

Sistema sustentable de educación intercultural bilingüe para el área urbana

Svetlana Paichadze*, Carlos Gonzalo Álvarez**

Resumen

Desde finales de los años 1970, varios países comenzaron a reconsiderar su política de Estado nacional en favor de una política de estado multicultural. En Bolivia, la Reforma Educativa de 1994 busca reforzar la identidad nacional eliminando la diferencia entre educación rural y urbana, y refiriéndose a una educación intercultural bilingüe (EIB) para todos los bolivianos. El objetivo de este estudio es: 1) mostrar la necesidad de un nuevo enfoque a la EIB de Bolivia, tomando en cuenta los movimientos migratorios del área rural al área urbana y el movimiento étnico-regional; 2) plantear el tipo de organización multicultural que debería usar Bolivia y los parámetros necesarios para una exitosa implementación de la EIB; 3) proponer un sistema sustentable de EIB para las áreas suburbana y urbana, teniendo en cuenta a todos los grupos lingüísticos. Nuestra propuesta busca elevar el estatus de las lenguas originarias con respecto al castellano y desarrollar el potencial de las lenguas de los inmigrantes extranjeros como forma de integración mundial.

Abstract

From the late 1970s, many countries have started shifting from a national state policy towards a multicultural state policy. In Bolivia, the Educational Reform of 1994 aimed at reinforcing the national identity by eliminating the difference between rural and urban education and by referring to an Intercultural Bilingual Education (IBE) for all Bolivians. The objective of this paper is: 1) To show the need for a new approach to the IBE in Bolivia, taking into account the migratory movements from the rural to the urban areas and the ethnic-regional movements. 2) To establish the type of multicultural organization that would suit Bolivia, and the parameters for a successful implementation of the IBE. 3) To propose a sustainable system of IBE for the suburban and urban areas, considering all the linguistic groups. Our proposal aims at elevating the status of the original languages with respect to Spanish and to develop the potential of the languages of foreign immigrants as a form of global integration.

1. Introducción

...el Estado moderno no es simplemente una organización territorial, es una asociación de ciudadanos. (Brubaker, 1992: viii)

El desarrollo de un Estado moderno depende de la participación de todos sus ciudadanos. Por esta razón, la integración nacional y la formación de una identidad nacional son los objetivos más importantes de un Estado. La idea de integración nacional nació en el proceso de formación de los Estados nacionales desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Una de las bases del Estado nacional era el idioma nacional. El Estado tenía una formación monolingüe y el idioma nacional tenía la función de crear integración. Con este fin, la educación cumplía un rol importante en la divulgación del idioma nacional.

Desde finales de la década de los años 70, varios países multiétnicos comenzaron a reconsiderar su política de Estado nacional en favor de una política de Estado multicultural. La mayoría de las reformas que reconocen la multiculturalidad y multilingüismo de sus países se plasmaron durante los años 90. Actualmente, Canadá, Suiza, Bélgica, Australia y Singapur dirigen varios modelos de Estados multiculturales. Asimismo, once países latinoamericanos también reconocen en sus constituciones su multiculturalidad o multinacionalidad: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, y Venezuela (López *et al*, 1999).

En muchos países la idea de multiculturalidad no sólo reconoce el derecho de los diferentes grupos lingüísticos a usar su lengua materna, sino también considera la integración del país y la formación de una identidad nacional en base a la diversidad multicultural. Sin embargo, independientemente de la política multicultural de cada Estado, multicultural. Sin embargo, independientemente de la política multicultural de cada Estado, la posibilidad de coexistencia de las ideas de multiculturalidad e integración nacional es todavía tema de debate a niveles político y académico (May, 2003).

Este debate se acentúa en los países en desarrollo con la superposición de las estructuras étnicas y sociales, la diferencia de estatus entre lenguas oficiales y minoritarias y la falta de movilidad social de los grupos parlantes de lenguas no oficiales. Además, existe el problema de la falta de apoyo económico a las instituciones bilingües y en especial a las instituciones encargadas de la educación. Para hacer cambios de fondo, como los que implican pasar de ser un Estado nacional a otro multicultural, se debe cambiar la educación de manera tal que sirva como tronco para integrar las diferentes ramas étnicas del país.

Bolivia es un país en desarrollo, multiétnico y con una situación lingüística muy difícil. Por un lado, cuenta con un alto porcentaje de población indígena, y por otro, esta población está conformada por varios grupos lingüísticos. Solamente los idiomas indígenas son más de 30. Cabe notar que además existen los idiomas de inmigrantes extranjeros, quienes actualmente, no son objeto de la política multicultural de Bolivia.

En la reforma de la Constitución Política realizada en 1994, Bolivia se reconoce a sí misma como un país multicultural. Y por medio de la subsiguiente Ley de Reforma Educativa busca reforzar su identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de su diversa riqueza multicultural y regional. (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 2: 4)

Para fortalecer la integración e identidad nacionales, la Reforma Educativa elimina la diferencia entre educación rural y urbana y se refiere a una educación intercultural bilingüe (EIB) para todos los bolivianos. Sin embargo, la realización de esta política educativa tropieza con varias dificultades. De entre ellas, las más importantes son: falta de comprensión de la necesidad de una EIB en la sociedad boliviana y carencia de recursos humanos y económicos para su implementación.

Consideramos que una de las causas de estas dificultades es la diferencia que existe entre el ideal de la nueva política de educación (ser para todos los bolivianos) y la aplicación de la misma sólo en el área rural, sin tener en cuenta los cambios producidos por la urbanización y los movimientos migratorios nacionales. Los objetivos de este estudio son: 1) mostrar la necesidad de un nuevo enfoque a la EIB, tomando en cuenta el movimiento migratorio del área rural al área urbana y el movimiento migratorio étnico-regional de las diferentes etnias del país, 2) plantear el tipo de organización multicultural que debería adoptar Bolivia y las interrogantes a las que se debe contestar para una exitosa implementación de la EIB, y 3) proponer un sistema sustentable de EIB para las áreas suburbana y urbana, teniendo en cuenta a todos los grupos lingüísticos que forman el mosaico de naciones de Bolivia. Nuestra propuesta busca elevar el estatus de las lenguas originarias con respecto al castellano y desarrollar el potencial de las lenguas de los inmigrantes extranjeros como forma de integración mundial.

2. Características de la educación bilingüe en Bolivia

La educación es un espejo puesto en la cara de la gente. Las naciones pueden poner explosivas campañas de fortaleza para ocultar su debilidad pública, levantar fachadas magnificas para tapar sus lamentables patios traseros y profesar paz mientras secretamente se arman para la conquista, pero el cómo cuidan de sus hijos es lo que inequívocamente dice quiénes son. (Gibson, 1991:5)

Históricamente, la educación bilingüe en Bolivia se refiere a la educación para la población indígena que vive en el área rural. En esta sección vamos a analizar cómo es que se formó esta imagen y como ésta afecta a la actual implementación de la Reforma Educativa.

A pesar de los varios intentos por establecer escuelas para los indígenas y de introducir métodos de enseñanza en su propia lengua, hasta la Revolución Boliviana de 1952 "...los campesinos fueron sistemáticamente excluidos de los beneficios de la educación..."¹. Elizardo Pérez, quien describe el poder creador de los indígenas en su tesis "La escuela rural debe ser para el indio", fundó en 1931 la escuela-ayllu de Warisata. Las escuelas-ayllu se enmarcaban dentro de los límites territoriales de las organizaciones sociales y económicas de los grupos indígenas llamadas ayllu. Su objetivo era recuperar y promover los valores comunitarios autóctonos del ayllu y servir a la comunidad fortaleciendo sus costumbres, sus ideales y su solidaridad. Las escuelas-ayllu constituyeron uno de los pocos ejemplos de educación bilingüe anteriores a la revolución boliviana.

2.1 La Reforma Educativa de 1955

La Reforma Educativa de 1955, al igual que las escuelas-ayllu, estaba también enfocada a la educación en el área rural (Rep. de Bolivia, CEB 1956, artículo 118), pero, a diferencia de éstas, buscaba formar íntegramente al hombre boliviano, estimulando su desarrollo en función de los intereses de la colectividad y vigorizando su sentimiento de bolivianidad. De acuerdo a las condiciones del país, dividió la educación en urbana y rural y determinó el aprendizaje del castellano como factor para la integración lingüística nacional (Rep. de Bolivia, CEB 1956, artículo 115).

Según el censo de 1950, más del 70% de la población de Bolivia no sabía leer ni escribir (Rep. de Bolivia, CEB 1956:108). Cuando estalló la Revolución Boliviana, más del 73 % de la población del país vivía en el área rural y la mayoría eran monolingües de lenguas originarias. Por tanto, podemos decir que las estructuras étnicas y sociales estaban superpuestas: el grupo étnico de "los indios" pertenecía al mismo tiempo al grupo social de "los campesinos".

La Revolución Boliviana y la subsiguiente reforma de la educación promulgaron que la educación era "un derecho de todos los bolivianos" (Rep. de Bolivia, CEB 1956:107). Los objetivos más importantes de la revolución eran fortalecer el desarrollo económico y social del país y promover su industrialización y su urbanización (Luykx, 1999). Asimismo, se proponía eliminar las diferencias sociales y étnicas para integrar al país y formar al "hombre boliviano" (Rep. de Bolivia, CEB 1956, artículo 2). En todos estos procesos, la educación tenía el importante rol de crear técnicos medios y especialistas, de educar a las masas y de alfabetizar (Rep. de Bolivia, CEB 1956:xii-xv).

Se suponía que el mejor y más rápido método para expandir la alfabetización e integrar al país era enseñar a leer y escribir en castellano. Se pensaba también que la educación en lenguas vernáculas servía solamente como puente para el aprendizaje del castellano (Rep. de Bolivia, CEB 1956:artículo 114). La alfabetización del pueblo, especialmente de los grupos marginados de la educación, tenía también por objeto suavizar los antagonismos nacionales. El objetivo de la alfabetización era "mejorar las formas de convivencia de las grandes mayorías nacionales" (Rep. de Bolivia, CEB 1956, artículo 110:3).

El acento puesto por la Reforma de 1955 en la educación rural y, especialmente en esta área, la expansión de la alfabetización usando lenguas vernáculas como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano, creó la imagen de lo que se entiende en Bolivia por educación bilingüe: educación para la población monolingüe indígena que necesita aprender castellano. Podemos decir que esta imagen ha influido a toda la actual política multicultural boliviana, y que ésta es una de las causas de los muchos problemas observados en la organización de la EIB en Bolivia.

La alfabetización del país, la expansión de la educación entre los grupos marginados y la supresión de la dicotomía entre lo rural y lo urbano continuaron siendo el fin de las reformas de la educación boliviana en los años 1960-1970. Cabe resaltar que todas estas reformas siguieron buscando métodos de educación nacional que permitan la formación del "hombre boliviano" (Juárez *et al*, OIE 1997). Se debe reconocer también que todas estas reformas sí rindieron sus frutos. Tal es así que en 1992 la tasa de alfabetización a nivel nacional alcanzaba al 79,99% de la población (72,31 % en mujeres y 88,16% en hombres) (Rep. de Bolivia, INE 2000) y que la población en el área urbana alcanzaba al 57,55 % del total nacional (Rep. de Bolivia, INE 2003). Sin

embargo, el problema de la integración nacional no se logró resolver y más bien se produjeron divisiones y diferencias profundas en el tipo de educación que se impartía en las ciudades y el campo.

2.2 La Reforma Educativa de 1994

Desde mediados de los años 60, hubo un movimiento nacional para que el sistema educativo incluyera la EIB. Las limitaciones de la enseñanza en castellano en las áreas rurales habían sido notorias desde los años 60. Además, muchos, incluyendo la asociación de maestros rurales, en 1984, la COB, en 1989, y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), a principios de los años 90, habían demandado largamente que el sistema de educación reconociera la diversidad lingüística y cultural del país (Contreras *et al.*, World Bank 2003).

Por ejemplo, en 1991, la CSUTCB, en su documento "Hacia una educación intercultural bilingüe", hacía notar que "En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano alquilo podían entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado". (López *et al.*, 1999). Por otro lado, el Estado, en un diagnóstico de la educación boliviana publicado en 1974, hacía hincapié en la diversidad cultural de Bolivia, reconociendo a los pueblos originarios que ocupan el territorio desde tiempos remotos el mestizaje y la movilidad social que existe en el seno de la sociedad y concluyendo que todo ello exige una nueva educación. (Juárez *et al.*, OIE 1997).

La UNICEF inició en 1990 el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que se construyó en base a las experiencias de proyectos piloto financiados por donaciones a Bolivia y América Latina durante las décadas de los 70 y 80. A su vez, la Reforma Educativa de 1994 se basó en la experiencia del PEIB para introducir la EIB en las poblaciones de habla aymara, quechua y guaraní (Contreras *et al.*, World Bank 2003). Finalmente, en 1992 el Ministerio de Educación formó un equipo técnico de apoyo a la Reforma Educativa encargado precisamente de prepararla. Al cabo de dos años, la Ley de Reforma Educativa fue aprobada por el Parlamento.

La Reforma Educativa tiene como fin la alfabetización y aprendizajes básicos (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 2:6), pero, como ya hemos mencionado antes, los objetivos centrales de la reforma son la integración del país y "fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional." (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 2:4). Estos viejos objetivos tienen sin embargo una nueva comprensión, que es la integración con base en la diversidad cultural. Por ejemplo, la Ley de Reforma Educativa se refiere a que la educación boliviana es "...nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común." (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 1:4); es "...intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres." (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 1:5); es "...integral, co-educativa, activa, progresista y científica, porque responde a las necesidades de aprendizaje de los educandos, y porque de esa manera atiende a las necesidades locales, regionales y nacionales del desarrollo integral." (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 1:8)

Al mismo tiempo que propone la integración nacional, la Reforma Educativa propone la necesidad de integración mundial y considera a la educación como fundamento para lograrlo (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 1:11). Como un método para conseguir la integración nacional, la reforma plantea la educación bilingüe y busca cambiar la imagen de lo que se entiende por ésta. Es así que se declara a la educación bilingüe como derecho y deber de todos los bolivianos, no solamente de la población indígena en el área rural. Según la ley de reforma, deben igualarse los tipos de escuelas y los de formación de los cuadros de profesores para todo el sistema educativo boliviano, sin distinción entre áreas urbana y rural (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 15). Se plantean dos modalidades de enseñanza de lengua: monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria; y bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua y castellano como segunda lengua (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 9:2).

El Sistema Educativo Nacional se organiza en cuatro estructuras: de Participación Popular, que determina los niveles de organización de la comunidad para su participación en la educación; de Organización Curricular, que define las áreas, niveles y modalidades de la educación; de Administración Curricular, que determina los grados de responsabilidad en la administración de las actividades educativas; y de Servicios Técnico-Pedagógicos y Administración de Recursos, que debe atender los requerimientos de las otras tres estructuras y organizar las unidades de apoyo administrativo y técnico-pedagógico (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 4).

La Participación Popular determina los niveles de organización de la comunidad para su participación en la educación. Este sistema tiene que responder a las "demandas de los ciudadanos, hombres y mujeres, y de sus organizaciones territoriales de base para lograr la eficiencia de los servicios educativos, ampliando la cobertura con igualdad de oportunidades para todos los bolivianos." (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 5:1)

En otras palabras, el objetivo de la Reforma Educativa de 1994 es dar la posibilidad de educación a todos los grupos sociales y nacionales, sin discriminación alguna y teniendo en cuenta los intereses de cada grupo. La reforma busca fortalecer la identidad nacional y la integración del país, así como la participación de Bolivia en el proceso de integración mundial. Para lograr estos fines, la reforma plantea dos métodos importantes: la EIB para todos los bolivianos y la organización de un sistema de participación popular.

2.3 Evaluación de diez años de implementación de la Reforma Educativa

Es difícil hacer una evaluación cualitativa y cuantitativa de la reforma educativa, puesto que existe mucha diferencia entre la idea original y la implementación de la misma. Se puede discutir que muchos de los logros de los últimos años sean solamente gracias a la implementación de la reforma, así como también que muchas de las fallas de las que se la acusa no sean más que producto de la politización de la educación y de la falta de entendimiento entre las partes interesadas. Sin embargo, podemos decir que la situación de la educación en Bolivia ha mejorado. Durante el proceso de implementación de la Reforma Educativa se logró lo siguiente:

- 1) La población indígena tiene derecho a recibir educación en su idioma materno, y se están organizando escuelas bilingües para impartir dicha educación: en el área rural, en el año 1990 había tan solo 114 escuelas bilingües, pero en el 2000 alcanzaban a 2,037. (Contreras *et al*, World Bank 2003).

2) Desde 1990 hasta 2000, el porcentaje de matriculación en las escuelas públicas subió hasta en un 97%. Este porcentaje es más alto que en otros países latinoamericanos y del Caribe. Asimismo, el porcentaje de gente que interrumpe su educación bajó del 6,2% al 5,9%, y de los que la terminan subió del 52,8% al 84,7% (Contreras *et al*, World Bank 2003).

3) La dicotomía entre los educandos del área rural y del área urbana ha disminuido. Por ejemplo, el porcentaje de egresados de las escuelas primarias en el área rural y urbana en 1992 era del 41 % y 82%, respectivamente; en 2001 este porcentaje era del 74% y 85%, respectivamente (Contreras *et al*, World Bank 2003).

4) Gracias a la implementación del sistema de Participación Popular y de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), muchos padres entienden mejor la necesidad de educación para sus hijos (Benson, 2004).

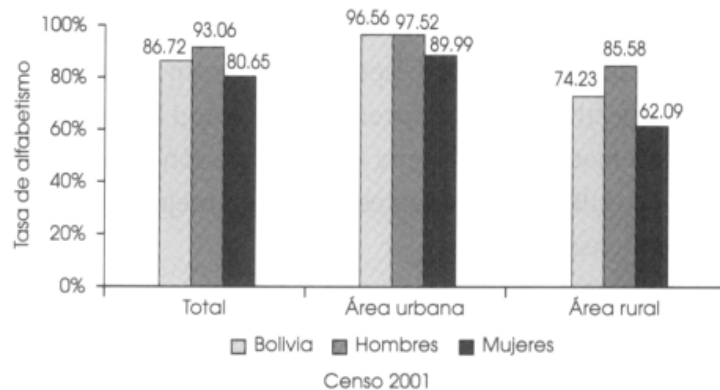
5) Mejoró también el sistema de preparación de los profesores de EIB en el área rural (Contreras *et al*, World Bank 2003), lo que aumentó la proporción existente entre alumnos y profesores en primaria de 15:1 a principios de los años 90, a 25:1 en el 2001, quedando así más en línea con los países de América Latina y el Caribe y los países de rentas medias (Contreras *et al*, World Bank 2003).

6) Actualmente, más de seis millones de libros, monolingües y bilingües, conforman las bibliotecas de aula para niños y bibliotecas para maestros (Maidana, 2003).

A pesar de todos estos logros, la reforma enfrenta todavía muchos problemas, como la oposición de algunos grupos a que sus hijos estudien lenguas originarias, la oposición de los profesores, especialmente del área urbana, a implementar la reforma y la situación política inestable del país. Todos estos problemas son ejemplos de que todavía no se ha logrado el objetivo principal de la reforma, que es la integración del país.

Nosotros consideramos que una de las razones para que no se haya alcanzado el objetivo de la integración nacional es que, pese a contar con una nueva política de educación, se sigue aplicando los mismos métodos de antes en su implementación, sin tener en cuenta los cambios actuales del país. Por ejemplo, la Reforma Educativa proclama la EIB para todos los bolivianos, pero en realidad su aplicación se centra en enseñar idiomas indígenas en el área rural, tal y como anteriormente se hacía. En el [Gráfico 1](#) se puede notar que, como en el pasado, el nivel de educación en el área rural actualmente también es más bajo que en el área urbana (Rep. de Bolivia, INE 2003).

Gráfico 1: Tasa de alfabetismo¹ por área geográfica según sexo (en porcentajes)



¹ Población de 15 o más años de edad.

Fuente: Rep. de Bolivia, INE 2003, gráfico 8.

Consideramos además que, aunque es verdad que para desarrollar el país se necesita desarrollar el área rural, para la real integración del país y teniendo en cuenta el proceso de urbanización de éste, la misma atención debe darse a la EIB en zonas suburbanas y urbanas. Cabe resaltar que las necesidades de EIB en la ciudad son diferentes a las del área rural y que se debe crear la motivación y las condiciones necesarias para el aprendizaje de lenguas originarias en el área urbana, ya sea como primera o como segunda lengua.

3. Multiculturalidad y educación intercultural bilingüe

El castellano sigue siendo utilizado en espacios sociales institucionales importantes, como los del comercio, la industria, la comunicación, la administración de justicia, etc.. mientras que las lenguas indígenas permanecen aún refugiadas sobre todo en lo íntimo y lo cotidiano, y, por lo tanto, resultan políticamente menos importantes. Por ello y aunque las lenguas indígenas hayan sido oficializadas, falta crear condiciones para que esta oficialidad se haga realidad. (Lopez et al, 1999:76)

En esta sección analizaremos las clases de organización multicultural que existen y los movimientos migratorios en Bolivia, y cómo éstos afectan a la organización multicultural en general y a la educación en particular. Plantearemos también las interrogantes a las que se debe contestar para una exitosa implementación de la EIB.

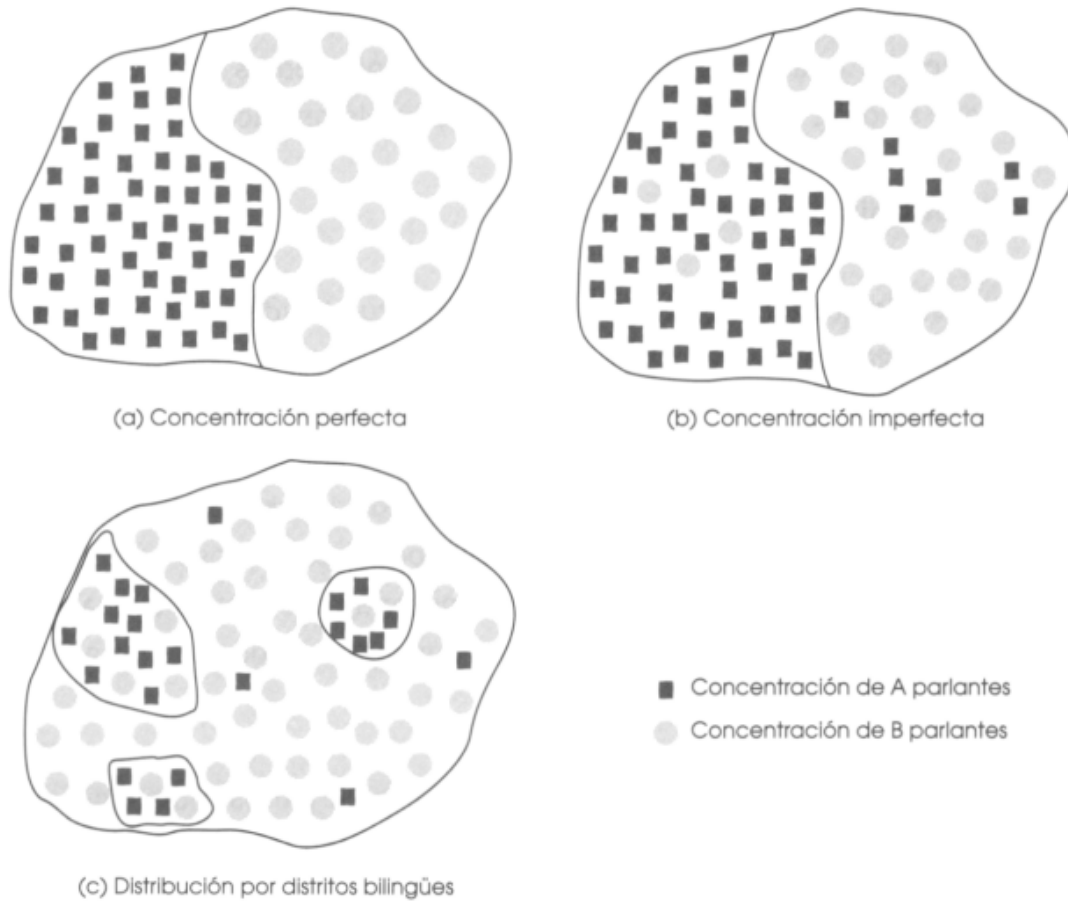
3.1 Clases de organización multicultural

Cualquier Estado que toma el camino de la multiculturalidad tiene planteado el problema de cómo organizarse. Normalmente la organización de un Estado multicultural dependerá mucho de la forma en la que los diferentes grupos lingüísticos están distribuidos dentro del territorio del país. Puede, en términos generales y por ejemplo, ser clasificada de acuerdo al principio de individualidad o de acuerdo al principio de territorialidad. De acuerdo al primero, los ciudadanos deben gozar de los mismos derechos de idioma, sin importar en qué parte del país se encuentren,

mientras que, alternativamente, el segundo limita los derechos de idioma por regiones, de acuerdo a las condiciones locales de cada región (Patten, 2003).

Por otro lado, A. Patten distingue tres tipos básicos de países multilingües: los de "concentración perfecta" ([Gráfico 2.a](#)), los de "concentración imperfecta" ([Gráfico 2.b](#)) y los conformados por "distritos bilingües" ([Gráfico 2.c](#)).

Gráfico 2: Tipos básicos de países multilingües



Los países multilingües de concentración perfecta son aquellos que están naturalmente divididos en zonas étnicas, donde cada etnia ocupa una región diferente ([Gráfico 2.a](#)). En este caso, se dice que cada región tiene "homogeneidad lingüística" y su administración puede seguir el principio de 'territorialidad jurisdiccional', es decir que las decisiones políticas de idioma deben ser, en la medida de lo posible, tomadas por instituciones políticas que operan a nivel regional (Patten, 2003). Un ejemplo de país con concentración perfecta es Suiza; sin embargo, hay muy pocos países con esta forma de distribución.

El segundo tipo de país multilingüe es el de concentración imperfecta. En países de este tipo, dos grupos lingüísticos están imperfectamente distribuidos en dos regiones. En una región predomina el idioma A, pero también hay concentraciones de hablantes del idioma B. En la segunda región ocurre exactamente lo contrario ([Gráfico 2.b](#)).

Por último, en los países multilingües, conformados por distritos bilingües, el idioma A predomina en todo el país, pero existen regiones con concentraciones de población que hablan el idioma B. Normalmente los B hablantes de estos distritos son bilingües, pero los A hablantes en la misma región no lo son ([Gráfico 2.c](#)).

Según Patten, ver qué tan razonable es pedir a miembros de un idioma minoritario usar el idioma mayoritario en entidades públicas es una pregunta importante, no sólo para decidir entre los principios de individualidad y territorialidad, sino también para determinar si una sociedad bilingüe debe introducir cualquier tipo de bilingüismo. Patten considera que en lugares donde es razonable esperar que miembros del idioma minoritario usen el idioma mayoritario en facilidades públicas, el principio de territorialidad es aceptable (Patten, 2003).

3.2 Bolivia como país multicultural

¿Qué tipo de país es Bolivia? ¿Cómo organizar su política multicultural? De acuerdo a la definición de Patten, Bolivia corresponde al grupo de países conformados por distritos bilingües ([Gráfico 2.c](#)). El castellano es el idioma difundido por todo el territorio del país, con distritos que son multilingües (bi y trilingües). Sin embargo, su situación lingüística es muy compleja. Por un lado, es un país con un alto porcentaje de población indígena (40%) que no está formada por un solo grupo lingüístico homogéneo, sino por más de 30 grupos lingüísticos diferentes. Por otro lado, también es un país que ha recibido en diferentes épocas de su historia a grupos de inmigrantes de diferentes países del mundo, y que también son parte importante de la población boliviana. Hasta mediados del siglo XX, los grupos lingüísticos originarios vivían concentrados en regiones geográficas específicas, pero actualmente, las migraciones étnico-regionales y la migración rural-urbana complican la organización de la política multicultural.

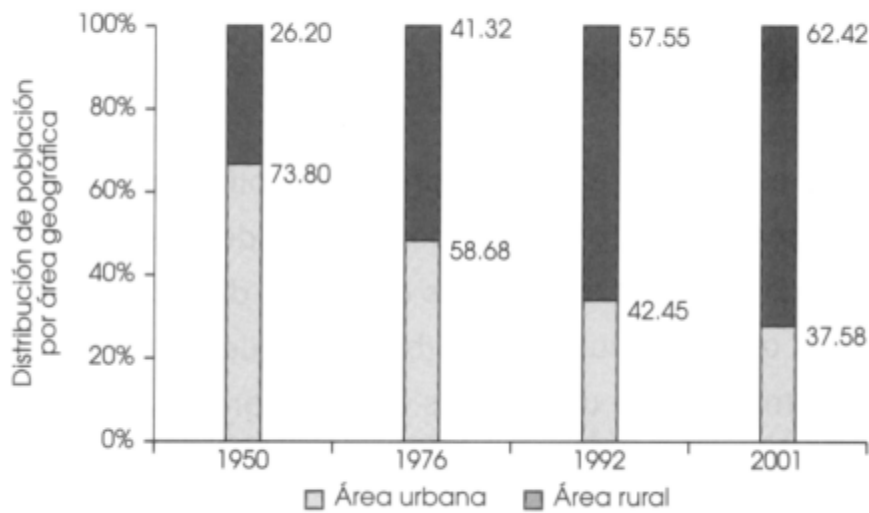
3.3 Movimientos migratorios

Como hemos visto en la sección 2, hasta el año 1952, Bolivia era un país con un alto porcentaje de población rural. Sin embargo, las reformas de la Revolución Boliviana llevaron a la urbanización del país y a la elevación del movimiento migratorio. Las razones principales para estos procesos son:

1. La nacionalización de las tierras y la reforma agraria (Luykx, 1999).
2. La alfabetización y la elevación del nivel de educación en el campo.

En esta investigación no vamos a discutir el carácter, logros y dificultades de la urbanización en Bolivia. Para nuestro estudio basta con saber que la población rural está migrando hacia el área urbana. Como se puede apreciar en el [Gráfico 3](#), la proporción de población en las áreas rural y urbana casi se ha invertido entre los años 1950 y 2001. En 1950 la población en el área rural representaba el 73,8% de la población boliviana, mientras que en 2001 llegaba a sólo el 37,6% (Rep. de Bolivia, INE 2003).

Gráfico 3: Distribución de la población por área geográfica, censos de 1950,1976,1992 y 2001 (en porcentajes)



Fuente: Rep. de Bolivia, INE 2003.

El movimiento migratorio rural-urbano viene creando zonas suburbanas en las periferias de las ciudades. Por ejemplo, la mayor concentración de aymara-hablantes se encuentra en la ciudad vecina a La Paz, El Alto. El Alto, zona entre rural y urbana y punto principal de la migración rural-urbana, creció entre 1976 y 1992 desde poco menos de 100.000 habitantes a más de 400.000. Para 1988 se había convertido en el cuarto mayor centro "urbano" de Bolivia, después de La Paz, Santa Cruz de la Sierra y Cochabamba, razón por la que fue oficialmente declarada una ciudad separada de La Paz (Luykx, 1999).

Las zonas suburbanas tienen una gran concentración de población indígena, que ya no es campesina, pero que también necesitan educación bilingüe. Un punto muy importante en el proceso migratorio rural-urbano es que el 25% de las personas que migran lo hacen para continuar con su educación (Andersen, 2002). Sin embargo, el sistema educativo del área urbana no tiene los medios necesarios para dar educación a estos grupos de emigrantes. ¿Cómo organizar escuelas con posibilidad de dar educación bilingüe a los emigrantes de las áreas rurales?

Otro problema es el movimiento migratorio étnico-regional dentro del país. Históricamente, los distintos grupos étnicos de Bolivia vivían concentrados en determinadas regiones del país. Sin embargo, el aumento del movimiento migratorio ha cambiado el mosaico étnico-regional de Bolivia. Es así que en el departamento de Santa Cruz, donde históricamente no existía población aymara ni quechua, según el censo de 1992, de un total de 1,803,851 habitantes, 168,247 (9,3%) eran quechua-hablantes y 27,811 (1,5%) aymara-hablantes (Rep. de Bolivia, INE 2001b). En la mayoría de los casos, los sistemas educativos departamentales tampoco están en posibilidades de dar educación bilingüe a todos los grupos étnicos de su región y menos a los que emigraron de otras regiones. ¿Cómo organizar las escuelas para que se pueda dar educación bilingüe a todos los grupos étnicos?

3.4 Mosaico de naciones en el área urbana

Debido a los movimientos migratorios descritos arriba, se concluye que en las distintas regiones no sólo se habla los idiomas de los grupos étnicos históricamente asentados en la región, sino también los de los diferentes grupos de inmigrantes. Esto ha creado un mosaico de etnias e idiomas, especialmente en el área urbana, conformado no sólo por los grupos lingüísticos nacionales, sino también por los de inmigrantes extranjeros.

Bolivia tiene una imagen de país con una alta densidad de población indígena, y es esa población indígena la que normalmente ha sido objeto de la política multicultural en el país. Sin embargo, también es un país que ha recibido una significativa migración internacional en varias épocas de su historia. Estos inmigrantes son también parte del mosaico étnico de Bolivia y consideramos que, para una real integración nacional, deben ser tomados en cuenta en la política multicultural del país.

Cabe notar que la mayoría de los inmigrantes extranjeros, por política del Estado boliviano, organizaron sus colonias en las áreas rurales de los llanos (Colonia Okinawa, 1995). Sin embargo, el proceso de urbanización también afectó a dichas colonias, y actualmente un gran número de sus integrantes han migrado hacia las áreas urbanas. Podemos decir entonces que la urbanización del país ha llevado a un aumento de la población de inmigrantes extranjeros y sus descendientes en las ciudades².

Muchos grupos de inmigrantes establecen sus propias escuelas, para así mantener su idioma y cultura. Por ejemplo, solamente en La Paz hay escuelas alemana, americana, francesa, hebraica, japonesa y rusa. La comunidad alemana tiene escuelas en prácticamente todas las grandes ciudades y un estudio de la UNESCO muestra que el alemán es la cuarta lengua en uso en Bolivia después del castellano, quechua y aymara (UNESCO, 2000).

Podríamos pensar que, puesto que los inmigrantes extranjeros no son un grupo socioeconómicamente marginado, no deben ser objeto de la política multicultural del país. Sin embargo, las colonias de inmigrantes extranjeros son una parte importante del desarrollo económico y agrícola del país, un recurso de integración internacional y un grupo que tiene una gran experiencia en la organización de escuelas bilingües. ¿Cómo organizar la educación en el país, pensando en todos estos procesos migratorios y en el mosaico de todas las naciones? ¿Cómo organizar las escuelas para incluir a los distintos grupos de inmigrantes extranjeros?

3.5 Estatus de las lenguas

Un serio problema para la implementación de la EIB en Bolivia es el estatus social de las lenguas, específicamente el castellano y lenguas originarias. "¡Ya saben hablar! ¿Para qué? ¡No es necesario! ¡Ni en las oficinas se habla, entonces no es importante aprender aymara!" Con estos argumentos, los padres de familia que no estaban convencidos sobre la educación bilingüe se oponían a que sus hijos aprendan en las escuelas su idioma materno (Quispe, 2004).

El problema de estudiar en idioma materno en las escuelas bilingües se ve además afectado con la falta de programas de enseñanza del castellano como segunda lengua. Sólo a partir del año 2000 se ha dado atención a la enseñanza del castellano como segunda lengua (Contreras *et al*, World Bank 2003).

En las ciudades, el castellano, que es la lengua más hablada, tiene un estatus alto. Esto hace que, para muchas familias originarias, no esté clara la necesidad de aprender en su idioma materno, y que, para los castellano-hablantes esté menos clara aún la necesidad de aprender alguna lengua originaria. La opinión generalizada es: "Si necesito aprender una segunda lengua, mejor aprender inglés, pero no quechua."

A pesar de que hay muchas familias originarias que emigraron a la ciudad y que, por lo tanto, se ven obligadas a vivir en un medio bilingüe donde se usa la lengua materna solamente dentro de la familia y un mal hablado castellano fuera, actualmente no hay ni programas ni escuelas bilingües en las ciudades para que estos emigrantes puedan acceder a una educación en su lengua materna. Persiste aún la imagen de que la educación bilingüe se refiere a la educación en el área rural para la población indígena monolingüe y sólo hay unas pocas escuelas donde se puede aprender algún idioma indígena como segunda lengua. ¿Cómo subir el estatus de las lenguas originarias? ¿Cómo incorporar las lenguas originarias en las escuelas del área urbana?

3.6 Apoyo económico y profesional

Un análisis realizado entre los años 1976 y 2001 permite establecer algunas tendencias que revelan los avances en las condiciones de vida de la población. En 1976, el 85,5% de la población era pobre, en 1992 lo era el 70,9% y en el año 2001 había bajado hasta el 58,6% (Rep. de Bolivia, INE, 2001a). Sin embargo, Bolivia continúa teniendo uno de los niveles más altos de pobreza en América Latina (Contreras *et al*, World Bank 2003).

La Reforma Educativa logró aumentar la cobertura del sistema de educación pública. Los dos porcentajes de matriculación, grueso y neto, aumentaron en primaria entre principios de los 90 y el 2001. El porcentaje de matriculación neta de Bolivia (97%) es mayor que el promedio de América Latina y el Caribe (93,9%) y que los países bajos de rentas medianas (89,8%)" (Contreras *et al*, World Bank 2003)

Aunque la Reforma Educativa boliviana tiene el soporte de organizaciones internacionales, una buena parte de los gastos para su implementación provienen también del propio Gobierno. Toda la ejecución presupuestaria registrada entre 1995 y 2003 para el programa de la Reforma Educativa es de US\$ 307,87 millones de dólares (la ejecución presupuestaria estimada es de US\$ 338 millones).

Como puede verse en el [Cuadro 1](#), formar un nuevo sistema escolar y mejorar la formación docente son objetivos importantes de la reforma. En el [Cuadro 1](#) también se puede apreciar que se han usado US\$ 44.4 millones de dólares (14.4%) de todos los gastos para la formación y capacitación docente, US\$ 20.97 millones (6.8 %) para el sistema de administración del personal docente y US\$ 103.50 millones de dólares (33.6%) para la infraestructura escolar (Rep. Bolivia, CONED 2004).

Cuadro 1
Composición del gasto del PRE (1995-2003)

Proyecto	Total (millones de US\$)	%
Nuclearización del servicio escolar	26.41	8.6
Descentralización de la gestión educativa	14.49	4.7
Fortalecimiento institucional del VEIPS	14.91	4.8
Sistemas de información Educ. y Admin.	2.36	0.8
Sistema de admin. del personal docente	20.97	6.8
Formación y capacitación docente	44.44	14.4
Desarrollo curricular del Nivel Primario	63.49	20.6
Asesoría pedagógica	7.69	2.5
Desarrollo curricular del Nivel Secundario	0.32	0.1
Desarrollo curricular del Nivel Inicial	0.50	0.2
SIMECAL	2.43	0.8
Juntas educativas	1.24	0.4
Consejos educativos	0.32	0.1
Comunicación social	4.79	1.6
Infraestructura escolar PROMES (FPS)	103.50	33.6
Total	307.87	100.00

Fuente: Rep. Bolivia, CONED 2004.

Organizar escuelas en las ciudades para los residentes de cada grupo lingüístico exigiría sufragar nuevos gastos tanto para la formación y capacitación docente como para la infraestructura escolar. Y el tema de los gastos también es centro de los debates sobre el futuro de la reforma que se llevan a cabo entre el Gobierno y los maestros del país. Por ejemplo, en diciembre de 2004 los educadores solicitaron explicaciones sobre los 300 millones de dólares gastados en nombre de la Reforma Educativa, sin que los maestros de base hayan recibido nada de esos dineros (La Patria, 2004).

Todas las interrogantes planteadas en esta sección pueden ser condensadas en la siguiente interrogante, la cual trataremos de contestar con nuestra propuesta de un sistema sustentable de EIB para el área urbana: ¿cómo implementar la EIB en las escuelas del área urbana, tomando en consideración los intereses de todos los grupos lingüísticos, disminuyendo la diferencia de estatus entre el castellano y los idiomas indígenas del país y sin aumentar demasiado los gastos actuales, es decir, creando más bien un sistema sustentable?

4. Propuesta de sistema sustentable de educación intercultural bilingüe para el área urbana

Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en república unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unidad y la solidaridad de todos los bolivianos. (Rep. Bolivia, CPRB 1994, artículo 1:1)

En esta sección vamos a presentar nuestra propuesta para implementar la EIB en el área urbana, teniendo en cuenta a todos los grupos lingüísticos que forman el mosaico de naciones de Bolivia. La misma busca elevar el estatus de las lenguas originarias con respecto al castellano y desarrollar el potencial de las lenguas de los inmigrantes extranjeros como forma de integración con el mundo.

Como hemos visto en la sección 3, de entre todos los idiomas oficiales del país, el castellano se habla en todo el territorio nacional y tiene el estatus más alto. Teniendo esto en consideración, ¿es necesaria la EIB en Bolivia? Nosotros consideramos que sí por las siguientes razones:

- 1) Por muchos años se ha tratado de conseguir la integración del país y de crear una identidad nacional por medio de la castellanización. Sin embargo, por diferentes razones, esto no se ha logrado y más bien se ha producido una polarización entre los distintos grupos nacionales.
- 2) El intento de castellanización ha influido negativamente en los pueblos originarios, pues éstos han perdido parte de la riqueza de sus idiomas sin haber logrado el dominio del castellano, produciéndose así el fenómeno del semilingüismo
- 3) El proceso de alfabetización avanzaba más lentamente cuando se usaba la castellanización que ahora, cuando se usa el sistema intercultural bilingüe.

4.1 Política multicultural en Bolivia

Desde mediados de la década de los años 80, el Gobierno de Bolivia ha tratado de hacer política multicultural. Es así que el aymara y el quechua, en 1984, y el tupi-guaraní, en 1987, fueron reconocidos como lenguas oficiales del país. Luego, la reforma de 1994 a la Constitución de Bolivia incluyó el reconocimiento de la multiculturalidad del país, y la Reforma Educativa de 1994 reconoció la EIB para todos los bolivianos en todo el territorio del país.

Aunque no existe ninguna otra referencia en la Constitución a los idiomas de Bolivia ni al estatus de éstos, los pasos dados por la Reforma Educativa hacen pensar que Bolivia implementaría una política multicultural basada en el principio de individualidad. Sin embargo, en el año 2000, el entonces Presidente Banzer promulgó una ley por la cual 35 lenguas originarias bolivianas obtuvieron el estatus de idioma oficial. Esta política sigue vigente, pero, como hace notar S. Taylor citando a J. Fishman "en cualquier país que se oficializa un gran número de idiomas, alguien está quedando colgado. Aunque un cambio de estatus es necesario paralelamente a las reformas de implementación, las reformas en políticas educacionales y de idioma pueden ser tan simbólicas que fácilmente corren el riesgo de ser sólo eso, simbólicas." (Taylor, 2004)

Implementar una política multicultural basada en el principio de individualidad con más de 35 lenguas oficiales es prácticamente imposible, más aún en un país como Bolivia, donde los recursos del Estado son limitados. Hacerlo usando el principio de territorialidad tampoco es posible, ya que en el país no hay regiones urbanas lingüísticamente homogéneas. En nuestra opinión, la única forma de dar realmente el derecho a cada grupo lingüístico a usar su lengua materna es organizar una política de multiculturalidad basándose en el principio de individualidad, pero aplicado a nivel regional, similar al sistema que tiene la India (Gadellii, UNESCO 1999).

Las principales oficinas de gobierno e instituciones públicas, como ser las de servicios, de salud, de educación, etc., deberían ser multilingües, pero sólo de acuerdo a los grupos étnicos originales de cada región. Organizar la política multicultural a nivel regional permitiría también reducir los gastos de implementación, puesto que no sería necesario incluir en los servicios públicos a los idiomas que no sean de la región. Cabe notar que departamentos muy extensos y con muchos idiomas originarios deberían ser divididos para una mejor administración de recursos.

Así el uso de los idiomas originarios en el servicio público se convertiría en incentivo para que los bolivianos que quieran trabajar en esta área aprendan idiomas originarios, elevándose así el estatus de estas lenguas. Sin embargo, usando el principio de individualidad por regiones todavía quedarían problemas sin resolver, tales como la educación de los emigrantes étnico-regionales y de los inmigrantes extranjeros en las áreas urbanas y suburbanas de cada región.

4.2. Sistema sustentable de educación intercultural bilingüe para el área urbana

Para implementar una EIB de manera tal que se incluya no sólo a las lenguas de la región sino también a las de los emigrantes étnico-regionales y a las de los inmigrantes extranjeros, nosotros proponemos un sistema de EIB donde cada niño aprenda castellano, una lengua originaria y un idioma extranjero. Nuestro sistema está constituido por:

- 1) Escuelas monolingües para los diferentes grupos lingüísticos.
- 2) Centros de alfabetización y de enseñanza de segundas lenguas.

4.3 Características

Las escuelas monolingües se establecerían con el uso de las diferentes lenguas maternas, de acuerdo a la población de cada núcleo educativo y a través de la Participación Popular, pudiendo cada núcleo tener una, dos o más escuelas monolingües de iguales o distintas lenguas y ser indiferentemente fiscales o particulares. Estas escuelas garantizarían que todos los niños entren a la escuela a estudiar en su lengua materna en las mismas condiciones de ventaja que los niños de habla castellana. El requisito de estudiar tres lenguas serviría para elevar el estatus de las lenguas originarias y representarían el mismo grado de dificultad para los niños de todos los grupos lingüísticos, manteniéndose así las mismas condiciones para todos los educandos.

Por otro lado, los centros de alfabetización y de enseñanza de segundas lenguas servirían tanto para la educación alternativa de adultos como para la enseñanza de segundas lenguas. Centralizarían además recursos humanos y materiales y funcionarían brindando sus servicios tanto a las escuelas fiscales como a las particulares, en calidad de institutos de idiomas para personas particulares. Representarían además un ahorro para las escuelas particulares, ya que éstas no tendrían que preocuparse de la infraestructura ni de los docentes necesarios para la enseñanza de idiomas.

Los centros de alfabetización y de segundas lenguas tendrían un sistema de enseñanza por niveles, similar a los institutos de idiomas, donde el primer nivel sería el más

avanzado y correspondería a ser proficiente a nivel de lengua materna. Este sistema garantizaría continuidad y estándares en los niveles de educación de segundas lenguas, siendo el educando el responsable de avanzar en los diferentes niveles de acuerdo a su habilidad y esfuerzo.

Los centros de alfabetización y de segundas lenguas serían autosustentables, puesto que no sólo recibirían recursos económicos de los gobiernos regionales del presupuesto destinado a la educación, sino también de las escuelas particulares por el uso de recursos en montos que representen un ahorro para éstas, y de las matrículas y mensualidades de personas particulares que usen los centros como institutos de idioma. Su organización administrativa y curricular será analizada en un próximo estudio.

4.4 Estatus de las lenguas

Como ya hemos comentado en la sección 3, el alto estatus del castellano hace poco atractivo para los castellano-hablantes el estudio de las lenguas originarias. Para superar este problema, nosotros proponemos elevar el estatus de las lenguas originarias por medio de lo siguiente:

1) Establecer como requisito para el bachillerato de secundaria ser proficiente en castellano, en una lengua originaria y en un idioma extranjero. De acuerdo al sistema de niveles de los centros de enseñanza de segunda lengua, se debería tener primer nivel de proficiencia en el idioma materno (castellano, lengua originaria o idioma extranjero), primer nivel de proficiencia en castellano (independientemente de ser o no ser éste el idioma materno) y un segundo nivel en una tercera lengua (lengua originaria para los inmigrantes extranjeros o idioma extranjero para el resto, según sea el caso). En los casos en que el idioma materno sea el castellano, se debería tener por lo menos un segundo nivel de proficiencia en una lengua originaria y en un idioma extranjero.

2) Con el fin de incentivar el estudio de las lenguas originarias, debe ser requisito que los empleados públicos tengan primer nivel de proficiencia en castellano y en una lengua originaria, siendo además necesario ser proficiente de primer nivel en una lengua extranjera para los empleados del servicio diplomático.

En el punto uno aparece el castellano con un estatus más alto que los otros idiomas³. Esto es porque nosotros pretendemos elevar el estatus de las lenguas originarias sin que para ello baje el alto estatus del castellano, que no sólo es el idioma nacional, sino el de la integración iberoamericana.

Se necesitaría también hacer un programa de transición para que los empleados públicos actuales puedan cumplir con el requisito del punto dos. Para esto, los centros de enseñanza de segundas lenguas pueden también ser usados como institutos de idiomas. Los plazos de esta transición así como las modalidades de pago de los estudios de los empleados públicos son también tema de un próximo estudio.

5. Conclusiones

Hemos mostrado que la imagen que se tiene de la educación bilingüe es la que se formó con la Reforma Educativa de 1955 y que se refiere a una educación para que los campesinos aprendan el castellano. Que aunque la Reforma Educativa de 1994 busca que la EIB se aplique a todo el territorio nacional, sin separación entre sistema rural y urbano, en la práctica no ha podido ser aplicada mas que en el área rural.

Nuestra evaluación de los diez años de implementación de la reforma muestra que ésta ha arrojado resultados positivos, pero que, sin embargo, está lejos de poder ser implementada en el área urbana por falta de recursos económicos y humanos para ofrecer educación bilingüe a todos los grupos lingüísticos de las ciudades que incluyen a emigrantes rural-urbanos, étnico-regionales e inmigrantes extranjeros, estos últimos no incluidos en la actual reforma.

Nosotros proponemos que la Reforma Educativa sea implementada en el área urbana y suburbana no por escuelas bilingües iguales a las del área rural, sino por un sistema de escuelas monolingües y centros de alfabetización y enseñanza de segundas lenguas. Las escuelas monolingües se establecerían en las diferentes lenguas maternas de acuerdo a la población de cada núcleo educativo, pudiendo cada núcleo tener una, dos o más escuelas monolingües de igual o distintas lenguas. Por su lado, los centros de alfabetización y de enseñanza de segundas lenguas servirían para concentrar recursos y ofrecer el mismo nivel de enseñanza y oportunidad a todos los educandos, en una condición de autosustentabilidad, por percibir recursos económicos de los gobiernos regionales, de los colegios privados y de las personas particulares que deseen aprender idiomas.

Para elevar el estatus de las lenguas originarias proponemos también que sea requisito para obtener el título de bachiller de secundaria tener proficiencia en tres lenguas: primer nivel de proficiencia en el idioma materno (castellano, originario, o extranjero), primer nivel en castellano (independientemente de ser o no ser éste el idioma materno) y segundo nivel en una tercera lengua (originaria para los inmigrantes o extranjera para el resto). En los casos en que el idioma materno sea el castellano, se debería tener por lo menos un segundo nivel en una lengua originaria y en un idioma extranjero.

Proponemos también hacer obligatorio para los empleados públicos un primer nivel de proficiencia en castellano y en una lengua originaria, y, dependiendo del área de servicio, un primer nivel de proficiencia en un idioma extranjero. A diferencia del actual sistema de escuelas bilingües de la Reforma Educativa, que sólo ha podido ser implementado en el área rural, nuestra propuesta puede también ser implementada en el área rural, con lo que se lograría el objetivo de un solo sistema para todo el país. Dejamos como temas abiertos para una próxima investigación el curriculum y la organización administrativa de nuestra propuesta de EIB para el área urbana.

Notas

* Graduate School of International Media and Communication, Hokkaido University, Japan.

** Information System Eng., Mutoh Corporation, Japan.

1 "Discurso del Excelentísimo señor Presidente de la República, doctor Víctor Paz Estenssoro. al posesionar a los miembros de la Comisión" (Rep. de Bolivia. CEB 1966. p.22)

2 Según el Centro Boliviano Japonés de Santa Cruz, en Santa Cruz de la Sierra actualmente viven 2.080 descendientes japoneses.

3 Hornberger (2002) y Benson (2004) discuten varios métodos sobre cómo subir el nivel de las lenguas originarias en Bolivia.

Referencias

Andersen, L.E. 2002. "Migración rural-urbana en Bolivia: ventajas y desventajas" Documento de Trabajo No. 12/02, Octubre 2002, P. 14, disponible en Internet: <http://www.iisec.ucb.edu.bo> (último acceso: 2005/12/07)

Benson, C. 2004. "Bilingual Schooling in Mozambique and Bolivia: From experimentation to implementation". *Language Policy*. March 2004. Vol. 3, No.1 pp. 47-66.

Brubaker, R. 1992. *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. London: Harvard University Press.

Colonia Okinawa. 1995. "うるまからの出発：コロニア・オキナワ入植四十周年記念誌, サンタクルス：コロニア・オキナワ入植40周年記念誌編集委員会" Hiroaki Yamashiro (versión en español), Susumi Aniya (versión en japonés).

Contreras, M.E. y Simón M. L.Talavera. 2003. "The Bolivian Education Reform 1992-2002, Case Studies in Large-Scale Education Reform". Vol. II, No. 2 World Bank. Disponible en internet: <http://www.wds.worldbank.org> (último acceso: 2005/12/07)

Gadellii, K.E. 1999. "Language planning: Theory and Practice. Evaluation of language planning cases worldwide". For the Language División Education Sector, UNESCO 1999, Disponible en Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118456eo.pdf> (último acceso: 2005/12/31)

Gibson, M.A. y J.U. Ogbu. 1991. *Minority status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. NY London: Garland Publishing Inc.

Hornberger, N.H. 2002. "Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach". *Language Policy*, vol. 1, no. 1, pp. 27-51, March.

Juárez, J.M. y Sonia Comboni S. 1997. "Sistemas educativos nacionales: Bolivia, breve reseña histórica del sistema educativo". Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), La Paz, Bolivia. Disponible en internet: <http://www.oei.org.co/quipu/bolivia/boli02.pdf> (último acceso: 2005/12/07)

La Patria. 2004. "Setecientos delegados de todos los sectores definirán el futuro de la educación en Bolivia". Oruro, Bolivia. Jueves 29 de julio de 2004.

López, L.E. y W. Küper. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana*, No. 20, mayo-agosto 1999. pp. 17-85.

Luykx, A. 1999. "The Citizen Factory (Schooling and Cultural Production in Bolivia)". State University of New York.

Maidana, I. 2003. "La Reforma Educativa en blanco y negro". *La Razón*, La Paz, Bolivia, Jueves, 26 de marzo de 2003.

May, S. 2003. "Misconceiving Minority Language Rights: Implications for Liberal Political Theory". In *Language Rights and Political Theory*. New York: Oxford University Press, pp. 123-152.

Patten, A. 2003. "What kind of Bilingualism?". In *Language Rights and Political Theory*. New York: Oxford University Press, pp. 296-321.

Quispe, E. 2004. "Los padres de la familia quieren logros y no palabras". Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB Andes. Publicaciones Suplemento EIB. Año 2, Nro. 03, Febrero 2004. Disponible en Internet: <http://www.proeibandes.org/publicaciones/suplemento/3/analisis.html> último acceso: (2005/12/07)

Rep. de Bolivia (CEB 1956). "Código de la Educación Boliviana" Ministerio de Educación y Bellas Artes, Empresa Industrial Gráfica E. Burillo y Cia., 20 de julio de 1956.

Rep. de Bolivia (CONED 2004). "Evaluación del Programa de Reforma Educativa (La Paz), Bloques: Evaluación del Programa de Reforma Educativa" Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación (CONED), Noviembre 2004. Disponible en Internet: http://coned.minedu.gov.bo/actvs/evapre_lpz/docs/bloques/doc02.ppt (último acceso: 2005/12/31)

Rep. de Bolivia (CPRB 1994). "Constitución Política de la República de Bolivia" Disponible en Internet: <http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Bolivia/consboliv2005.html> (último acceso: 2005/12/31)

Rep. de Bolivia (INE 2000). "Estadísticas Nacionales 2000, Cuadro 2, Bolivia: Indicadores de Educación Pública, 1992-1999." Instituto Nacional de Estadística (INE).

Disponible en Internet: http://www.ine.gov.bo/pdf/Bo_Es_Na/BEN_2000_00.pdf
(último acceso: 2005/12/07)

Rep. de Bolivia (INE 2001a). "Bolivia: mapa de pobreza 2001". Instituto Nacional de Estadística (INE).

Rep. de Bolivia (INE 2001 b). "Censo 2001". Instituto Nacional de Estadística (INE), 2001.

Rep. de Bolivia (INE 2003) "Estadísticas Nacionales 2003, Gráfico 7 Bolivia: Distribución de la población por área geográfica, censos de 1950, 1976, 1992 y 2001". Instituto Nacional de Estadística (INE). Disponible en Internet: http://www.ine.gov.bo/pdf/Bo_Es_Na/BEN_2003_03.pdf(último acceso: 2005/12/07)

Rep. de Bolivia (LRE 1994). "Ley de Reforma Educativa". Ley No. 1565 de 7 de julio de 1994.

Taylor, S.G. 2004. "Intercultural and Bilingual Education in Bolivia: the Challenge of Ethnic Diversity and National Identity". Documento de trabajo No. 01/04, Febrero 2004. Disponible en línea: <http://www.iisec.ucb.edu.bo>

UNESCO 2000 "World Culture Report 2000". Disponible en Internet: <http://www.unesco.org/culture/worldreport/> (ultimo acceso: 2005/12/31)

Fuente: PAICHADZE, Svetlana e GONZALO ALVAREZ, Carlos. Sistema sustentable de educación intercultural bilingüe para el área urbana. *rlde* [online]. 2006, n.7 [citado 2016-06-07], pp. 97-124 . Disponible em: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2074-47062006000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2074-4706.