrado guías para la construcción y uso de maquetas, modelos, muestrarios, acuarios, viveros, y otros de ese corte en las escuelas.

Es importante mencionar que la observación y experimentación conducen en grado inapreciable al desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas, pese a lo cual no se acude a ellas en un medio donde sería tan fácil llevar a cabo actividades de este tipo como es el medio rural.

4.1.4 Materiales interactivos

Estos materiales se caracterizan porque presentan múltiples alternativas de acción, que dependen de lo que por su parte hacen quienes los utilizan. En años recientes, el desarrollo de la informática ha permitido que se produzcan materiales de muchos tipos (laberintos, juegos de simulación, juegos de rivalidad, carreras, etc.) que lamentablemente progresan hacia formas comerciales aunque podrían tener un alto valor pedagógico.

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

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

CONCLUSIONES

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

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

RECOMENDACIONES

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

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

marco de esa metodología los materiales tendrían otras funciones y podrían ser de tipos más variados.

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

también en asuntos objetivos, considerando para tal efecto que la construcción de textos no sólo tiene propósitos comunicativos sino, sobre todo, apunta a la creación de conocimiento y procesamiento personal de la información.

ANEXO 1

MATERIALES EDUCATIVOS REVISADOS Y CONSULTADOS

LIBROS DE LITERATURA

Ecuador

Acción escolar

Yáñez Cossio, Ana. MACAC, Quito, 2005

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

Gracias por el fuego (historieta)

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

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

Perú

Llulla hak'akllumanta (El pito mentiroso)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuentos del Samiria y Puinahua (Concurso escolar 2004)

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

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

Paco Yunque (historieta quechua)

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

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

Santiagumanta (Ccuentu pallaq, quechua)

Cusihualpa Colque, Doris. Pukllasunchis, Cusco.

Características físicas: Cuento en quechua, con resumen en castellano, 28 páginas, todo color, tamaño A 4.

El caballito de siete colores

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

Características físicas: Cuento en castellano con resumen en quechua. 16 páginas, todo color. Tamaño A 4.

Sipasmantawan ukukumantawan (La muchacha y el oso)

Quispe Puma, Toribio (narrador). Pukllasunchis, Cusco

Características físicas: 23 páginas, todo color, tamaño A 4.

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

Varios. Pukllasunchis, Cusco.

Características físicas: 80 páginas, todo color, tamaño A 5.

Atuqmantawan uwihiramantawan. (La pastora y el zorro)

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

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

Mariposita siete colores. Canciones andinas para cantar con los niños

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

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

Gatito travieso. Canciones andinas de los maestros para los niños

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

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

LIBROS DE TEXTO y CUADERNOS DE TRABAJO

ECUADOR

Inti 1.1

Yáñez Cossio, Consuelo. CONAIE, Quito, 1996

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

Inti 1.2

Yáñez Cossio, Consuelo. CONAIE, Quito, 1996

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

Inti 1.3

Yáñez Cossio, Ana. CONAIE, Quito, 1996

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

Inti 2

Yáñez Cossio, Ana. CONAIE, Quito, 1998

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

Inti 3 (Huahuacunapac callari amautai yachaicuna)

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

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

Etsa 2 (Shuar)

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

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

Pucllashpa yachashunchic

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

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

Sumak muyu 1 (antissuyu)

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

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

Sumak muyu 2 (antissuyu-punausyu)

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

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

Amawta wawa 3

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

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

Wallpay 4

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

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

Kurimayta 4

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

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

Kutin killkakkuna

Autores: especialistas de cinco DINEIP. Ministerio de Educación, Quito.
Características físicas: Cuaderno de trabajo, 176 pp., todo color, tamaño A4.

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

Varios autores. CEDIME, Quito, s/f.

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

Ñucanchic yachaycuna (Nuestra educación)

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

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

Perú

Tsiroti (libro de lecto-escritura Ashaninka)

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

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

Ikantakota tsimeripayeni jañabetani

Varios autores. FORMABIAP – IBIS, Satipo, 2004

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

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

Araoz, Víctor. Tarea. Lima, 2005.

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

Kaniro 1 (Lengua: Ashaninka)

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

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

Kaniro 2 (Lengua: Ashaninka)

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

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

Kaniro 3 (Lengua: Ashaninka)

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

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

Kaniro 4 (Lengua: Ashaninka)

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

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

Cherepito (Ñaanamentotsi 2)

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

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

Kusi Maytawan, libro de iniciación en la lectura

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

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

T'ika 1 (wawanaqunaq qillqanan panqa)

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

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

T'ika 2 (wawanaqunaq qillqanan panqa)

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

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

T'ika 3 (wawanaqunaq qillqanan panqa)

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

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

T'ika 4 (wawanaqunaq qillqanan panqa)

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

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

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

Varios autores. FORMABIAP, IBIS Dinamarca. s/f

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

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

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

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

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

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

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

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

Construido a partir de los libros "En la ciudad" y "Somos migrantes", publicados por el Proyecto EBI-Minedu/GTZ y elaborados por Ingrid Jung, Madeleine Zuñiga, Luis Enrique Lóez, Benjamín Galdos, Celestino Huamani, Leonor Mendoza y Blanca Valdez. El equipo encargado de la nueva versión estuvo conformado por Sonia Benavente y Elsa Delgado. Ministerio de Educación, Subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR, Lima, 2006.

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

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

Construido a partir de los libros “En la ciudad” y “Somos migrantes”, publicados por el Proyecto EBI-Minedu/GTZ y elaborados por Ingrid Jung, Madeleine Zuñiga, Luis Enrique Lóez, Benjamín Galdos, Celestino Huamani, Leonor Mendoza y Blanca Valdez. El equipo encargado de la nueva versión estuvo conformado por Sonia Benavente y Elsa Delgado. Ministerio de Educación, Subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR, Lima, 2006.

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

¿Cuántos cuentos cuentas tú?

Ministerio de Educación, Lima, s/f

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

Bolivia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GUÍAS DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

ECUADOR

Aprendiendo a escribir

Yáñez Cossio, Consuelo. Proyecto DINEIB-Matebite, Quito, 2000.
Características físicas: 60 pp., b/n, tamaño A5, 2000 ejemplares.

Aprendiendo a leer

Yáñez Cossio, Ana. MACAC, Quito, 2005.
Características físicas: 50 pp., b/n, tamaño A5, 2000 ejemplares.

Conocer para educar

Yáñez Cossio, Consuelo. CONAIE, Quito, 1996
Características físicas: 96 pp., b/n, tamaño A5, 2000 ejemplares

Educar para ser

Yáñez Cossio, Consuelo. CONAIE, Quito, 1996
Características físicas: 211 pp., b/n, tamaño A5, 5000 ejemplares

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

Vries, Lucie de. DINEIB-CEDIME, Quito, 1992
Características físicas: 91 pp., b/n, tamaño A4+

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

Bucheli, Jimena y Arturo Muñoz. DINEIB-CEDIME, Quito, 1992
Características físicas: 82 pp., b/n, tamaño A4+

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

Camacho, Matilde y Clara de Souza y Angel Tipán. DINEIB-CEDIME, Quito, 1993
Características físicas: 134 pp., b/n, tamaño A4+

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

Espinoza, Edgar. DINEIB-CEDIME, Quito, 1993
Características físicas: 92 pp., b/n, tamaño A4+

Materiales didácticos (Catálogo)

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

Ñawpa yachay shimikuna (Vocabulario kichwa castellano)

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

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

Quishpe Sevilla, Nancy (comp.) DINEIB, GTZ. Quito, 1999.
Características físicas: 29 pp., tamaño A4. Tiene grabación en cassette realizada por Radio Latacunga.

Nampersartai (cancionero shuar)

Quishpe Sevilla, Nancy (comp.) DINEIB, GTZ. Quito, 1999.
Características físicas: 10 pp., tamaño A4. Tiene grabación en cassette realizada por Radio Latacunga.

Recopilación de dinámicas en kichwa y castellano

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

Características físicas: 100 pp.

Winia chichamun (diccionario gráfico shuar)

Mejeant, Lucía. DINEIB. Quito, 2005.

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

Diccionario ilustrado de la lengua Tsa'fiki-español

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

Yachachik (Cartilla alfabética kichwa)

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

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

Perú

Diseño curricular nacional de la Educación Básica Regular.

DINEIP-DINESST Ministerio de Educación, Lima 2005

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

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

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

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

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

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

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

Cartillas de actividades para la enseñanza de castellano como segunda lengua

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

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

Runasimimanta yuyaychakusun. Manual de lingüística quechua para bilingües.

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

BOLIVIA

Guía metodológica, Tercer ciclo del nivel primario

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Expresión y creatividad en actividades integradas para el primer ciclo

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

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

Sainz, Susana et al., Ministerio de Educación, Dirección de Educación Intercultural Bilingüe/ Programa Amazónico de EIB. La Paz, 2004
Características físicas: 147 pp, todo color, tamaño oficio apaisado

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

Sainz, Susana et al., Ministerio de Educación, Dirección de Educación Intercultural Bilingüe/ Programa Amazónico de EIB. La Paz, 2004
Características físicas: 151 pp, todo color, tamaño oficio apaisado

Ji'chäyitide' napos Peyacdye (Gramática Tsimane')

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

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

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

Cuadernos de autoaprendizaje para docentes.

Serie: Escuelas multigrado

La realidad de las unidades educativas multigrado (Cuadernillo 1)

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

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

Pistas para elaborar el plan curricular anual y semanal en el aula multigrado

(Cuadernillo 2)

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

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

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

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

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

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

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

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

Serie: Fundamentos de la EIB

El recorrido de la EIB en Bolivia (Cuadernillo 2)

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

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

Un nuevo planteamiento educativo para la diversidad (Cuadernillo 3)

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

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

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

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

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

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

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

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

La gestión cultural y lingüística (Cuadernillo 6)

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

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

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

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

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

Lenguaje y comunicación intercultural I

Guzmán, Adhemar y Melba Laime. CEBIAE, Cochabamba, 2006

Características físicas: 91 pp., una tinta, A4

Matemática intercultural I

Quispe, Freddy y Filemón Herrera. CEBIAE, Cochabamba, 2006

Características físicas: 83 pp., una tinta, A4

Arusimiñee (Diccionario cuatrilingüe)

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

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

Aymara qillqaña yatiquñani (Manual de escritura aimara)

Ministerio de Educación, La Paz, 1995

TEXTOS NORMATIVOS

Modelo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

Ministerio de Educación, DINEIB.

Quito, 1993

Kallari Yachaypak Paktayachay (Rediseño curricular)

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

Programas curriculares EIB de Educación Básica.

Ministerio de Educación, DINEIB.

Quito, 2003

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

Ministerio de Educación. Lima, 2005

Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas

Ministerio de Educación Cultura y Deportes, La Paz, 2002

LIBROS RELATIVOS A EIB

Modelo de Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas

MACAC, Quito, 2000. 51 pp.

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

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

Etnohistoria del altiplano de Puno

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

Uso de lenguas y logros en lectura y producción de textos en contextos

hispanohablantes y bilingües con lengua indígena

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

Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación. V

Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural bilingüe. "002.

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

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

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

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

García, Rodolfo, Adán Pari, Marcia Mandepora, Vitaliano Huanca (editores). Ministerio de Educación, UNICEF. La Paz, 2004. 228 pp.

La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, balance y perspectiva (Memoria del Seminario)

Calderón, Raúl (comp.). CEBIAE / Ayuda en Acción. La Paz, 2000. 160 pp.

Estado de situación de la educación en Bolivia.

Pérez S, Beatriz y María Oviedo. CEBIAE, La Paz, 2002. 171 pp.

Transformando la práctica de maestros y maestras desde la deconstrucción

Oviedo Spreuli, María, Rosario Anze Obarrio, Beatriz Pérez Sandoval y Miguel Marca Barrientos. CEBIAE, La Paz, 2000. 139 pp.

Aula reformada, actitudes y prácticas en educación

Mengo, Nora y Marisabel Paz Céspedes, Roberto Catacora Larrea y Rosario Anze Obando.

De la voz al papel, la escritura quechua del periódico CONOSUR ÑAWPAQMAN

Garcés, Fernando. CENDA / Plural, La Paz, 2005. 210 pp.

Equidad y diversidad en educación: interculturalidad, bilingüismo y género (Jornada educativa nacional)

Foro Educativo, La Paz, 2001. 138 pp.

Niños alegres, libres, expresivos, La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.

Albó, Xavier y Amalia Anaya. UNICEF / CIPCA, La Paz, 2004. 282 pp.

Políticas educativas en Bolivia (memoria del seminario taller)

Cejas Delgado, Adrián (comp). CEBIAE / Ayuda en Acción, La Paz, 2000.

De resquicios a boquerones, Le educación intercultural bilingüe en Bolivia

Luis Enrique López. PROEIB ANDES / Plural. La Paz, 2005. 648 pp.

Percepciones de la EIB. Estado de la situación de EIB en Bolivia

Equipo de investigadores. PROEIB Andes, Proyecto Tantanakuy. La Paz, 2004. 220 pp.

ANEXO 2

INSTITUCIONES VISITADAS Y PERSONAS ENTREVISTADAS

ECUADOR

Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

Luis Montaluisa (Director del Programa Universitario de la DINEIB , Past Director Nacional de Educación Bilingüe).

Nancy Quishpe. Coordinadora de currículo y material educativo

UNICEF

Juan Pablo Bustamante. Oficial de Educación.

Víctor Tapuyu. Especialista en kichwa amazónico, Supervisor nacional.

Luis Avilez. Especialista en kichwa andino, Supervisor nacional

José Cayza Kichwa. Especialista en kichwa andino, Supervisor nacional

Alberto Conejo. Especialista en EIB

MACAC, Proyecto

Consuelo Yáñez Cossio. Directora

Ana Yáñez Cossio. Especialista

Centro educativo comunitario Pestalozzi, Quito

Edgar Espinoza. Coordinador de los Características físicas: Pestalozi.

PERÚ

Ministerio de Educación. Dirección de Educación Rural e Intercultural Bilingüe.

Modesto Gálvez. Director de Educación Intercultural Bilingüe

Ana Especialista en castellano como segunda lengua

Oscar Chávez. Especialista en quechua

Elena Burga. Especialista en lenguas amazónicas

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa

Martha Villavicencio. Directora de Alfabetización.

Ministerio de Educación. Proyecto de Educación en Áreas Rurales

Holger Saavedra y Ana Ayala. Equipo de Materiales Educativos del Subcomponente de Educación Secundaria a Distancia del PEAR (para un programa de iniciación de la EIB en Educación Secundaria Rural

TAREA

Manuel Mestanza. Especialista en Educación

EDUCA

Oscar Okada. Especialista en Educación.

FORMABIAP

Lucy Trapnell.. Antropóloga y lingüista. Past Directora del proyecto

Proyecto EDUBIMA

Marina Figueroa. Profesora, Coordinadora del Proyecto

Proyecto EBI Loreto

Eduardo Chirinos. Lingüista. Co-director nacional del proyecto.

Programa PUKLLASUNCHIS

Cecilia Eguiluz. Profesora. Miembro del equipo técnico

Proyecto Tierra de Niños

Natalia Medina. Socióloga. Coordinadora.

BOLIVIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN NACIONAL DE EIB

Adrián Montalvo. Profesor. Especialista en EIB

Salustiano Ayma. Profesor. Especialista de Educación Modalidad Educación Intercultural Bilingüe Aymara

UNICEF

Adán Pari. Oficial de Educación

CEBIAE Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Isabel Paz Céspedes. Directora.

Nora Mengoa. Especialista EIB