

LA MAESTRIA EN EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE DEL PROEIB ANDES

Luis Enrique López^[1]

Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

lelopez@proeibandes.org

www.proeibandes.org

En este artículo se ofrece información básica sobre la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe que se desarrolla desde junio de 1998 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia (UMSS), a través del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Dado su carácter regional andino, se busca primero situar la maestría en el contexto regional, para lo cual se ofrece información básica referencial acerca del PROEIB Andes. La comunicación concluye con la identificación de algunas lecciones aprendidas en el curso de la implementación de la maestría que podrían constituirse en referencias útiles en la planificación, ejecución y evaluación de programas de formación de maestros y maestras para la educación intercultural bilingüe.

1. Antecedentes

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos es una iniciativa regional andina que surgió en 1993, en Lima, por acuerdo de representantes de universidades, organizaciones indígenas y de los ministerios de educación de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, con el fin de abordar algunos de los problemas que confronta la educación intercultural bilingüe (EIB), en general, y, en particular, la formación de recursos humanos que los sistemas educativos latinoamericanos requieren para responder de manera pertinente a la diversidad sociocultural y sociolingüística que los caracteriza. Desde sus inicios, este programa contó con el apoyo y financiamiento de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). En la reunión de planificación participativa realizada en Lima se convino en escoger a Bolivia y a la Universidad Mayor de San Simón, como sedes del Programa.

Luego de la tramitación y de la suscripción de los convenios y acuerdos respectivos, el PROEIB Andes inició sus actividades en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de San Simón el primero de marzo de 1996. El programa articula en red a 19 universidades de Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Bolivia, a 20 organizaciones indígenas de estos mismos países y a seis ministerios de educación, incluido el de la Argentina que solicitó su incorporación al PROEIB Andes en diciembre del 2000. Recientemente solicitaron también su incorporación a esta red las universidades de Salta y Jujuy.

El PROEIB Andes tiene como antecedentes diversos proyectos de EIB desarrollados en los países andinos durante las últimas tres décadas así como, de manera particular, dos programas gestados en la década de los ochenta dirigidos a la formación de profesionales indígenas en las áreas de lingüística y educación. Nos referimos al Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación que funciona ininterrumpidamente desde 1985 en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Perú), que otorga el grado de Maestría a estudiantes quechua y aimara hablantes y a la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe que ofrece la Universidad de Cuenca, en el Ecuador, para estudiantes quechuas y shuaras. De estos dos programas han egresado a la fecha aproximadamente 300 profesionales (100 de Cuenca y 200 de Puno) que prestan servicios tanto en los ministerios de educación como en universidades, organizaciones indígenas y ONGs de Ecuador, Perú y Bolivia.

Para avanzar en la profundización del campo, desde estos mismos programas y también desde otros más orientados al quehacer lingüístico-descriptivo o etnolingüístico, como el de la Universidad de los Andes de Bogotá, se planteó la necesidad de una iniciativa regional que, de un lado, estableciera nexos entre las iniciativas nacionales ya existentes y, de otro, contribuyese a un abordaje regional de los problemas así como de las posibles soluciones. También se tomó consciencia que, para consolidar

la EIB en la región, era necesario propiciar el intercambio permanente y el apoyo interinstitucional.

Se pensó también que la nueva iniciativa debía centrarse más en las cuestiones pedagógicas y aplicadas que hacen a la EIB, a fin de superar esa suerte de "lingüistización" excesiva que hasta entonces caracterizaba a esta forma de educación, como resultado del hecho de que, desde los inicios de la educación bilingüe para población indígena, en los años 40 del siglo XX, fueron lingüistas y no pedagogos los que se preocuparon por la educación de la población indígena del continente y le dieron forma a esta modalidad. No se quería en absoluto ni desconocer ni desmerecer el papel que las diversas disciplinas lingüísticas^[2] han tenido en la conformación del campo y que también intervienen en la formación de profesionales de la EIB. Más bien se buscaba resignificar su rol y analizarlo desde la perspectiva de los desempeños que un profesional de la EIB requiere y no entender la formación en y para la EIB como la de un "mini-lingüista".

2. Orígenes y necesidades

El PROEIB Andes se sustenta en la propia existencia en América Latina de más de 40 millones de indígenas, de cerca de 500 idiomas indígenas diferentes y de un número aún mayor de pueblos indígenas americanos (cf. López 1996), así como en la ahora ya larga historia y tradición de programas y proyectos de educación bilingüe ejecutados en áreas indígenas de habla vernácula que se remontan, a por lo menos, 50 años atrás. Tales proyectos y programas constituyen un intento latinoamericano de respuesta institucional a las diferencias culturales, lingüísticas y de aprendizaje que caracterizan a los educandos indígenas tanto en edad escolar como adultos, en una región en la cual las áreas indígenas son las zonas con mayores déficits educativos e igualmente mayores índices de baja calidad educativa. Recuérdese al respecto que éstas son también, por lo general, las áreas con mayor pobreza en la región (cf. Psacharopoulos y Patrinos 1995).

Aunque, como se ha señalado, las experiencias de educación bilingüe son desde hace varias décadas parte del escenario educacional latinoamericano, es menester destacar que el contacto entre los diferentes proyectos y programas implementados es escaso. Esto no sólo ocurre a través de la región, sino también, y a menudo, al interior de un mismo país. Ello guarda relación con el carácter, por lo general marginal, de la educación bilingüe indígena y con el hecho de que, derivado de tal situación, las oportunidades para intercambiar ideas, propuestas y experiencias han sido escasas. Muchas veces, los proyectos de esta índole han concluido su trabajo sin que quede mucha huella escrita de lo que fue su contribución al desarrollo educativo de las áreas en las que desarrollaron sus actividades así como respecto de sus aportes a la pedagogía latinoamericana en general.^[3]

No obstante, cabe señalar que existen ahora proyectos y programas educativos bilingües para y con población indígena en por lo menos 15 diferentes países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela)^[4] (cf. López y Küper 2000). A menudo, tales proyectos confrontan serios problemas en su implantación, entre otras causas, por la falta de recursos humanos debidamente preparados y particularmente de profesionales indígenas capaces de tomar las riendas políticas y técnicas del desarrollo educativo en zonas indígenas vernáculo hablantes.

Recientemente, y como resultado de la creciente preocupación democrática en el continente, los asuntos indígenas, en general, y la educación bilingüe, en particular, han merecido mayor atención. A la vez, un número cada vez más significativo de educadores indígenas --con o sin formación de base apropiada-- y de líderes indígenas está colocando sus puntos de vista y dejando escuchar su propia voz respecto a la implementación de la EIB en la región.

Este nuevo escenario ha obligado al sistema universitario, y particularmente a las escuelas y facultades de educación a organizar programas, tanto de pregrado como de postgrado, dirigidos a la formación docente o a la formación de formadores para la educación indígena y de investigación sobre asuntos indígenas relacionados directamente con el quehacer educativo, sin que ello necesariamente

signifique que se encuentren académicamente listas para ello. Existen a través de la región andina cerca de 19 nuevos programas académicos de pre y postgrado que desde la formación universitaria intentan dar respuestas a las necesidades antes señaladas. Se trata de los programas de licenciatura en etnoeducación que se llevan a cabo en seis universidades de Colombia; de licenciatura en educación bilingüe intercultural, de diplomado en educación intercultural, de maestría en EIB y en lingüística andina y educación en cinco universidades peruanas; de formación docente y de maestría en EIB, en dos y tres universidades chilenas, respectivamente; y de licenciatura en EIB en una universidad ecuatoriana. En este escenario, cabe señalar que en Bolivia la única maestría en EIB es la del PROEIB Andes y que sólo se cuenta con dos programas especiales de licenciatura en EIB, cuya institucionalidad no es todavía clara, en tanto están dirigidos sólo a docentes en servicio, no forman parte integral de la estructura académica universitaria y, por ende, tampoco se consideran como programas universitarios regulares.

A estos programas se añaden otros que, si bien no ofrecen formación específica en este campo, sí preparan profesionales en disciplinas relacionadas con la educación en contextos indígenas, como, por ejemplo, las licenciaturas en: lingüística descriptiva, andina y amazónica; etnolingüística y antropología que se ofrecen en algunas universidades de los países andinos. También cabe considerar los programas y centros de investigación, universitarios y no universitarios, que llevan a cabo estudios que retroalimentan la EIB en general y los programas de formación de recursos humanos para este campo, en particular. Entre ellos, cabe destacar, el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes, el Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima, y el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera de Chile.

Por lo general, todos estos programas de formación profesional se dan en un contexto de relativo aislamiento y sin que exista un clima de colaboración y ayuda mutua conducente al intercambio de experiencias y al enriquecimiento recíproco, reproduciéndose de esta manera lo que ocurre entre los proyectos y programas de EIB en el ámbito de la educación básica. No se aprende suficientemente del otro y, en más de una ocasión, se repiten errores ya superados.

Como es de esperar, el aislamiento en el que se desarrollan los programas de EIB, tanto entre sí como al interior del propio sistema educativo nacional todavía de vocación homogeneizante, y el número aún insuficiente de educadores e investigadores indígenas comprometen la calidad y el desarrollo de un modelo que busca ser social, cultural y lingüísticamente relevante y pertinente para atender a una población que persiste en sus diferencias pero que busca una relación y una comunicación cada vez mayores con la sociedad envolvente pero en pie de igualdad.

3. El programa subregional andino

Como se ha señalado, por decisión de las instituciones involucradas, la sede del PROEIB Andes está en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. La elección de Bolivia y de la UMSS como sede fue producto del reconocimiento de las instituciones y organizaciones involucradas en su gestación a los esfuerzos que, durante los últimos años, ha desplegado la sociedad boliviana por implantar la EIB en el ámbito nacional. También jugó un papel importante el contexto político e institucional favorable a esta modalidad y a la temática indígena, en general, prevaleciente en Bolivia, país que en sus reformas de los años noventa prestó particular atención a esta temática. ^[5]

Además de lo señalado, cabe destacar que el carácter supranacional o subregional del PROEIB Andes se sustenta también en el propio carácter de los pueblos con los que trabaja y en la coincidencia entre los límites que separan a los Estados latinoamericanos y las fronteras étnicas. Como se sabe, un sinnúmero de pueblos indígenas se ven separados en dos, tres o más partes por las actuales fronteras de los Estados nacionales. Tal es el caso, por ejemplo, de los quechuas o aimaras que se encuentran divididos en 6 y 3 estados diferentes, respectivamente. ^[6] A esta situación se agregan hoy los resultados de la migración creciente que, en el caso indígena, puede conllevar a verdaderos movimientos poblacionales de una región a otra o de un país a otro, que determinan, por ejemplo, que ciudades como Buenos Aires, Lima, o Santiago contengan importantes bolsones de

población indígena. Tales situaciones, si bien problemáticas para los mismos pueblos y países, en muchos aspectos, ofrecen la posibilidad para el fomento del trabajo cooperativo entre dos o más países para diseñar y poner en práctica programas educativos que atiendan a un mismo pueblo a uno y otro lado de la frontera.^[7] Además de los beneficios económicos de un emprendimiento tal, una acción de esta índole contribuiría también a hacer realidad, por lo menos en la esfera educativa, la anhelada integración subregional y regional (cf. López y D'Emilio 1991).

En el marco de preocupaciones como éstas, el PROEIB Andes desarrolla cinco líneas de acción:

- a) una Maestría subregional en EIB, con dos menciones (planificación y gestión de programas y proyectos de EIB y formación de docentes para la EIB), dirigida a profesionales hablantes de una lengua indígena y que tienen experiencia en programas y proyectos educativos en áreas indígenas;
- b) el desarrollo de investigaciones de base y aplicadas, realizadas en el marco de la maestría y fuera de ella, en razón del requerimiento de una institución determinada, con vistas a llenar vacíos de información existentes en cuanto a la educación en contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües, así como también para contribuir a la formulación, retroalimentación y evaluación de políticas públicas en este campo;
- c) la publicación de obras de referencia para apoyar procesos de formación profesional en EIB y la organización y funcionamiento de un centro de documentación y una biblioteca especializada en EIB, articulados en red con sus similares de las universidades participantes;
- d) la prestación de servicios o asistencia técnica a instituciones y organizaciones diversas -- ministerios de educación, organizaciones indígenas y centros de formación docente-- en cuanto a la implantación y consolidación de la EIB, lo que incluye la realización de acciones de actualización profesional a través de cursos cortos, dirigidos a audiencias diversas, con especial énfasis en la preparación de líderes indígenas;
- e) la puesta en marcha de la propia red de formación en EIB, incluyendo la realización de seminarios de cobertura regional e internacional en los que se abordan temas de particular relevancia para el avance y consolidación de la EIB y que posibilitan el intercambio periódico de conocimientos y experiencias entre las instituciones y especialistas involucrados en el desarrollo de la EIB.

El PROEIB Andes en tanto programa subregional tiene también instancias de dirección y coordinación del mismo carácter que buscan garantizar la permanente interacción e intercambio entre los distintos estamentos que intervienen en su desarrollo, tanto en cada plano nacional como en el regional.

El directorio del PROEIB Andes está constituido por diez miembros: uno por cada país participante, en representación de las universidades participantes en cada país, otro en representación de las organizaciones indígenas de los cinco países, otro en representación de los seis ministerios de educación participantes y los últimos dos en representación de la GTZ. El directorio es presidido por el Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Las decisiones en el directorio son tomadas por consenso.

En el plano nacional, las acciones del programa son coordinadas por la institución que cumple las funciones de punto focal del PROEIB Andes. En la actualidad, éstas son: en Colombia, la Universidad del Cauca, de Popayán, a través de su Licenciatura en Etnoeducación; en Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana, a través de su Programa Académico de Cotopaxi; en el Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de su Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada; en Chile, la Universidad de la Frontera, de Temuco, a través del Instituto de Estudios Indígenas; y, en Argentina, transitoriamente y hasta que se nombre una universidad, el Proyecto de Escuelas Aborígenes del Ministerio de Educación. Son estas mismas instituciones las que están representadas

en el directorio del programa.

4. La formación de recursos humanos a nivel de maestría

Información general

La Maestría en EIB fue organizada y planificada entre 1996 y 1998, con el apoyo de la GTZ, gracias a la participación de representantes de universidades, organizaciones indígenas y ministerios de educación de los países involucrados. En un período de casi dos años, a través de la subregión andina, se realizaron seminarios y talleres de consulta y construcción tanto de la propuesta institucional del programa, en general, como de los lineamientos y propuestas curriculares que orientaron la construcción de la maestría en EIB. En tales consultas participaron representantes y miembros de los tres estamentos involucrados en el desarrollo del programa: organizaciones indígenas, universidades y ministerios de educación. Además de los cerca de 10 talleres que tuvieron lugar entre 1996 y 1998, reconocidos especialistas tanto del propio campo de la EIB como de disciplinas afines --provenientes de Alemania, Bolivia, Chile, México y Perú--, participaron en la construcción curricular de la maestría. La dirección del proceso de construcción curricular estuvo a cargo del equipo del programa, constituido por docentes de la UMSS, especialmente designados para este fin, y docentes contratados con cargo a aportes de la GTZ.

La Maestría en sí misma constituye un gran programa de investigación-acción en tanto su diseño y la puesta en práctica de los mismos contribuirán a la construcción de una propuesta curricular factible de ser transferida a otras universidades de la región que deseen instaurar maestrías de EIB. De hecho, está previsto que luego de las dos primeras fases de ejecución del PROEIB Andes --diciembre 1997 a noviembre 2000 y diciembre 2000 a noviembre 2003, respectivamente-- la tercera esté dedicada a brindar apoyo y asistencia técnica para la organización y desarrollo de maestrías en EIB también en otros de los países participantes.

Entre junio 1998 y diciembre 2000 se desarrolló una primera promoción de la Maestría. Previo a ello, en cada uno de los países involucrados se convocó públicamente a la Maestría y se llevó a cabo el proceso de selección, que implicó un momento nacional y otro regional andino. El proceso nacional de selección estuvo a cargo de un comité nacional especial, conformado por dos representantes del punto focal nacional, uno del ministerio de educación respectivo, un cuarto miembro en representación de una organización indígena nacional y el quinto proveniente de la sede del programa en Cochabamba. Para postular al programa, los estudiantes debían acreditar, como es natural, sus estudios de licenciatura, así como también su condición de hablantes de la lengua indígena con la cual postulaban al programa. Además de ello, debían contar con el aval de una organización indígena local, regional o nacional y suscribir un compromiso formal de retorno a su país de origen y de devolución a la organización indígena correspondiente. Postularon a la primera promoción de la Maestría 109 profesionales.

La primera promoción comenzó con 51 estudiantes graduados --21 de ellos mujeres-- de 5 países andinos (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú) y pertenecientes a un número mayor de pueblos indígenas (aimara, awajún, guaraní, guambiano, ingano, mapuche, páez, quechua, moxeño-trinitario). De estos 51 estudiantes, uno se retiró al cabo del primer semestre, por razones personales, y los 50 restantes concluyeron satisfactoriamente los cuatro primeros semestres de formación e ingresaron al quinto, dedicado a la elaboración de la tesis.

De los 50 estudiantes que trabajan en sus tesis, 36 han logrado ya sustentarla, a través de un proceso en el cual se han involucrado evaluadores internos y externos, entre nacionales y extranjeros. A los lectores externos, pertenecientes al Programa se sumaron otros provenientes de otras unidades académicas de San Simón --como el Centro de Estudios Superiores (CESU) o la Facultad de Ciencias Sociales-- o de otra universidad, centro de investigación o institución boliviana --como, la Universidad Mayor de San Andrés, la Universidad Católica Boliviana, la Universidad de la Cordillera, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), la Asociación para la Promoción del Campesinado del Oriente Boliviano (APCOB) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes--. También participaron en el proceso académicos extranjeros provenientes de otras universidades o

ministerios de la Red; a saber y hasta la fecha, de la Universidad Mayor de San Marcos, de Lima; de la Universidad de la Frontera, de Temuco, Chile, de la Universidad del Cauca, de Popayán, Colombia; y del Ministerio de Educación del Perú.

En enero 2001 comenzó una segunda promoción de la Maestría con 28 estudiantes graduados de Bolivia, Chile y Perú y en junio se dio inicio a una tercera con 17 estudiantes de Colombia, Ecuador y Perú. Los 45 estudiantes que actualmente cursan estudios en el programa, de los cuales 18 son mujeres, pertenecen a los pueblos aimara, ingano, mapuche, nasa, quichua, quechua y yanacona. El inicio de estados dos nuevas promociones estuvo también precedido por la selección que, esta vez, incluyó la realización de entrevistas en la ciudad más cercana al lugar de trabajo o residencia del estudiante. En esta ocasión contamos con cerca de 200 postulantes.

La Maestría cuenta actualmente con una planta interdisciplinaria de nueve docentes, de los cuales cinco son bolivianos y cuatro extranjeros. De ellos, seis tienen formación a nivel de doctorado en universidades norteamericanas y europeas y tres de nivel de maestría en universidades latinoamericanas. También forman parte de la planta docente cuatro asesores lingüísticos indígenas, uno por cada lengua representada en el programa. El asesor lingüístico es un indígena reconocido tanto dentro como fuera de su comunidad como un hablante experto en su lengua, que puede o no tener formación académica en lingüística.

En cuanto a la planta docente, también cabe señalar que el Programa invita a académicos de otras universidades para que pasen su año sabático en nuestra maestría. A la fecha, dos profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana de México y de la Universidad de McGill de Canadá han pasado un año cada uno en Cochabamba. De igual forma, el programa invita a profesores de universidades o instituciones extranjeras por períodos variables para que apoyen el desarrollo de diversas actividades lectivas o de módulos de aprendizaje. Tal es el caso, por ejemplo, del módulo de negociación y resolución de conflictos, a cargo de una docente de la Universidad Externado de Colombia, del módulo sobre políticas educativas latinoamericanas, dictado por una docente del Instituto Internacional de Planificación Educativa, de la UNESCO, en Buenos Aires, o de los módulos de enseñanza de segunda lengua, a cargo de una docente de la Universidad de Standford de Estados Unidos y de una asesora del Ministerio de Educación de Chile.

Objetivos

- La Maestría está orientada a la formación de profesionales indígenas de los países andinos para que estén en capacidad de intervenir en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de EIB. Para ello prepara investigadores, docentes de nivel universitario, formadores de maestros y especialistas y directivos de ministerios de educación y de otras instituciones que desarrollan programas educativos en áreas de presencia de población indígena.
- La Maestría estimula el desarrollo de la investigación y la formulación y experimentación de políticas públicas y de propuestas para contribuir al mejoramiento de la calidad de la EIB en zonas rurales y urbanas con presencia de población indígena.
- Persigue además la formación de una comunidad de aprendizaje y de una red de profesionales indígenas y no-indígenas preocupados por la educación de la población indígenas e involucrados en el desarrollo de programas y proyectos que se apoyen mutua y permanentemente.
- En este marco, la Maestría pone a prueba y valida propuestas de formación , planes de estudio, bibliografías, textos de referencia de naturaleza diversa y modalidades e instrumentos de evaluación, con el propósito ya señalado de transferir una propuesta integral probada de maestría en EIB a otras universidades interesadas en desarrollar este tipo de programa.

A través de estos objetivos, la Maestría contribuye también a los propósitos generales del PROEIB Andes dirigidos a fomentar la integración regional, el intercambio académico y la cooperación mutua

entre universidades, centros de investigación, organizaciones indígenas y los ministerios de educación de los países involucrados.

Organización académica

La Maestría se desarrolla en cinco semestres, que son precedidos por una fase de iniciación o propedéutico, de ocho a diez semanas de duración, destinada a apoyar la conformación de una comunidad de aprendizaje, a propiciar la reflexión de los estudiantes respecto de la formación que inician así como la toma de consciencia sobre sus necesidades específicas de aprendizaje, directamente relacionadas con la educación en el ámbito del postgrado, de manera de iniciar acciones destinadas a satisfacerlas, proceso que continúa a lo largo de toda la Maestría. Durante esta fase inicial, el Programa presta particular importancia a la reconstrucción individual y colectiva de las biografías de cada estudiante graduado. La introspección es alentada como estrategia destinada a la toma de consciencia individual y a la reflexión grupal respecto de la adquisición de la lengua indígena, del bilingüismo y de la relación entre lengua dominante y lenguas subalternas, de la apropiación de la escritura, la literacidad, la ciberidad y el proceso de escolarización, en general.

De los 5 semestres académicos, dos son de formación general, dos de formación especializada y el último dedicado a la redacción de la tesis.

Cada semestre comprende un total de 21 semanas. Estas 21 semanas se subdividen del siguiente modo:

- un período lectivo inicial de 9 semanas en el cual se desarrollan 4 seminarios-talleres de área;
- un período de 1 semana de trabajo intensivo en la lengua indígena hablada por los estudiantes, en la cual cada grupo de estudiantes trabaja con su asesor lingüístico;
- un período lectivo de 4 semanas en el cual se desarrollan 2 talleres interdisciplinarios de 2 semanas cada uno, antes y después del trabajo de campo; y
- un período de 7 semanas de trabajo de campo, en el cual los estudiantes encuentran un espacio adicional para la confrontación teoría y práctica y para la recolección de información que retroalimente la propuesta curricular de la Maestría y que, a la vez, permita a los alumnos desarrollar competencias de investigación empírica e iniciar, desde temprano, sus trabajos orientados a la preparación de la tesis.

Estructura curricular

Cuando nos tocó configurar la estructura curricular de la maestría partimos de la convicción que, para trabajar en y desde un ámbito interdisciplinar y de intersección como es la educación intercultural bilingüe, era indispensable romper con la tradición académica disciplinar y parcelaria que marca a la formación universitaria, en general, y que había caracterizado incluso anteriores esfuerzos de formación de docentes y especialistas para este campo.^[8] Vale decir, pensamos que la estructura curricular no podía organizarse en asignaturas pertenecientes o directamente relacionadas con las disciplinas a las que clásicamente se había apelado en la formación de profesionales para la EIB: la antropología, la lingüística y la pedagogía.

Convinimos más bien que era menester propender a lecturas más integrales, comprensivas y holísticas de las múltiples realidades a las que busca responder la EIB. Consideramos que para ello la estructura curricular de la Maestría debería organizarse en áreas y no en materias, asignaturas o cursos, en tanto una estructura organizada en áreas permite interrelacionar contenidos y tópicos que son usualmente abordados de manera separada en dos o más asignaturas, sin necesariamente establecer los nexos que podrían contribuir a explicar un determinado fenómeno o problema.

Dado esto, la estructura curricular de la maestría comprende únicamente cuatro áreas: cultura, lenguaje, educación y lengua indígena que se desarrollan a lo largo de la maestría. Cada una de estas áreas, como se ha señalado, agrupa conocimientos y competencias usualmente presentados por separado y de manera compartimentalizada, con poca o escasa relación entre sí. Las áreas desarrollan más bien competencias y contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria, a partir de la identificación de preguntas clave relacionadas con el quehacer de la EIB y/o con el desempeño del profesional que trabaja en este campo, sobre la base de lo que hemos denominado como un ámbito de actividad determinado.

Desde esta perspectiva, una vez identificado el ámbito de actividad que orienta el desarrollo de un semestre determinado, cada área recurre a las disciplinas que la nutren (antropología, lingüística y pedagogía), en búsqueda de aquellos contenidos y conocimientos, teóricos y prácticos, que den respuesta a las preguntas inicialmente planteadas, pero sin necesariamente seguir la lógica y evolución propia de cada una de las disciplinas que intervienen en la conformación de cada ámbito de actividad, de cada área y, por ende, en la formación de los estudiantes y sin que ello tampoco implique el tratamiento exhaustivo de una de cada una de estas disciplinas.^[9] A través de este tipo de organización se busca también configurar a la EIB como un campo interdisciplinario de conocimientos y de acción y reflexión.

Para ilustrar este tipo de organización intentaré una breve descripción de la organización del segundo semestre, estructurado sobre la base de uno primero destinado a la construcción de un lenguaje común, a partir de la discusión y análisis de conceptos fundamentales básicos relativos a cada una de las áreas. El segundo semestre tiene como ámbito de actividad la historia o génesis de la educación intercultural bilingüe. Para ello y a partir del eje histórico, desde las áreas de lenguaje, cultura y educación se aborda la reconstrucción de la historia de esta modalidad educativa, con base en la búsqueda y revisión de fuentes que den cuenta de cómo se abordó la educación de la población indígena desde el Incario hasta la época contemporánea. En este excuso histórico se abordan desde cada una de las áreas mencionadas tanto hechos como visiones, concepciones, perspectivas y conceptos que hacen a la comprensión que se tenía de la educación en una época determinada. Así, por ejemplo, se discute, analiza y toma posición frente a relaciones entre evangelización, cultura, lengua y educación, y se revisa las ideologías lingüísticas, culturales y educativas que subyacían a las propuestas educativas de una determinada época. A través de este recorrido, los estudiantes van reconstruyendo progresivamente la noción de EIB hasta llegar a una definición operativa compartida que les permita salir al campo para ver qué se entiende por ello en una comunidad determinada y cómo se percibe a la EIB, sobre la base de la reconstrucción de la historia de la escuela en esa comunidad en particular. A lo largo de este proceso y desde el área de lengua indígena, los estudiantes revisan también la historia de la escuela en sus comunidades de origen, a partir de las experiencias de sus padres y abuelos así como de las de ellos mismos, y revisan también fuentes orales que dan cuenta de esta misma historia. Como es de suponer, en el camino se revisa y elabora, entre muchos otros, conceptos como inculturación, aculturación, transculturación o bilingüismo de transición, bilingüismo de mantenimiento, bilingüismo de enriquecimiento, en la medida en que el abordaje de un determinado tema --una determinada época histórica-- lo requiere.

Esta estructura se altera únicamente en algunas semanas del tercer y cuarto año cuando se introduce el desarrollo de algunos módulos de carácter intensivo, por lo general, a cargo de docentes invitados que tienen como fin abordar y profundizar algunas temáticas relativas a la especialización de los estudiantes en una u otra mención: formación docente o planificación y gestión. Ejemplos de módulo son, en el tercer semestre, los de gestión educativa y políticas educativas latinoamericanas, para la mención de planificación y gestión; o enseñanza de lengua materna y diseño curricular, para la mención de formación docente; o los de negociación y resolución de conflictos y planificación participativa de proyectos, para ambas menciones.

En cada semestre, el trabajo por áreas y módulos se complementa con un taller interdisciplinario de cuatro semanas en el cual se busca, como su nombre lo indica, estimular aún más el relacionamiento entre disciplinas y áreas de manera de preparar a los alumnos para el análisis de datos y hechos desde

perspectivas diferentes que se complementen entre sí y que busquen una lectura o comprensión integral de la realidad. Con base en ello, en este taller se prepara a los estudiantes para el trabajo de campo, dotándolos de herramientas para la investigación empírica y diseñando y elaborando los proyectos e instrumentos de investigación.

En cuanto a lo metodológico y como veremos con mayor detalle en el acápite siguiente, las cuatro áreas del currículo se desarrollan a través de seminarios-talleres y talleres. A ellos se suman otros talleres destinados a fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes graduados y la apropiación de nuevas competencias necesarias en el mundo de hoy: un taller de inglés con fines de lectura académica, otro de redacción académica en castellano y un tercer taller de computación, visualización y comunicación de información.

5. La propuesta pedagógica de la Maestría

A la preocupación por construir miradas más integrales de las realidades indígenas, se añade el requerimiento de reconocer la necesidad de capitalizar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, en su condición de adultos y de profesionales de la educación en áreas de habla vernácula así como de sujetos bilingües hablantes de castellano y de dos o más lenguas originarias. De allí que, como se ha destacado en el párrafo anterior, la modalidad de trabajo favorecida sea la del taller, en tanto éste permite y estimula la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las actividades lectivas. En el marco del taller, los estudiantes interactúan entre sí para dar solución a algún problema planteado, construir un punto de vista determinado, diseñar estudios e investigaciones, o elaborar propuestas específicas de acción.

Lineamientos curriculares

En la Maestría se pretende romper con la tradición de la cátedra universitaria y de la enseñanza frontal y bancaria a la que se refería reiteradamente Paulo Freire. Para ello buscamos instalar y fomentar, por un lado, el aprendizaje en grupos y, por el otro, la enseñanza también en equipo ("team teaching"). Se fomenta el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson 1991, Batelaan 1998) sin descuidar el individual, para lo cual se favorece la organización y el trabajo de los estudiantes en grupos heterogéneos. La enseñanza en equipo, por su parte, busca también acostumbrar a los estudiantes a la discusión académica y a la identificación y confrontación de puntos de vista diferentes y no siempre coincidentes sobre un determinado fenómeno. La enseñanza en equipo posibilita además la facilitación de los procesos de aprendizaje cooperativo.

Otro principio metodológico rector de la Maestría hace a la relación teoría-práctica y a la necesidad de revalorizar la práctica y el papel de ésta en la construcción teórica. Para ello, propiciamos la sistematización de los conocimientos y experiencias anteriores de los estudiantes y la vinculación de éstos con realidades concretas en las que se aplica o intenta desarrollar la EIB. De ahí que la investigación ocupe un lugar privilegiado en el programa: desde el primer semestre, los alumnos aprenden a investigar investigando y se involucran en proyectos específicos de investigación, bajo la dirección de sus docentes.

La Maestría también ha sido pensada como un espacio para la elaboración de las lenguas indígenas y para el desarrollo de las competencias que de ellas poseen los alumnos. Para ello se ha instaurado la figura, ya mencionada, del asesor lingüístico, experto en la lengua del alumno.

La Maestría fomenta además la participación de los alumnos en los procesos de concreción curricular, negociando con ellos, al inicio de cada semestre, los alcances y contenidos de cada área, la metodología de trabajo y las modalidades de evaluación.

De la misma forma, la tutoría individualizada ocupa un lugar privilegiado en el programa, de manera de poder encontrar soluciones concertadas a los problemas y dificultades que se pudieren presentar y monitorear el avance académico de cada estudiante. A través de la tutoría se busca también responder a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje con los que los estudiantes graduados contribuyen al

desarrollo de la Maestría. Cada estudiante es asignado a un docente quien cumple las funciones de tutor o tutora y acompaña al alumno desde su ingreso a la Maestría hasta la conclusión de sus estudios.

Trabajo en aula

Como se ha señalado, docentes y alumnos trabajan en seminarios-talleres y en talleres.^[10] Los alumnos trabajan preferentemente en grupo y resuelven problemas o tareas, con base en lecturas previas. Los grupos intercambian sus avances y los presentan en plenarios apoyados por diversos medios de visualización y comunicación. Por lo general, dos docentes por área facilitan el trabajo de los grupos, introduciendo el tema y la tarea a resolver, orientando permanentemente el trabajo de los grupos y contribuyendo a la sistematización y comprensión general de los asuntos planteadas por cada uno de los grupos.

Los alumnos trabajan en grupos heterogéneos o mixtos, de forma que puedan ayudarse entre sí y compartir experiencias y puntos de vista. Cuatro o más estudiantes conforman un grupo y cada uno de ellos asume un papel y una responsabilidad específica en el desarrollo de la tarea encomendada, según lo aconseja la noción de instrucción compleja (Johnson y Johnson 1991) y las propuestas de aprendizaje cooperativo (Batelaan 1998) que hemos asumido, adaptado y elaborado para nuestra situación específica.

El tiempo semanal de trabajo en aula oscila entre 20 horas académicas semanales de trabajo lectivo y 40, dependiendo de si se trata de un taller por área, de 10 semanas de duración, o de un taller interdisciplinario de 2 o 4 semanas. En total, en el semestre, los estudiantes trabajan 360 horas académicas en la fase lectiva y un número mayor de horas durante el trabajo de campo.

Trabajo de campo

El trabajo de campo constituye un componente integral de la maestría. Parte importante de cada semestre está destinada a la búsqueda de información empírica sobre un aspecto dado del ámbito de actividad del semestre y/o a la prueba o aplicación de materiales desarrollados por los estudiantes. Esta instancia permite la confrontación de la discusión académica con la realidad y los problemas concretos que afronta la EIB. Además, el trabajo de campo provee espacios adicionales para la convivencia intercultural e interétnica así como para el ejercicio y desarrollo de la lengua indígena.

Los alumnos salen al campo en grupos de 2 ó 3 con un proyecto de investigación específico, preparado durante el taller interdisciplinario con el apoyo de sus docentes. Ellos permanecen en una misma comunidad durante períodos que oscilan entre 4 y 6 semanas. A lo largo del trabajo de campo, los alumnos reciben dos visitas de 3 a 5 días de orientación y supervisión de uno de sus docentes y/o de investigadores de la universidad que funciona como punto focal.

Al cabo del período en terreno, los alumnos dedican tiempo adicional a la elaboración de su informe de campo. Todos los trabajos de campo o en terreno, salvo el primero, se llevan a cabo en el país de origen de los alumnos y se desarrollan en coordinación con una universidad e instituciones locales. Estos resultados son compartidos y discutidos con todos los estudiantes, y a menudo también con todo el equipo docente, en talleres interdisciplinarios. Esta etapa provee espacios adicionales de relacionamiento institucional y de confrontación de la discusión académica con proyectos específicos, de investigación o de acción, en marcha.

La información recogida por los alumnos en el trabajo de campo es incorporada al proceso de reflexión del equipo docente en lo que hace a la planificación y a la formación en el semestre sucesivo, enriqueciendo los contenidos curriculares y la mirada que de una realidad específica desarrolló un solo grupo de alumnos.

A partir del tercer semestre, la fase de trabajo de campo está dirigida a la recolección de información para la tesis.

Competencias y contenidos de la formación

Como se ha señalado, los dos primeros semestres de la Maestría son comunes y de formación general. Esta incluye, de un lado, la revisión y sistematización de conceptos y nociones de las tres disciplinas intervinientes en la formación de los estudiantes --la antropología, la lingüística y la pedagogía-- con vistas a la construcción de un lenguaje común y a una visión compartida de la realidad sociocultural, sociolingüística y socioeducativa en la que se enmarca la educación de las poblaciones indoamericanas; y, de otro lado, la revisión histórica de las políticas y propuestas lingüísticas, culturales y educativas construidas desde el Estado para responder al desafío que planteaba la diversidad indígena. También analiza las respuestas que tales planteamientos generaron en las poblaciones indígenas y sus iniciativas a través del tiempo para, en primer lugar, demandar el acceso a la escuela y, en segundo término, apropiarse de ella y plantear perspectivas alternativas a la oficial. Además de ello, la formación general considera también el cultivo oral y la elaboración oral y escrita de las lenguas habladas por los estudiantes. Estos dos primeros semestres conllevan a la construcción de la EIB como ámbito interdisciplinar o de intersección disciplinar de reflexión y acción.

Por su parte, la formación especializada comprende el desarrollo de competencias y contenidos relacionados con las dos menciones que el programa ofrece: la gestión de programas y proyectos de EIB y la formación docentes en EIB:

- a. la mención en gestión de proyectos y programas de EIB busca formar profesionales capaces de intervenir en las diversas fases del ciclo de desarrollo de un proyecto o programa educativo, desde la planificación a la evaluación, con base en el análisis de las políticas educativas vigentes en los actuales procesos de reforma educativa que vive la región;
- b. la mención en formación docente se dirige más bien al análisis y revisión de planteamientos curriculares, sobre la base de las nuevas corrientes y visiones sobre el aprendizaje presentes en la comprensión pedagógica latinoamericana actual, de forma tal de habilitar a los estudiantes para el diseño, ejecución y evaluación de programas o acciones de formación docente inicial y permanente.

La formación especializada incluye el desarrollo de seminarios y talleres comunes, así como de módulos electivo-obligatorios y electivos, sobre un aspecto específico, a cargo de profesores visitantes. Entre éstos, por ejemplo, se encuentran módulos sobre negociación y manejo de conflictos y planificación participativa de proyectos, en la mención de gestión de proyectos y programas de EIB; y acerca del diseño curricular de programas de formación inicial de maestros indígenas y sobre el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje en contextos bilingües, en la mención de formación docente.

Durante la formación especializada los estudiantes continúan trabajando con y sobre la lengua indígena que hablan y además desarrollan competencias académicas y de investigación empírica que les permita iniciar su trabajo de tesis. Para ello, concluyen la parte lectiva del tercer semestre con la identificación de su tema de investigación, con la elaboración de su proyecto de tesis y con los instrumentos correspondientes que les permiten salir al campo para una primera recolección de información que analizarán durante el cuarto semestre. A lo largo del cuarto semestre, durante la fase lectiva, a la vez que colectivamente completan su formación especializada, trabajan individualmente en el procesamiento y análisis de la información recogida en terreno y, durante la fase de trabajo de campo, recogen información complementaria, a la luz de lo que el procesamiento y el análisis preliminar sugieren.

El quinto y último semestre se dedica exclusivamente a la elaboración del informe de investigación, a ser sustentado como tesis. En este período cada estudiante trabaja individualmente bajo el asesoramiento y guía de un asesor de tesis.

6. La evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es uno de los aspectos que el Programa, desde sus inicios, consideró como más delicados y difíciles, dada, por una parte, la necesidad de buscar coherencia entre los nuevos modos de aprender y enseñar que la Maestría postulaba y la evaluación; y, por otra, la diversidad de perfiles de ingreso de los estudiantes, derivada de su propia heterogeneidad socioeconómica, sociocultural, sociolingüística y educativa. Por ello, consideramos la conveniencia de inscribirnos en lo que ahora se conoce como evaluación auténtica, buscando un mejor balance entre los aspectos cuantitativos y cualitativos, y asignándole un espacio privilegiado a los procesos para no observar únicamente el ámbito de los productos, como usualmente se hace. Desde estos parámetros, consideramos como necesarias la autoevaluación, la coevaluación o evaluación inter pares, junto a la heteroevaluación, o aquella a cargo de los docentes de cada una de las áreas curriculares de la Maestría.

Estos fueron los parámetros que rigieron la evaluación para la primera promoción, con las dos primeras modalidades que favorecían la evaluación cualitativa y con la tercera que combinaba ambas dimensiones. Un aspecto clave que nos orientó en la evaluación de los aprendizajes fue el deseo de tomar en serio la existencia de distintos ritmos de aprendizaje, de enseñanza y también, por ejemplo, respecto a la manera en la que uno prefiere ser evaluado. Desde esta perspectiva, la tutoría individualizada y la evaluación se dan la mano, en tanto ambas contribuyen a la formación del estudiante.

Con la segunda y tercera promoción, actualmente en curso, se ha incorporado a la evaluación un aspecto específico de carácter transdisciplinario y que está dirigido a la observación de procesos cualitativos, entre los que se encuentran los actitudinales y aquellos referidos al funcionamiento de la comunidad de aprendizaje. Entre ellos, se consideran, por ejemplo, por una parte, aspectos como la responsabilidad individual y la solidaridad con los compañeros, y, por otra, el manejo de información académica y la toma de posición personal frente a ella. Como se puede apreciar, se trata de competencias transversales que trascienden el espacio de un área curricular específica y que hacen más bien al crecimiento académico integral del estudiante como individuo y como miembro de un colectivo específico.

Como se puede apreciar, intentamos trascender la evaluación cuantitativa y de productos, e incursionamos en la evaluación cualitativa de forma tal de encontrar y seguir pistas que nos permitan entender y explicar el avance que logra cada uno de los estudiantes de la maestría. Consideramos que sólo a través de este tipo de combinación de miradas y perspectivas estaremos en condiciones de responder a la diversidad de historias y voces con las que cada estudiante aporta a su formación.

Por ello y aunque el instrumento de evaluación preferida sea el ensayo, de forma tal de ir preparando a los estudiantes gradualmente a enfrentar la tarea de la elaboración de la tesis de grado, en la Maestría se trabaja con una pluralidad de instrumentos de evaluación, entre los que cabe destacar: los controles de lectura, los informes de trabajo de grupo, las entrevistas orales, las simulaciones y juegos de roles y la preparación y actuación de sociodramas.

Para ingresar al quinto semestre y proceder a la elaboración de la tesis, cada estudiante debe haber aprobado satisfactoriamente los cuatro semestres previos; y para graduarse, los estudiantes, además de defender públicamente sus tesis, deben aprobar un examen de lectura y comprensión de textos académicos de su especialidad en inglés y otro de competencia oral y escrita en la lengua indígena respectiva.

7. Lecciones aprendidas

Desde sus inicios en junio de 1998 y habiendo trabajado con una primera promoción de estudiantes y estando ahora apoyando el desarrollo de otras dos, es posible identificar algunas lecciones aprendidas en el curso del desarrollo de la Maestría. Tales lecciones están referidas tanto a determinados logros como a desafíos que es indispensable abordar para mejorar la calidad del programa.

Entre los primeros y desde un punto de vista cuantitativo, no cabe duda alguna que el Programa ha

logrado, hasta la fecha, una de las más altas tasas de retorno y de eficiencia terminal, en tanto al año de haber concluido la primera promoción de la maestría ya se han graduado 36 de 50 estudiantes (72%), 6 más (12%) esperan sus dictámenes de los lectores internos o externos para proceder con la defensa de sus tesis y 4 (8%) revisan sus trabajos a partir de las recomendaciones de su asesor sobre un primer borrador completo ya presentado. Del total de alumnos que ingresaron al 5to. semestre, sólo hemos estado ante un caso problemático en el cual el asesor no dio curso a la lectura interna y externa de la tesis y únicamente frente a otros tres en los que es probable que los candidatos no concluyan su trabajo. [\[11\]](#)

Otro indicador de logro es el relacionado con el mundo laboral y con los cargos que actualmente ocupan los egresados del programa, con la excepción de los ecuatorianos quienes en su mayoría han vuelto a la plaza que tenían antes de estudiar la Maestría. Así, por ejemplo, de los 20 egresados bolivianos, 7 ejercen la docencia en el nivel superior (4 en una universidad pública y los otros 3 en un instituto normal superior), 5 ocupan cargos de dirección en institutos normales superiores de EIB, 4 trabajan en el proceso de reforma educativa desde el nivel nacional, 1 dirige el área de educación alternativa en una ONG y 1 coordina acciones de capacitación docente en el área guaraní; de los 11 egresados peruanos, 3 ejercen la docencia en el nivel universitario y en un instituto superior pedagógico, 2 apoyan el desarrollo de la EIB en Bolivia en un programa de capacitación docente, 1 trabaja en la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 1 es supervisor regional de EIB en la Amazonia, y otra es vicepresidenta de una organización indígena; de los 9 estudiantes chilenos, 4 ocupan ahora cargos públicos directivos en los niveles regionales o locales relacionados con la EIB y/o con la promoción de la cultura indígena, 2 ejercen la docencia a nivel universitario en programas de EIB y 1 trabaja en una organización de mujeres indígenas; y de los 3 colombianos, 1 ocupa un cargo directivo directamente relacionado con la etnoeducación en el nivel nacional y otro trabaja para una organización indígena en el plano regional.

Estos resultados halagüeños no hubieran podido alcanzarse de no haber logrado constituir en la Universidad Mayor de San Simón un equipo interdisciplinario de profesionales a tiempo completo y con dedicación exclusiva a la maestría. Este es un punto que es menester recalcar particularmente en una época en la cual son cada vez menos los docentes universitarios de tiempo completo y más aquellos que sólo asisten a sus clases por unas pocas horas semanales. Nuestra experiencia comprueba que sólo es posible formar desde y para la investigación y desde la reflexión sostenida y para la transformación de la acción cuando se entabla un diálogo permanente entre docentes y estudiantes y cuando se conforman equipos de trabajo interdisciplinarios dispuestos a construir, entre docentes y alumnos, respuestas a las preguntas clave que la realidad social plantea.

En este proceso, vemos a la tutoría como componente y acción formadora clave. Creemos que no hubiésemos logrado tan alta tasa de graduados de no haber sido por el difícil y laborioso trabajo de tutoría individual. Es menester además destacar que la tutoría en el PROEIB Andes se constituye en un mecanismo de compensación de inequidades históricas que han afectado el desarrollo profesional de los estudiantes indígenas. Por lo demás, la tutoría les ha ofrecido a los estudiantes la posibilidad de aprender dialogando y emulando el trabajo del tutor, hecho favorable para quienes no se sienten tan cómodos como para participar abiertamente de manera oral en clase. La tutoría nos permite responder no sólo a formas diferentes de aprender sino también a ritmos igualmente diferentes. Sin embargo, la tutoría es un aspecto que es todavía indispensable reforzar en nuestra maestría, con vistas a optimizar el aprovechamiento de estos espacios.

Por su parte, también las modalidades de evaluación adoptadas, aunque implementadas con dificultad, y la flexibilidad con la que abordamos la medición del avance de los estudiantes así como la perspectiva cualitativa que prioriza los procesos sobre los productos, posibilitaron que cada estudiante sacase y diera lo mejor de sí mismo. Creemos que de la visión que se tenga de la evaluación y de las modalidades que se adopten depende el grado de éxito de un programa de educación superior así como su eficiencia terminal, particularmente cuando el contexto latinoamericano está marcado por un alto número de egresados universitarios frente a cifras reducidas de graduados.

También es menester reconocer las facilidades y posibilidades académicas que el PROEIB Andes ofrece a sus estudiantes para que puedan también estudiar a tiempo completo: los estudiantes cuentan con una biblioteca especializada de cerca de 12.000 volúmenes, tienen acceso permanente a la Internet y al correo electrónico y cuentan con un laboratorio de computación en el cual pueden trabajar antes y después de, y, algunas veces también, durante sus horas de clase. A ello se añade la posibilidad, ya destacada, de consultar permanentemente a sus docentes.

En cuanto a los desafíos, la maestría del PROEIB Andes, en tanto macro proyecto de investigación y de acción, no constituye aún un producto acabado y requiere de mayor reflexión y esfuerzo para consolidarse como oferta educativa de calidad capaz de responder a las necesidades educativas específicas del grupo meta al cual se dirige. Satisfacer estas necesidades no significa, en absoluto, renunciar a la calidad de la formación de nivel de postgrado. Creemos que se trata más bien de instaurar una academia más pertinente y más amigable que permita a todos a los que sirve sacar el mejor provecho posible de su formación y avanzar desde el mismo punto de partida en el cual se ubicaron a su llegada al postgrado.

En este afán los docentes tenemos todavía mucho camino que recorrer. Por una parte, tenemos que avanzar todavía más en la construcción de una perspectiva interdisciplinaria de reflexión y de la docencia universitaria y de una visión de la EIB que también lo sea. Todos los docentes de la maestría venimos de disciplinas específicas y pese a los esfuerzos que realizamos por trascender los linderos de nuestras propias disciplinas de origen, necesitamos, por una parte, de mayor tiempo y espacio para el intercambio de puntos de vista y, por otra, de un mayor compenetramiento con las biografías escolares y educativas de cada uno de nuestros estudiantes, en tanto ellas dan cuenta de cómo un indígena confronta la adversidad que permanentemente le plantea un sistema escolar que, al diseñarse, no tomó en cuenta sus particularidades culturales y lingüísticas. Continuar con la docencia en equipo ("team teaching"), reforzar el rol que a la tutoría individualizada le toca cumplir en el programa y dedicar espacios periódicos para la reflexión grupal bien pueden contribuir a este fin.

Por su parte, los estudiantes tienen también que avanzar en su reflexión respecto a nuevos modos de aprender y a modalidades igualmente nuevas de docencia y de organización pedagógica. Por lo general, el estudiante de postgrado, indígena o no, trae consigo una representación socialmente construida de lo que es o no la formación universitaria y se sorprende cuando ésta no responde al paradigma de la conferencia o la clase magistral. Dada tal situación y sin que ello signifique abandonar los principios del aprendizaje cooperativo y la modalidad del trabajo en grupo, los docentes tenemos que ver formas de llevar gradualmente a los estudiantes a asumir una responsabilidad cada vez mayor sobre sus aprendizajes y a depender cada vez menos de las clases magistrales y de las exposiciones de sus docentes.

En un mundo de acelerados cambios como éste en el que ahora vivimos, docentes y alumnos tenemos que aprender a plantearnos preguntas relevantes y a buscar entre todas respuestas pertinentes que satisfagan, al menos parcialmente, las necesidades sociales e individuales de las comunidades y educandos a los que la EIB atiende. Para ello, es menester relacionar permanentemente teoría y práctica y lograr que el contacto con la realidad y la referencia permanente a los problemas y situaciones concretos que los educandos indígenas confrontan interpelen y a la vez iluminen la teoría y los textos escritos.

Finalmente, consideramos que la maestría tiene que ser vista necesariamente como un espacio-tiempo formativo en el cual cada cual saque lo mejor de sí mismo y crezca intelectual, social y afectivamente para estar en condiciones de responder a los requerimientos educativos que su sociedad particular le plantea. Para ello, todo el equipo de la maestría, incluyendo también el personal administrativo y de servicio, tiene que ser sensible a la diversidad y permeable ante las múltiples diferencias que caracterizan a nuestro alumnado. En suma, la maestría nos ofrece a todos --alumnos, docentes y administrativos-- la posibilidad de aprender permanentemente en tanto día a día descubrimos lo que significa convivir juntos en la diversidad.

Cochabamba, diciembre 2001.

Referencias

Batelaan, Pieter. 1998. *Towards an Equitable Classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe. Final Report of the Cooperative Learning in Intercultural Education Project (CLIP)*. Hilversum: International Association for Intercultural Education.

Johnson, D. and R. Johnson. 1991. *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. New Brighton, NM: Interaction Book Company.

Kagan, S. 1986. Cooperative Learning and Sociocultural Factors in Schools. In *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

Lave, Jean y Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

López, Luis Enrique. 1996. "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En H. Muñoz y P. Lewin (eds.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México, D.F.: UAM-INAH. 279-330.

López, Luis Enrique y Lucía D'Emilio. 1991. "La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación boliviano-peruana". En **Boletín del Proyecto Principal de Educación**. UNESCO-OREALC. 1992. No. 27. 45-61.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 20. 17-87.

PROEIB Andes. 1998. **Maestría en educación intercultural bilingüe**. Propuesta curricular. Mimeo.

Psacharopoulos George y Henry Patrinos. 1995. *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*. Washington: The World Bank.

[1] Las ideas presentadas en este trabajo son producto de la acción y reflexión colectivas de los miembros del equipo docente del PROEIB Andes así como de otros colegas latinoamericanos que nos apoyaron en las definiciones aquí presentadas. Sin embargo, la elaboración es mía y por tanto de mi entera responsabilidad.

[2] Nos referimos a la propia lingüística descriptiva, cuanto a la sociolingüística, la psicolingüística, la lingüística aplicada, el análisis textual y el del discurso.

[3] A seis años de iniciado el Programa, el campo de la EIB afortunadamente se ha dinamizado y se han incrementado en la región las posibilidades de intercambio de experiencias tanto en los niveles nacionales como en el regional latinoamericano. Muestra de ello son, de un lado, los congresos nacionales de educación bilingüe intercultural que, desde hace cuatro años, se llevan a cabo anualmente en el Perú y otros eventos similares desarrollados en los otros países y, de otro lado, los congresos latinoamericanos de educación intercultural bilingüe que se iniciaron en 1995 en Guatemala y que van ya por su cuarta versión bianual: Sta. Cruz de la Sierra, Bolivia, 1996; Quito, 1998; y Asunción, 2000. El quinto se llevará a cabo en Lima en agosto 2002. La realización de estos eventos ha contado también con la participación y el apoyo decidido del PROEIB Andes.

[4] No incluyo aquí los países caribeños en los cuales también se desarrollan experiencias de educación bilingüe, como Aruba, Belize, Haití y Guyana Francesa, por contar sólo con referencias generales de lo que allí ocurre.

[5] Entre estas reformas cabe destacar la educativa (Ley 1565), la relativa a la participación popular (Ley 153...) y las reformas a la Constitución Política del Estado de 1994.

[6] Se habla quechua en distintas regiones del Perú y de Bolivia, Ecuador, Colombia, Argentina y Chile. También hay noticias del uso del quechua en el Brasil en la zona fronteriza con el Perú.

[7] Muestra de ello es, en zona urbana, el uso de los módulos de aprendizaje en quechua para la escuela primaria,

elaborados en Bolivia, en algunas escuelas urbanas bonaerenses en los que la mayoría de estudiantes son migrantes o hijos de migrantes bolivianos de habla quechua. También lo son, en zona rural, el esfuerzo binacional que despliegan equipos ecuatorianos-colombianos para la producción de materiales educativos en lengua awa o los intercambios frecuentes y proyectos conjuntos desarrollados entre profesionales colombianos y venezolanos en territorio wayuu (guajiro).

[8] Incluyo aquí incluso la experiencia que me cupo desarrollar en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú, en la cual organizamos y desarrollamos entre 1984 y 1987 una Maestría en Lingüística Andina y Educación. El plan de estudios de este programa, que desde esa fecha ha continuado ininterrumpidamente formando profesional aimara y quechua hablantes, está ahora en proceso de revisión, para lo cual se espera aprovechar aprendizajes desarrollados en la Maestría en EIB de la UMSS.

[9] Así, por ejemplo, si tomamos el caso específico de las disciplinas lingüísticas, primero, no se comienza, como usualmente se hace, con la formación en fonética y fonología, para luego pasar a competencias y contenidos relacionados con la morfosintaxis y de allí a la semántica, etc. Dado el desempeño profesional del futuro graduado y las funciones que deberá cumplir, en la maestría priorizamos y comenzamos por competencias y contenidos relacionados más con la pragmática y el campo de la sociolingüística y la planificación idiomática. Por otro lado, dado que no se trata de formar lingüistas descriptivos sino de profesionales de EIB que, si bien requieren formación básica en lingüística, no creemos necesario abordar todas y cada una de las disciplinas lingüísticas ni menos aún agotar los contenidos de cada una de ellas. Otra sería nuestra opción a este último respecto si tratásemos de formar profesionales que se dedican a describir una o más lenguas indígenas.

[10] Entendemos por taller una modalidad de aprendizaje basada y conducente a la resolución en grupo de tareas o problemas específicos, a partir de una organización pedagógica en la cual el docente asume el papel de facilitador, en su condición de par experto, y los educandos la responsabilidad principal sobre sus aprendizajes. Esta modalidad propicia la construcción colectiva e individual de conocimientos antes que la transmisión a cargo de un docente. Al concluir una sesión determinada, el facilitador resume, sistematiza y retroalimenta a la clase ofreciendo sus propios puntos de vista sobre las cuestiones abordadas, a la vez que con base en lo que otros autores han escrito al respecto y recomienda lecturas adicionales que enriquecen la discusión y reflexión sobre uno o más puntos determinados.

[11] De confirmarse esta situación, sólo 8% de los estudiantes no lograría graduarse.