
CULTURA ESCRITA QUECHUA EN BOLIVIA: CONTRADICCIÓN EN LOS TIEMPOS DEL PODER

Inge Sichra¹

Cómo citar: Sichra, I. (2008). Cultura escrita quechua en Bolivia: contradicción en los tiempos del poder. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 3, 133-158. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10891962>

RESUMEN

La mayoría de las lenguas indígenas en Sudamérica se ha mantenido vital en un campo de tensiones históricas, sociales, políticas, educativas, caracterizado por múltiples contradicciones. Una de estas tensiones, referida a su práctica escrita, es resaltada en este trabajo: A dos años de instaurado un gobierno que tornó “oficial” lo no hegemónico, lo subalternizado, lo popular y mayoritario, legislada por la Asamblea Constituyente la oficialidad de las 36 lenguas del país y la obligatoriedad del bilingüismo castellano/lengua indígena de los funcionarios públicos y de administración en el proyecto de Nueva Constitución de diciembre de 2007, el quechua parece retirarse de espacios formales ya ganados y es mantenido en una condición de oralidad por sus mismos hablantes, en primera instancia, sin que se propicie la práctica de escritura, la creatividad lingüística, la adecuación a nuevas funciones sociales y hasta su uso por sectores ahora en el poder. Tan auspicioso proceso social para la transformación social, política y lingüística, como el boliviano, no se traduce en fortalecimiento lingüístico ni desarrollo de la cultura escrita.

Palabras claves: escrituralidad en lenguas indígenas, planificación lingüística, derechos lingüísticos, educación intercultural bilingüe, lengua de poder

¹ Fundación para la educación en contextos de multilingüismo y pluriculturalidad FUNPROEIB
Andes. isichra@proeibandes.org

1. A manera de introducción

Como lengua “originaria”, el quechua simboliza la reivindicación política, territorial, jurídica, organizativa y cultural de la mayoría indígena del área andina, seguido por el aimara. A pesar de ser Bolivia un país mayoritariamente urbano (62% de su población vive en poblaciones con más de 2.000 habitantes), el último censo establece un alto grado de bilingüismo en el país: de acuerdo con el Censo Nacional del 2001 (INE 2002), el 40.8 % de la población mayor de 6 años es bilingüe, 46.8 % es monolingüe castellano y 11.1 % monolingüe en lengua indígena. 27.6% de la población total ó 2.281.198 personas hablan quechua, 18.5% de la población total ó 1.586.547 personas hablan aimara.

Gracias al fenómeno de la migración del campo a las ciudades y capitales de departamento, pero también debido a la particular historia colonial de algunas ciudades como Cochabamba, el espacio urbano se constituye en espacios de reproducción de culturas y lenguas andinas². Además de su presencia oral en los espacios públicos y en algunos medios de comunicación radial y televisiva en ciertas horas, el quechua ha ingresado a espacios formales como la educación pública y privada a través de la educación intercultural bilingüe en las modalidades establecidas por la Reforma Educativa, donde se han producido, publicado y difundido materiales didácticos y textos de tradición oral en quechua. Tímidamente, pero con cada vez más fuerza, es enseñado en universidades públicas de Cochabamba y Chuquisaca y también en universidades e instituciones privadas.

En el plano de la expansión lingüística y expansión de espacios de uso, y aunque puntualmente, el quechua ha ingresado a la academia a través del PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón con la producción escrita de capítulos de resumen en tesis de maestría, ensayos y exposiciones orales. La Normal Católica en Cochabamba ofrece una especialidad a nivel técnico superior “Profesor de idiomas quechua – inglés” para maestros de educación secundaria desde el 2007; la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca es

² En otros trabajos (Sichra 2005a, 2006b) exploramos cómo el quechua ha ganado, por ejemplo, a la ciudad de Cochabamba y a sus pobladores mestizos imprimiéndole un carácter bilingüe por excelencia (la mitad de la población cochabambina declaró en el censo de 2001 ser bilingüe, mientras que 46% afirmó ser monolingüe castellano y 2.5% monolingües quechua o aimara).

pionera de esta especialidad a nivel de licenciatura desde hace más de una década.

El panorama ecológico del quechua, como también del aimara, se ha enriquecido gracias a la reemergencia de la multietnicidad y su valor político en el nuevo escenario jurídico del país. Desde enero del 2006, el Estado en Bolivia es gobernado por sectores adscritos a corrientes de izquierda, populistas y asistémicas que incluyen a “la otra Bolivia”, la india, la mayoritaria e históricamente excluida del poder, la subalterna. La identificación con lo indígena, en nuestro caso, lo quechua (¡y también lo aimara!) refleja una actitud de orgullo “originario” que los no indígenas llegan a sentir como una afrenta.³ ¿Cómo repercute esta históricamente novedosa constelación de fuerzas en el comportamiento lingüístico quechua en Bolivia? ¿Qué rol adquiere la cultura escrita en la reivindicación étnica y política de este empoderado sector poblacional?

En este trabajo busco aclarar varias ideas vagas que se tienen como verdades a partir no de la teorización de esas ideas sino de la confrontación con la realidad. Una idea vaga fuertemente promocionada es que la escritura en lenguas indígenas es no solamente un derecho sino un *sine qua non* para la pervivencia de las lenguas indígenas. Y por esta razón, ese derecho hay que introducirlo aunque sea a la fuerza, “convenciendo” a los pueblos indígenas que deben escribir sus lenguas (¡por su bien!). Otra idea es que los derechos lingüísticos de por sí generan acciones lingüísticas por los mismos sujetos que pelearon por esos derechos. También me interesa detenerme en la práctica detrás de dos ideas que no son supuestas verdades sino una especie de apuestas. Una es que la condición de lengua minorizada se desdibuja o se supera cuando sus hablantes dejan de ser una minoría (no en el sentido numérico sino en el sentido sociológico). Y relacionada con esto, la otra apuesta es que cuando el Estado asume las políticas lingüísticas y educativas demandadas por las organizaciones indígenas y populares, estas están garantizadas y favorecen a las lenguas indígenas.

³ Las plenarias de la Asamblea Constituyente instalada en agosto del 2006 fueron un espacio privilegiado para recrear esta situación, por ejemplo, cuando una representante no indígena de Santa Cruz en la región de tierras bajas se indignó con “si quiere hablar, que aprenda a hablar en castellano” a raíz de la intervención en quechua de la constituyente Isabel Domínguez.

2. Encontrando la cultura escrita en quechua en Bolivia

La historia reciente de *cultura escrita*⁴ en lengua indígena en la Bolivia andina está íntimamente ligada a la educación popular y la educación intercultural bilingüe. Ambas vertientes tuvieron su origen y su auge entre los años 80 y 90 como espacio de lucha reivindicativa a favor de las lenguas y conocimientos indígenas y que fueron recogidas por distintos gobiernos. Ambas han instrumentalizado cada una, con su propio objetivo, la escrituralidad; finalmente, ambas están fatalmente imbricadas por contradicciones propias de las políticas educativas nacionales que las acogieron e implementaron. Conviene recordar aquí que, desde el acoso del naciente estado liberal a las tierras comunales en el siglo XVIII y la expansión de la hacienda en el siglo XIX, fue imperativo protegerse y luchar por la propiedad tradicional, y aprender a leer y escribir en castellano parecía ser el camino efectivo. La escuela indigenal en castellano que reclamaban los indios en el siglo XIX representaba un medio para detener el despojo de las tierras ancestrales y lograr justicia social. Aparece, desde entonces, la identificación de la escuela con aprender castellano y la equivalencia de aprender castellano con aprender a leer y escribir. Esta doble ecuación imprimiría un sello inconfundible a la escuela boliviana a través de su historia.

2.1. La cultura escrita en lengua indígena como transformación de las relaciones sociales

Entre los años 50 y 70, gobiernos de corte nacionalista (militares y civiles) en Bolivia competían en sus campañas de alfabetización recurriendo a brigadas estudiantiles o a apoyos extranjeros para fortalecer el Estado homogéneo creando el espíritu patrio mientras se superaba el analfabetismo — con cartillas en castellano. Si intervenía el Instituto Lingüístico de Verano, este propósito no variaba, utilizándose un enfoque de educación bilingüe de transición. Alfabetización y castellanización eran elementos de una sola ecuación.

Fue a fines de los años setenta que, como instrumento de participación política, la corriente pedagógica de Freire (1970) ingresó a Bolivia posibilitando

⁴ Tratándose en este caso de lenguas indígenas de tradición oral y con cultura de literatura oral, encuentro apropiado el uso de “cultura escrita” y lo utilizaré junto a “escrituralidad” y “escritura” con el significado de fenómeno social amplio no restringido a lo educativo que se confiere a “literacidad”.

procesos de autoafirmación mientras generaba la escritura en castellano y en lenguas indígenas a partir de la lectura de la realidad. Desarrollar la conciencia de la condición subordinada de los sectores populares era la apuesta de la alfabetización, originariamente concebida en castellano, ya que se trataba de población obrera y proletaria urbana. Desde varios escenarios y con el concurso de varios actores —ONG, intelectuales indígenas, organizaciones sindicales rurales, universidades— se fue desarrollando una rica veta de escrituralidad en lenguas andinas en la línea de “leer la realidad para escribir la historia” (Peresson y otros 1983:152). No es casual que la historia oral y las historias de vida resultaran cruciales para este proceso de instalar la cultura escrita durante las décadas de gobiernos de facto, opresión política y exclusión social. En esta corriente, podemos mencionar las transcripciones bilingües aimara-castellano de historia comunitaria, luchas indígenas y sindicales, líderes y escuelas indígenas, memorias del movimiento cacical de principios del siglo XX, así como de tradición oral e historia de vida recogidas con métodos etnográficos y desde la concepción de autoría indígena, que fueron propiciadas y publicadas en La Paz por el Taller de Historia Oral Andina, la editorial Historia Social de Bolivia y la Carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés, con la participación de intelectuales aimaras, algunos descendientes de caciques apoderados⁵. Con un enfoque de investigación-acción, el Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA) generó publicaciones bilingües quechua-castellano recopilando historia y literatura oral sobre las estrategias campesinas de sobrevivencia en temas de salud y medicina propia, sabiduría agrícola, liderazgo comunal, luchas sindicales. En ambos casos, los destinatarios de las publicaciones son tanto los protagonistas y autores indígenas, adultos y niños de la zona rural, como lectores mestizos urbanos. Esta institución, además, publica desde hace 20 años ininterrumpidamente el periódico bilingüe Conosur Ñawpaqman, con un tiraje de 5.000 ejemplares y de distribución en el área rural de la región quechua, privilegiando el género testimonial con una perspectiva de escritura alternativa cercana a la oralidad, que permite plasmar la voz propia de individuos, comunidad y organización quechua (Garcés 2007, 2005; Sichra 2005b).

⁵ Movimiento de reivindicación en Bolivia hacia fines del siglo XIX para recuperar y asegurar las tierras originarias de comunidad frente a los despojos estatales a través de la obtención de los antiguos títulos firmados por la Corona de España.

A nivel comunitario, la cultura escrita en lenguas andinas se instaló en las actas de asambleas sindicales, aunque subordinada al castellano. Más allá de la utilidad de la escritura en la gestión comunitaria, destaca la circulación de documentos escritos altamente simbólicos de derechos consuetudinarios (“usos y costumbres”), registros y mapas en crónicas o escritos judiciales, títulos comunales de demarcación y propiedad de tierras y otros documentos orales y escritos presentados por comunidades como evidencias históricas de su identidad colectiva y sus derechos que de ella se desprenden.

Al levantar la voz silenciada para narrar la historia desde lo testimonial, no solamente se actualiza la conciencia histórica, esta “puede ejercer una función política en el sentido de querer influenciar sobre el presente, transformar el orden de las cosas y proyectar hacia un futuro diferente” (Howard-Malverde 1999: 341). Es así que al cabo de sucesivos gobiernos militares y en plena reconstrucción democrática y despertar social a inicios de los años 80, el gobierno de la Unidad Democrática Popular crea en 1983 el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular como entidad descentralizada del Ministerio de Educación. En respuesta a la demanda de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y de la Central Obrera Boliviana y con su decidida participación, ejecuta el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular Prof. Elizardo Pérez en quechua, aimara, guaraní y castellano popular. El Plan era una verdadera acción política, no solamente pedagógica, ya que consideraba el analfabetismo como el producto de la situación económica, política y social del país que había que erradicar en estrecha y permanente vinculación con la transformación estructural de la realidad. “A partir de este momento (1983), los ideales de interculturalidad y bilingüismo y la temática indígena en general se instalan en el discurso pedagógico y político boliviano y se comienza a avizorar de una manera distinta la relación indígenas-no indígenas, fundamentalmente a partir de la esfera educativa” (López 2005:109).

Entre otras medidas urgentes a tomar para la implementación del Plan Nacional, pero con un espíritu por demás amplio y participativo, se definió en 1983 los alfabetos unificados para el quechua y el aimara, oficializados un año después por Decreto Supremo.

En los últimos 13 años, la otrora educación popular⁶ ingresó a ser parte del sistema de educación alternativa por la Ley de Reforma Educativa, bajo el rótulo de educación de adultos. Su estado de abandono es proverbial, su desatención de parte del Estado se atribuye a la focalización de los recursos públicos hacia la re-estructuración de la educación primaria formal, “dejando descubiertos los demás niveles educativos. Es por ello que la educación alternativa de adultos está relegada a un segundo plano y la alfabetización de adultos, que es parte de esta, resulta y se percibe como una responsabilidad de privados” (Carrarini 2005:4). En efecto, más de una decena de iniciativas cristianas evangélicas o católicas, así como de ONG y organismos de cooperación internacional, se disputan el terreno. Si bien en su concepción la alfabetización estatal está inserta en un plan global formal alternativo de Educación Primaria de Adultos (EPA) y no es concebida como un programa que se ejecuta con campañas aisladas sino como fase inicial de una educación continua de adultos, “los adultos analfabetos no la consideran necesaria y no ven en los centros ofertados por la EPA unas instancias a donde acudir para alfabetizarse” (ibíd.). Por otra parte, al no contar con suficiente financiamiento, los directores de los 500 centros de educación de adultos prefieren derivar sus recursos a los ciclos de Educación Secundaria de Adultos o a la Educación Técnica de Adultos antes que ofertar el nivel primario. Demás está decir que este sistema de educación se ejecuta en castellano aun siendo parte de la Reforma Educativa, como se vio arriba. No es atrevido concluir que el Estado asumió esta obligación desde una posición clásica de castellanización y enseñanza de lectura y escritura sin pretender alcanzar una conciencia de participación en la transformación de la realidad (ibíd.). Por el lado de las 13 iniciativas de alfabetización privadas, 7 utilizan enfoques bilingües tanto de transición (4) como de mantenimiento (op.cit.:10). Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que la educación de adultos llamada educación alternativa actualmente no propicia o desarrolla la cultura escrita en lenguas indígenas.

⁶ Es interesante que hasta el día de hoy desde la derecha se sigue “denunciando” el impacto de la educación popular en las transformaciones sociales. En un artículo de editorial del 16.3.08 en el diario Los Tiempos, escribe W. Peña Cazas en un artículo titulado *La vulgarización de la política*: “Las rutinas y los estilos políticos se han vulgarizado por diversos motivos: el voto universal, el fetichismo de la democracia, el desarrollo de la educación popular y la explosión demográfica provocaron el surgimiento de populismos con líderes de medio pelo...”

2.2. Cultura escrita en lengua indígena como recreación del idioma

En el despertar a la democracia, las organizaciones indígenas y de maestros rurales iniciaron en la década de los 80 el largo proceso de transformación de la visión de educación con sus demandas de cambios en la educación castellanizante y asimiladora que era ofertada por el Estado boliviano hasta entonces y propusieron la educación intercultural bilingüe. Se genera una franca arremetida de organizaciones sindicales obreras y campesinas, movimientos y líderes políticos autóctonos —aún no se los llamaba indígenas, líderes del magisterio rural, universitarios y académicos para superar la exclusión de lo quechua y lo aimara como lenguas y como culturas de la vida pública y de la educación enmarcada en la educación popular.

La CSUTCB, máxima organización sindical, presentó en 1989 su propuesta educativa, partiendo de la constatación de que:

Ya no podemos seguir mirando así nomás cómo la escuela, hoy mismo, saca del campo a nuestros hijos e hijas, les muestra el espejo de la ciudad y les hace sentir vergüenza de su propia historia, lengua y cultura. (CSUTCB 1991:4)

En base a un amplio diagnóstico de la situación de la educación escolar básica, la Confederación propuso la Educación Intercultural Bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas.

Cuando al cabo de cuatro años de diagnósticos y trabajos previos como el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe MEC/UNICEF, en 1994 el Estado boliviano emprende durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada la Reforma Educativa en actual vigencia, “los líderes indígenas consideraron que habían ganado una de las batallas más importantes hacia el reconocimiento nacional de uno de sus derechos fundamentales” (López 2006:122). La Reforma parte del reconocimiento de la heterogeneidad sociocultural del país con el fin de “fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional” (MECyD 1998:11). Se genera el discurso estatal de la

interculturalidad bajo el supuesto de lograr una sociedad democrática anclada en equidad y respeto a todos los bolivianos. Como tal, estamos ante una de las “políticas de la diferencia” la década de los 90 que pretendían superar los mecanismos de subordinación de lo indígena, sus lenguas, conocimientos y culturas. Fue desarrollado un enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas quechua, aimara y guaraní en la educación, para población donde predominan estos idiomas, y se reglamentó la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas para población castellano hablante, que nunca se implementó.

En cuanto a la escrituralidad en lengua indígena, se publicó materiales educativos llamados módulos de aprendizaje en quechua, aimara y guaraní para los dos primeros ciclos de los tres que comprende la primaria para el área de Lenguaje (2 millones de ejemplares) y módulos de aprendizaje bilingües para Matemática y Ciencias de la vida para el segundo ciclo (700,000 ejemplares)⁷ y textos de literatura oral (así como obras literarias en castellano) para las bibliotecas escolares y de aula. Si bien su efecto simbólico de valorización de lo nativo ha sido incuestionable —como lo reflejan las aceptaciones y rechazos de los maestros y directores, pero también en muchos casos de los padres de familia—, la autoría y los propósitos de estos módulos así como su afán normalizador les imprimen un carácter especial de textos escritos en lengua indígena contruidos en gabinete (de ministerio); se apoyan en ejercicios recreativos de las lenguas indígenas, desarrollo lingüístico desde una perspectiva purista y énfasis en la escritura como objeto. Por su concepción de material de lecto escritura creado para uso escolar, subyace una instrumentalización de la cultura más bien esencialista y tradicional desprovista de la vivencia y recreación de procesos dinámicos y conflictivos de lo indígena frente o en contacto con lo no indígena que hace justamente a la interculturalidad (Garcés 2007).

Más cerca a una cultura escrita en lenguas originarias estuvo la labor de docentes de quechua y aimara y alumnos de 10 Institutos Normales Superiores de EIB, donde se produjo y publicó la serie Chaski Aru, que se compone de fascículos de diversos géneros textuales y contenido referido a lo indígena y las

⁷ Un aspecto problemático fue la distribución y aceptación de los materiales en las escuelas de transformación que implementaban la EIB. Es así que los materiales en lengua originaria para el segundo ciclo no se habrían distribuido aún en marzo del 2005 (López 2005:420).

lenguas indígenas. Aunque resultado de talleres de producción de textos en lengua originaria, con esta creación propia de docentes y futuros docentes de lenguas originarias y los módulos antes comentados podemos

observar un indiscutible avance en lo tocante a una forma distinta de escritura de las lenguas originarias que, quiérase o no, cobra paulatina fuerza en el país y nos sitúa ante un nuevo escenario en el cual *la discusión gira hoy en torno a cómo escribir* en estas lenguas y no, como antes, a si ellas deben o no escribirse. (López 2005:420, énfasis nuestro)

Como efecto del proceso de planificación lingüística impulsado por la Reforma Educativa, si bien no se objeta más la escrituralización del quechua y del aimara, el ejercicio de promover la práctica escrita en estas lenguas se ha circunscrito básicamente a la forma de hacerlo (textos *en* quechua y *en* aimara en vez de *textos quechuas* y *textos aimaras*) siendo aún difícil encontrar señales de desarrollo de cultura escrita más allá de las aulas.

2.3 Consejos Educativos de Pueblos Originarios como órganos de planificación lingüística

El eje de participación social de la Reforma Educativa impulsó por primera vez en la educación pública boliviana la participación directa de las comunidades en procesos de planificación, gestión y fiscalización de la educación. Esta estructura de participación significó la creación por ley y organización de cuatro Consejos Nacionales de Educación de los Pueblos Indígenas, dos andinos (quechua y aimara), uno de zona del Chaco (guaraní) y uno amazónico (multiétnico), responsables de ejercer control social sobre la implementación de las políticas educativas y lingüísticas nacionales. Los Consejos indígenas fueron producto de las demandas y reclamos indígenas, habiendo sido reconocidos el 2005 tres nuevos consejos de la región de tierras bajas del oriente del país (moxeño, chiquitano y guarayo). La principal tarea de estos Consejos se refiere a las políticas educativas y a la aplicación de la EIB, para lo cual trabajan en asuntos de gestión de formación docente en los Institutos Normales Superiores Bilingües y en capacitación de juntas escolares. En la transición entre el gobierno de Carlos Mesa, Eduardo Rodríguez Veltzé y el de Evo Morales, han tenido una destacada labor con la elaboración de la Propuesta

de política lingüística nacional llevada hasta el Congreso Nacional de Educación en el 2006 y distribuida a cada uno de los congresistas, como recalca el ex presidente del Consejo Educativo Aimara, Walter Gutiérrez.

En su labor de difusión de la EIB y sus avances, los Consejos aimara y quechua utilizan medios orales como radio y televisión así como medios escritos. Aunque con fines educativos —en última instancia—, impulsaron desde el ámbito extra escolar el desarrollo de la cultura escrita en lenguas originarias. Es así que editaron durante cuatro años el suplemento *Kimsa Pacha / Ara Mboapi* en aimara, quechua y guaraní, distribuido con el diario La Prensa de cobertura nacional en un número de veinte mil ejemplares. Un equipo multilingüe *ad hoc* de profesionales indígenas en la sede del Consejo Educativo Aimara redactaba noticias y artículos, a la vez que editaba y diagramaba este “vocero del involucramiento indígena en la EIB” (López 2005:447). Más allá de su función simbólica, incorporando “también noticias de índole política y otras relacionadas con el avance el movimiento indígena y de la EIB” (ibíd.), el suplemento también estaba pensado como material de lectura y de estudio para maestros y futuros maestros de EIB, de allí que tenía una perspectiva normativa aunque “más flexible y menos rígida que la del Ministerio de Educación” (ibíd.).

Para los talleres de capacitación de padres de familia, autoridades y maestros, el Consejo quechua con sede en Sucre se impuso elaborar todos los materiales y folletos en esa lengua. Y, como último “detalle”, estableció la norma de que sus miembros y toda la planta técnica, administrativa y logística solamente hablarían quechua en el trabajo, llegando a proclamar esta determinación en avisos pegados en las puertas y paredes de las oficinas de técnicos.

La función de los CEPO en este “ejercicio de aplicación práctica de la escritura alfabética de las lenguas indígenas y de hacer de la escritura en estas lenguas un medio más de comunicación entre la población indígena, sobre todo de aquella que habita en el medio urbano” (ibíd.) fue la de impulsar una labor de planificación lingüística de corpus y de estatus, equivalente a una *real* academia de lenguas indígenas llevada adelante por hablantes nativos. Un órgano adicional de planificación lingüística fue el Instituto de Lengua y Cultura Indígena en Sucre que se estaba organizando en el 2005 antes del cambio de

gobierno y para lo cual se empezó a elaborar materiales de enseñanza a partir de manuscritos utilizados para la formación de maestros de lengua originaria en los institutos docentes y de creaciones propias. Resultado de la negociación con el Ministerio de Educación, este Instituto, al igual que los que se gestaban en los otros Consejos Originarios de Educación (aimara, guaraní, multiétnico-amazónico y los tres nuevos Consejos de tierras bajas mencionados anteriormente), ya contaba con su propuesta curricular con el objetivo de preparar a “profesionales habilitados para atender los nuevos requerimientos que, en materia de lengua y cultura indígena, surgen como resultado de la propia aplicación de la EIB en el país” (López 2005:464).

2.4 ¿Trascendió la cultura escrita el ámbito educativo?

Se ha podido ver en las páginas anteriores que las vetas de escrituralidad clásicas de lenguas indígenas, la educación popular y la educación intercultural bilingüe, se desarrollaron con el concurso y empuje de las organizaciones indígenas que le confieren a lo escrito un claro sentido social y político. Estas demandas fueron cada una implementadas como política nacional educativa por los gobiernos de turno, en el marco de las cuales se crearon también espacios extraescolares de cultura escrita, como los Consejos Educativos de Pueblos Originarios.

Al estar atada la escrituralidad a la escuela y ser esta su principal motor, surgen dos contradicciones que obstaculizan el desarrollo de la cultura escrita indígena. Una se refiere a la dificultad de revertir una larga y dolorosa historia de discriminación hacia todo lo indígena que caracterizó —y aún caracteriza— a la escuela pública encargada de “civilizar” a través de su labor de alfabetización en castellano (Arnold y Yapita 2000; Oliart 2004). Sustentada por la relación diglósica entre castellano y lenguas indígenas que prevalece en la sociedades andinas a pesar de los cambios constitucionales y políticos, la educación intercultural bilingüe ha tenido entre sus mayores opositores a padres de familia que deseaban para sus hijos un futuro menos doloroso que el que ellos vivieron a causa de la discriminación del mundo castellano no indígena. Es así que la racionalidad de la escritura como herramienta de poder sigue estando incuestionablemente atada al castellano. Es difícil imaginarse que alguien quisiera escribir en lengua indígena pensando en que confiere poder alguno.

“[Nowadays] writing and literacy are closely associated with the hegemonic language” (López 2001: 211).

La segunda contradicción que se genera por el impulso de la cultura escrita a través de la educación es la enorme importancia que se le sigue dando al problema de los alfabetos y las grafías de las lenguas indígenas y nula consideración al problema de la escritura y la literacidad. Probablemente, la lengua indígena escrita *en general* es en sí importante como muestra de su igualdad y de su posibilidad de uso complementario con la lengua dominante. Así lo expresaron las organizaciones indígenas al pedir el ingreso de las lenguas indígenas en la escuela. No obstante, y dada su condición minorizada, pueblos y organizaciones indígenas siguen mirando sus lenguas como un elemento importante de la propia cultura e identidad cultural, pero desde una perspectiva más simbólica que comunicativa propiamente dicha, en la cual se inscribe, por ejemplo, el afán de las organizaciones de tener aprobados y oficializados los alfabetos.

En añadidura, la política y labor de la educación bilingüe pública ha difundido una noción normativa de la escritura que dificulta y aleja la práctica escrita de la cotidianeidad (Córdova y otros 2005; King 2001). Esta tendencia se confirma fácilmente entre usuarios de lenguas indígenas como primera lengua así como también entre aprendices de lengua indígena como segunda lengua, con la postura de “no escribo porque es muy difícil, más fácil es en castellano”.

Por su parte, varios estudios han mostrado cómo el tratamiento de las lenguas indígenas, específicamente de su escrituralidad, “aun” en la educación intercultural bilingüe de desarrollo y mantenimiento sigue moldes de la lengua dominante castellano y su propia literacidad para cumplir con los fines pedagógicos de la escuela, de modo que termina siendo un nuevo sutil o no tan sutil mecanismo de subordinación (Garcés 2007; Sichra 2006a; Vigil 2004). Aquí también, como advierten Street&Street (2004:185), “buena parte de lo que se relaciona con la literacidad escolarizada, antes que ser intrínseco a la literacidad misma, resulta ser el producto de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento”.

Es así como, propiciando la escritura y lectura en lengua indígena para su

consolidación y desarrollo, el Ministerio se erigió como ente que regulaba forma y contenido de materiales en quechua y aimara, cerrándose a otras escrituralidades (alfabéticas, para nuestro caso) existentes en el entorno extra escolar, y que hacen a la vitalidad de las lenguas y a la creatividad de sus hablantes y su variación y contacto con el castellano. Entre estos materiales podemos mencionar el periódico bilingüe Conosur Ñawpaqman, editado regularmente desde 1985 por CENDA, y su suplemento infantil Añaskitu, herramientas de lectura respetuosas de la oralidad⁸.

3. Otros vientos en la política lingüística en los tiempos del poder

Irónicamente, en el caso boliviano, los problemas que se detectan en la escrituralidad indígena no se derivan de una falta de reconocimiento de las lenguas y culturas andinas, sino de concepciones ideológicas que se sitúan en el ámbito de la voluntad política de los gobiernos nacionales y autoridades locales para encarar la promoción de la escritura y la cultura escrita en lenguas indígenas como herramienta de poder en su más amplio sentido. Veamos en seguida un ejemplo de máxima actualidad relacionado con la política lingüística de facto.

3.1 Alfabetización en castellano: replicando los tiempos de nacionalismo

A través de los años, persiste el dogma generado por todo tipo de políticas internacionales y nacionales y que se resumen en: la alfabetización en castellano tiene un valor intrínseco por ser una herramienta de superación de la pobreza, constituir un derecho inalienable de participación ciudadana y ser un requisito de democracia. La concreción de esta fuertemente incorporada ideología de la escritura y la consecuente diferenciación jerárquica entre los que saben escribir y no saben escribir está bien documentada en diversas comunidades quechua

⁸ Otro ejemplo de la regulación estatal y derecho propietario sobre las lenguas indígenas no solamente en cuanto a función sino a forma, y en especial, la forma de escribir, es la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas de Venezuela dictada en el 2005. El Título IV norma la “educación propia y el régimen de educación intercultural bilingüe”. En ese título, el Artículo 77 establece como obligación del Estado, entre otros, “*la uniformidad gramatical de la escritura del idioma de cada pueblo indígena*”, la revitalización de las lenguas “mediante nichos lingüísticos u otros mecanismos idóneos”, la formación integral de docentes indígenas, el ajuste del calendario escolar a los ritmos de vida de las comunidades, la producción de materiales didácticos. Aparte del Leitmotiv de la “uniformidad” que subyace a la acción de normatización y normalización estatal y que es contraria a la oralidad de las lenguas indígenas, es impensable una Ley similar referida al castellano.

hablantes (Hornberger and King 1996; Salomon 2004; Zavala 2002). Contradictoriamente, esta corriente se está extendiendo entre las mismas organizaciones indígenas y es impulsada como política estatal por el nuevo gobierno boliviano de explícita orientación popular. El ejemplo más vívido es la implementación del Programa Nacional de Alfabetización “Yo sí puedo” a nivel nacional. Después de intentos de traducir los módulos audiovisuales de este programa a las lenguas andinas y guaraní, el Director Nacional del Yo sí puedo, Pedro Quispe, declaró que no habrá alfabetización bilingüe y que se hará en castellano, tal como se hizo en Cuba donde resultó ser eficiente. Utilizado como símbolo de la determinación de erradicar el analfabetismo que impide el pleno disfrute del derecho de ciudadanía, desde hace dos años, miles de bolivianos en regiones periurbanas y rurales monolingües en lenguas indígenas o bilingües son declarados con pompa y sonaja alfabetizados después de “capacitación” de diez a doce semanas de clases por parte de la Policía y Fuerzas Armadas con apoyo económico y logístico de los gobiernos de Venezuela y Cuba.

Esta visión “técnica” de la *escritura*, en palabras del presidente Morales más bien de la *lectura*⁹, lejos de acercarse a un plano de cultura escrita se mantiene en un plano de alfabetización en la lengua dominante y es, para sorpresa de muchos, una opción en esta nueva constelación de fuerzas de un gobierno emblemático, que como expresión de la “toma del poder” se adscribe ya no a la interculturalidad como política de multiculturalismo sino a la descolonización y autodeterminación. La continuación del programa “Yo puedo seguir” ya fue anunciada para llevar “a los recientes alfabetizados a salir bachilleres, no importa si son ancianos, con tal de que quieran seguir aprendiendo para *mejorar el conocimiento en el país*” (Los Tiempos 14.3.08). Se busca encontrar la explicación para esta contradicción en los ejes de clase y etnia que atraviesan la misma práctica de colonización y, por lo mismo, descolonización. La política social expresada en el Yo sí puedo reflejaría la necesidad del fortalecimiento de un Estado nacionalista contra el imperialismo —de allí la alianza con Cuba, aún a costa del fortalecimiento de lo étnico—. El Estado que apunta a la soberanía indígena-originaria-campesina, con un presidente reconocido por el movimiento

⁹ El 13 de marzo de 2008, con ocasión de declarar el departamento de Oruro libre de analfabetismo, “el Presidente dijo que de aquí en adelante los campesinos que fueron alfabetizados no tendrán que contratar a otras personas para que les lean sus documentos” (Diario Los Tiempos 14.3.08).

indígena continental como su líder y que es catapultado a la presidencia en pleno auge del movimiento étnico, recurre al castellano como lengua de poder y como histórica herramienta de nacionalismo (¿convertido a nacionalismo indígena?). Otra explicación mucho más prosaica para esta postura es el financiamiento de los creadores del regionalmente muy difundido programa de alfabetización.

3.2 Cambios en las leyes y marco jurídico

En el plano de política lingüística de jure encontramos otra postura, una que representa el “poder indígena” derivado del proyecto político indígena, que, también esta vez, muestra su propia contradicción.

En la evaluación que los Consejos Educativos de Pueblos Originarios institucionalizados por la Reforma Educativa hicieron a diez años de implementación de las nuevas políticas educativas y lingüísticas, hubo el reconocimiento de que no bastaban leyes y normativas gubernamentales para transformar a la sociedad y volverla más justa y democrática. Quedó claro que no se habían superado aún el racismo y la exclusión social y económica ni las actitudes de incomunicación y desprecio en un país de característica colonial.

Es justamente la superación de este estado de cosas que el Gobierno de Evo Morales busca lograr con su “revolución democrática”. En cuanto a la política educativa, el Ministerio se ha concentrado el 2006 en propiciar una “Nueva Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que en forma de Anteproyecto de Ley espera desde entonces hasta el día de hoy su tratamiento y aprobación en el Parlamento. El Anteproyecto incorpora casi en su totalidad la propuesta educativa “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”, más conocida como “propuesta indígena” elaborada durante dos años por el Bloque Indígena conformado por los CEPO y todas las organizaciones indígenas nacionales. Una cita del ex Ministro de Educación Félix Patzi sirve para entender el tenor de la construcción y fines de la política educativa en construcción:

Cuando hablamos de colonialidad o de la descolonización, ya estamos hablando de dos proyectos societales. En Bolivia se están proyectando estos dos proyectos. Un proyecto descolonizante, indígena, un proyecto societal

totalmente distinto, que ahora cada vez más va tomando cuerpo, por un lado, y un proyecto societal eurocéntrico que ha tenido entre sus representantes a los herederos de los conquistadores y que se va derrumbando, por otro lado....Esto es la descolonización, descolonizar totalmente significa impulsar el proyecto societal indígena. (Patzí 2006:130)

Como puede apreciarse, el término que marca el terreno de la política educativa y fundamenta el cambio ahora es “descolonización”, noción más política que cultural, en la cual se contraponen dos proyectos de sociedad para que cese la hegemonía de uno de ellos (el eurocéntrico) sobre el otro (indígena). Estamos viendo en Bolivia el final de la vigencia de “interculturalidad” como desiderata y característica normativa de la transformación del sistema de educación y su suplantación por este concepto no tan reciente pero novedoso en una política educativa estatal¹⁰. Si en 1989 la COB contrapuso la Educación Colonizadora del Código de la Educación 1955 imperante en ese entonces a la “Educación Intercultural Bilingüe”, abogando por la segunda, ahora se contrapone la Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa a la “Educación Descolonizadora”.

Concebido, discutido y elaborado por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios como propuesta del Bloque Indígena a ser presentada en el II Congreso Nacional de Educación que debía convocarse en marzo del 2005 y que se realizó finalmente en julio del 2006 con el nuevo gobierno, este proyecto de ley ha provocado muchas reacciones de la Iglesia, las universidades, los colegios privados y, en general, los sectores de la población no indígena que se ven poco o mal representados. La propuesta ha sido calificada como “de ruptura con la condición colonial y con la consecuente subordinación de lo indígena a lo mestizo-occidentalizante que ha primado en el país” (López 2005:462).

Haciendo un salto al recientemente proclamado proyecto de Nueva

¹⁰ En la corriente de la pedagogía crítica estadounidense, por ejemplo, Chet Bowers propone con su texto *Hacia la descolonización de la educación* “emprender el difícil camino de la argumentación destinada a descolonizar la educación, núcleo fundamental del proyecto civilizatorio de Occidente *sobre el propio occidente* y sobre el resto del mundo” (Ramos 2002:13), proyecto que se lleva adelante con la globalización y procesos de ajustes estructurales. La ideología subyacente de la educación que aquí se denuncia es la del individualismo, antropocentrismo, innatismo de la inteligencia, determinismo cultural.

Constitución Política del Estado, en cuya elaboración participaron 55% de constituyentes autoidentificados con un pueblo originario¹¹, el ex presidente del CEA y constituyente aimara Walter Gutiérrez afirma que el asunto de las lenguas ha trascendido la educación para volverse política de Estado, al reconocerse como oficiales las 36 lenguas del país enumeradas con sus nombres en la propuesta de Nueva Constitución (comunicación oral 5.3.08). Además, se norma el uso de las lenguas en la administración en el art. 5: “Los gobiernos plurinacionales y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales...”, y en el art. 235 inc. 7: “Para acceder al desempeño de funciones públicas se requiere hablar al menos dos idiomas”. Para Gutiérrez, esto sería un reflejo de “que los pueblos indígenas se estaban ya apropiando de las lenguas. Si quiero ser dirigente, tengo que saber hablar o aprender a hablar aimara. La norma desde arriba y la norma desde abajo, en las asambleas, van a hacer que sigan creciendo las lenguas”. Como enfatiza Gutiérrez, este auge de desarrollo oral de las lenguas en la organización comunal tiene que ver con el retorno del *qamasa* u “orgullo indígena”, ya que “ahora nos devuelven los discursos, la autoestima”.

3.3 Cambios en los hechos: esquizofrenia y anestesia

Satanizada la Ley de Reforma Educativa 1565 “porque este instrumento legal era la expresión del sistema de economía de mercado (neoliberal) anti-indígena y antipopular” y parte de “la serie de medidas de ajuste estructural impuestas por el neoliberalismo” (MEyCs 2006: 2, 14), se buscaría estructurar un modelo educativo con identidad nacional (Patzí en La Razón el 26 de enero de 2006). A juzgar por el documento difundido de la futura ley, la educación que se propone desde el Estado es ahora “descolonizadora”, “comunitaria” y “productiva” (MEyCs 2006:12).

Sin embargo, mientras esta propuesta de ley de educación permanece dormida en el Congreso, sigue vigente la Reforma Educativa “desconocida” y dada por muerta en el discurso gubernamental y sobre todo del magisterio. Ante

¹¹ 31,8% quechuas, 16,9% aimaras y 7,1% de otros pueblos. Todos ellos saben castellano y la gran mayoría sabe también la lengua de su pueblo. 13,9% se identifica con algún pueblo originario sin saber la lengua y otro 8,4% habla la lengua sin considerarse miembro de alguno, situación más frecuente en el idioma quechua (Albó 2008: 55-56).

el vacío legal —de legitimidad, más bien— que se ha instalado en los hechos, las autoridades educativas desde directores departamentales hasta maestros de aula vuelven a recrear la gestión institucional y educativa de los tiempos de pre-reforma. Desde la gestión 2006 se recurre primero veladamente y ahora de manera abierta a materiales¹², enfoques pedagógicos y contenidos curriculares propios del Código de la Educación de 1955, exclusivamente en castellano. Contradictoriamente, se generaliza en los colegios particulares (asentados sobre todo en áreas urbanas) la oferta del quechua como asignatura a cambio del francés y en universidades privadas la obligatoriedad de incluir el quechua entre las materias obligatorias de sus carreras. También se generaliza en los colegios particulares, dicho sea de paso, el enfoque constructivista que introdujo la Reforma en este país.

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios han perdido su rol estelar en la educación, su gestión hacia afuera ha estado dirigida a la legislación, no a la concreción o consecución de la EIB. Pero también han perdido su rol estelar como órganos de planificación lingüística. Los miembros del Consejo Educativo de la Nación Quechua, en su disminuida labor cotidiana, no escriben más ni hablan en quechua “ni siquiera con el chofer” (comunicación personal Elizabeth Estrada). Cuando preguntamos a los miembros de los actuales Consejo Educativo Aimara y Consejo Educativo de la Nación Quechua sobre su práctica escrita en aimara y quechua, surge la interesante diferenciación entre “nosotros los indígenas” y los “intelectuales indígenas”. Los primeros tuvieron educación primaria, pasaron por programas de alfabetización de adultos como el Yuyay jap’ina de UNICEF o tuvieron otras oportunidades de capacitación. Estos no ven la necesidad de escribir en quechua o en aimara. Algunos afirman no haber aprendido a escribir en sus lenguas, algo que los niños beneficiarios de la Reforma Educativa sí hicieron. El segundo grupo, los intelectuales indígenas, según los consejeros, son universitarios, estudian e investigan las culturas y lenguas indígenas, de allí que están en condición de escribirlas. Las publicaciones y periódicos de los Consejos no serían producción propia, me informaron, son “encargadas” a los intelectuales que las escriben para ellos, para

¹² Los módulos no distribuidos en el 2005 no solamente siguen sin utilidad sino habrían desaparecido de los almacenes del Ministerio. Su desaparición física hace juego con la desaparición que se propicia del término “interculturalidad” cuyo uso está prohibido en las oficinas gubernamentales responsables de la educación.

los Consejos. Antes que generalizarse la cultura escrita indígena e instalarse en la cotidianidad para permanecer, se ha vuelto, a lo sumo, un capital simbólico de diferenciación social entre los mismos indígenas.

El Instituto de lengua y cultura quechua se transformó en un instituto privado de enseñanza de quechua apoyado por la cooperación bilateral. Al desaparecer de hecho la EIB como política de Estado llevada adelante por los gobiernos anteriores, estos órganos creados para impulsar la EIB y la difusión de lenguas originarias han perdido no solamente su principal razón de ser sino su función de interlocución con los actores de la educación, tanto institucionales como comunales y familiares. Como lo explica Diego Pari, las organizaciones, al verse comprometidas con la gestión de gobierno, descuidaron la relación con los sindicatos y las bases (comunicación oral 5.3.08). Con la seguridad y convicción de haber un movimiento indígena fuerte, “se ha descuidado el trabajo desde las comunidades. Ya tenemos presidente, él nos dará, hemos dicho” (ibíd.). Reconocer esta tendencia de acomodo en el paternalismo o de delegación en el representante de un Estado que esta vez sí sería de ellos y para ellos tiene un añadido por demás inmovilizador. Iván Ignacio, en la Revista Pucara del 29 de marzo 2008, resume este efecto: “El tener de gobernante a un indígena ha servido de anestesia el espíritu crítico de las organizaciones sociales y de los pueblos originarios”.

No pasa desapercibida la retirada de los Consejos entre los propios miembros y ex miembros. En las palabras de Gutiérrez: “Si la nueva constitución asume la educación, la interculturalidad, a la forma de interpretar de los indígenas, no el concepto de Goni, será un instrumento de liberación”. Sin embargo, la recurrencia a lo propio en esta nueva etapa política no se reduce con lo establecido en la ley, hay una tarea por delante: “Otra vez nos van a domesticar si no lo hacemos nosotros”. Recurriendo nuevamente a Juan Ignacio, añadimos desde nuestra postura que es “momento de salir del chantaje de que la protesta hace el juego a la derecha y puede frustrar este proceso”.

Epílogo

Asistida por la historia de escrituralidad, su extensión geográfica y su difusión en centros urbanos, siendo la lengua mayoritaria de las minorizadas y

habiendo sido promovida por políticas favorables, la lengua quechua conserva su vitalidad en Bolivia. La cultura escrita en quechua se impulsó desde la educación popular (ahora llamada de adultos o alternativa) y la educación intercultural bilingüe, instancias que recibieron su impronta ideológica de los gobiernos de turno y que tuvieron, por lo tanto, distintos puntos de partida.

Si bien relacionada con la educación pero desde espacios extra escolares, la escrituralidad quechua fue promovida y desarrollada por los mismos quechuas alrededor del Consejo Educativo de la Nación Quechua durante los satanizados gobiernos neoliberales entre 1992 y 2005. Esta especie de militancia o convicción lingüística de un consejo indígena puesta a prueba en la práctica, en la cotidianeidad, se debilita en el momento de instalarse el gobierno popular de Evo Morales que debe su ascenso gracias justamente al movimiento indígena. O, si se quiere, se transforma en acción legislativa y política, pasa de la planificación a la política lingüística —en castellano.

La cultura escrita *en* lenguas indígenas no solamente tiene que vérselas con la oralidad y minorización de estos idiomas; también, o tal vez justamente por eso, está sujeta en su desarrollo a coyunturas políticas muy dinámicas, cuyos efectos inmediatos no son predecibles, independientemente de la ideología que subyace la política. Décadas de impulso a la escrituralidad en lenguas indígenas de comprobada vitalidad y función social como el quechua no nos bastan para responder con certeza la pregunta “para qué necesita quién una cultura escrita indígena”, que trascienda lo meramente simbólico y la satisfacción de tener el derecho de un alfabeto y el permiso de escribir. En el caso de Bolivia, cuando todo parece estar a pedir de boca respecto a este derecho y permiso por el auge de lo étnico, reducidas las resistencias y ganado el espacio político, se impone la hegemonía estatal con racionalidad de clase que funciona en la lengua hegemónica del castellano.

Encontramos hasta ahora pistas para saber quiénes, cómo y por qué impulsan la escrituralidad *en* lengua indígena desde la óptica del castellano y estrechamente relacionadas con la escuela, sin poder aún sustentar la existencia y racionalidad de la escrituralidad indígena aun en condiciones favorables a las culturas y lenguas indígenas.

Volviendo a las ideas iniciales, en cuanto a la primera idea inicial de la imperiosa necesidad de escribir las lenguas indígenas para su pervivencia, no la podemos sostener a la luz de la práctica. Hay otras fuerzas mucho más impactantes en el desarrollo de una lengua que su práctica escrita. Vemos relativizada la apuesta de superación de la diglosia empoderando a sus hablantes. Se observa que el Estado aplica su propia lógica a las demandas que satisface. Y respecto a los derechos lingüísticos, se puede sostener que no se trata de ser sujetos de derecho sino se trata de ser tratados como sujetos de derecho —y ser los primeros en ejercer los derechos lingüísticos.

Bibliografía

Albó, Xavier

2008 "El perfil de los constituyentes". En **T'inkazos. Revista Boliviana de Ciencias Sociales** Año 11 n.º. 23-24. 49-64.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita

2000 **El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes**. La Paz: ILCA/Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación, UMSA.

Carrarini, Giovanna

2005 "Iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe: el rol de la sociedad civil en Bolivia desde la Reforma Educativa de 1994". En **Cuadernos de investigación** 2. Cochabamba: PROEIB Andes.

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia CSUTCB

1991 **Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi** 15. La Paz: Centro Cultural Jayma.

Córdova, Gabina, Roberto Zariquiey y Virgina Zavala

2005 **¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI**. Lima: Ministerio de Educación-DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ.

Freire, Pablo

1970 **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI.

Garcés, Fernando

2005 **De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman**. La Paz: CENDA / Plural.

2007 "Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma Educativa Boliviana y en el Periódico Conosur Ñawpaqman ¿Colonialidad o interculturalidad?". Tesis de doctorado Universidad Andina Simón Bolívar.

Hornberger, Nancy y Kendall King

1996 "Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools Reverse Language Shift?". En **Journal of Multilingual and Multicultural Development** 17 (6). 27 - 441.

Howard-Malverde, Rosaleen

1998 "Grasping Awareness: Mother-Tongue Literacy for Quechua Speaking Women in Northern Potosi, Bolivia". En **International Journal of Educational Development** 18(3). 181-96.

Instituto Nacional de Estadística INE

2002 **Censo Nacional de Población y Vivienda**. La Paz: INE.

King, Linda

2001 **Language Revitalization Processes and Prospects. Quichua in the Ecuadorian Andes**. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

López, Luis Enrique

2001 Literacy and Intercultural Bilingual Education in the Andes". En David Olson and Nancy Torrance (eds.), **The making of literate societies**. Oxford: Blackwell Publishers. 201-224.

2005 **De rescuicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz: PROEIB Andes/Plural.

2006 "Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina". En **Universitas. Revista de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador**. Año V, n.º 7. 103-144.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes MECyD

1998 **Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas**. La Paz: Serrano.

Ministerio de Educación y Culturas MEyCs

2006 **Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"**. Anteproyecto de Ley. La Paz: MEyCs.

Oliart, Patricia

- 2004 "Leer y escribir en un mundo sin letras. Reflexiones sobre la globalización y la educación en la Sierra rural". En Carlos Iván Degregori y Gustavo Portocarrero (eds.), **Cultura y Globalización**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 203-223.

Patzi, Félix

- 2006 "Descolonizar la educación". En **Archivos del Presente**. Año 10, n.º 14, (IESALC UNESCO, Venezuela). 123-130.

Peresson, Mario, Germán Mariño y Lola Cendales

- 1983 **"Educación popular y alfabetización en América Latina**. Bogotá: Dimensión Educativa.

Ramos, Gerardo

- 2002 "Presentación". En Chet Bowers **Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación**. Lima: PRATEC.

Salomon, Frank

- 2004 "Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro" En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 317-345.

Sichra, Inge

- 2005a "De eso no se habla pero se escucha. Conociendo y reconociendo el bilingüismo urbano". En Pieter Muysken y Hella Olbertz (eds.) **Lenguas en contacto en los Andes: aspectos lingüísticos y sociales**. Iberoamericana/Vervuert. 153-170.
- 2005b "Presentación" del libro de Fernando Garcés **De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman**. La Paz: CENDA / Plural. 11-18.
- 2006a "Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios

particulares en Cochabamba". En **Cuadernos de investigación 1**. Cochabamba: PROEIB Andes.

- 2006b "El Quechua. La lengua mayoritaria entre las lengua indígenas". En Luis Enrique López (ed.) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: PROEIB Andes / Plural Editores. 71-199.

Street, Joanna y Brian Street

- 2004 "La escolarización de la literacidad". En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 181-210.

Vigil, Nila

- 2004 "Pueblos indígenas y escritura". En Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (comps.) **Rostros y fornteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco/Ministerio de Educación de Chile. 187-208.

Zavala, Virginia

- 2002 **(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.