
ALGUNOS DESAFÍOS EN LA EIB RESPECTO A LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Raúl Pérez Bedregal

Cómo citar: Pérez Bedregal, R. (2007). Algunos desafíos en la EIB respecto a las actitudes lingüísticas. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 2, 111-129. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10892558>

RESUMEN

En este trabajo, Raúl Pérez analiza las actitudes lingüísticas observadas en escuelas de la circunscripción de Valle Alto, en las comunidades de Mamat'a, Mamanaca, Chirusi y Tajamar, espacios en los que coexisten de manera simbiótica el quechua y el castellano. Las voces de profesores, autoridades y padres de familia le permiten establecer que, a pesar de haber transcurrido ya 13 años de la implementación de la Reforma Educativa, las lenguas indígenas siguen siendo marginadas de las aulas de las unidades educativas de esta subregión. Después de una revisión de las pocas políticas existentes en la normativa boliviana con respecto a derechos lingüísticos, culturales e indígenas, el autor identifica causas histórico-sociales, económicas y políticas que van reproduciendo, con la escuela como instrumento más eficaz, actitudes negativas hacia las lenguas indígenas y positivas hacia el castellano, considerado como instrumento de desarrollo y mejora de la calidad de vida de los pobladores.

El artículo concluye con algunas recomendaciones dirigidas a estimular y consolidar el uso y vigencia de los idiomas originarios, consistentes en el desarrollo de acciones concertadas entre autoridades, locales y gubernamentales, en los espacios políticos y educativos, que rearticulen la escuela con la dinámica sociocultural de las comunidades para así fortalecer el bilingüismo natural y sistematizar el bilingüismo adquirido.

Palabras claves: bilingüismo, diglosia, políticas lingüísticas, actitudes lingüísticas.

CONSIDERACIONES PREVIAS

En relación a los procesos políticos¹ dirigidos hacia el lenguaje, Hamel (1993) formula una cuestión, a mi juicio vital: “¿Por qué estos procesos conllevan casi inevitablemente la destrucción de la identidad cultural, interrumpiendo la transmisión de los textos o discursos tradicionales, aun cuando en la nueva lengua se intente ‘rescatar’ los valores de la cultura desaparecida?” (Hamel 1993:44).

Precisamente desde la dinámica de nuestras culturas², esta pregunta resulta fundamental, porque del tipo de respuesta que podamos ofrecer dependerá la posibilidad de constatar que las políticas desplegadas en el campo lingüístico estuvieron, evidentemente, caracterizadas por esta insinuada intencionalidad: “*rescate de valores culturales*”; aunque en nuestro caso no se hable, justamente, de una “*cultura desaparecida*”, aunque tal vez sí de una “*desvirtuada*” o “*adulterada*”.

En efecto, en tanto prescripción para los usos del lenguaje, la política (no puntualizada, menos promocionada/difundida) referida a los idiomas hablados en el país, particularmente originarios, no armoniza precisamente con las racionalidades o formas de pensamiento de sus hablantes. Por tanto, definidas acciones, supuestamente promotoras de la “recuperación” del idioma, más bien terminan desembocando en acciones de detrimento a las variadas formas de pensamiento/acción de los hablantes nativos o locales.

Siguiendo el razonamiento de Patzi (1999), el fenómeno se produce a consecuencia de una sobrevaloración de ciertos idiomas, en este caso no

¹ Político entendido como actividades y actitudes, por tanto, evocan la presencia de sujetos que rigen los asuntos públicos, en este caso relacionados con la lengua y/o idiomas hablados en el país. Así, el concepto de política lingüística (PL), cuyo origen se remonta a la década de los años 60, hace referencia esencialmente a la relación entre el poder y las lenguas. Dicho de otra manera, las políticas lingüísticas tienen que ver con las grandes decisiones políticas sobre la lengua y sus usos al interior de las sociedades, de modo que tales permiten o no, alientan o prohíben a partir de acciones sobre todo oficiales. Por lo mismo, el concepto puede también ser entendido como *arte* en tanto que (consciente e inconscientemente) se ordenan y operan aquellos sujetos, de donde el concepto “*manipulación*” resulta lícito cuando se refiere a adulteración de sus actividades y/o sus propias actitudes a fin de satisfacer intereses distintos al objeto que es tratado precisamente por lo político.

² Ahora, entendidas como particulares y características “formas” de ver, estar, sentir y actuar en el mundo, consideradas y, en cierta medida, tomadas en cuenta en los sistemas educativos de diferentes países americanos.

originarios, que son jerarquizados como el castellano y el inglés, en nuestro caso. Consecuentemente, el hecho de favorecer o propiciar el uso de cualquier lengua originaria sin ofrecer reales espacios oficiales para su efectivo reconocimiento conduce a que los miembros de las colectividades que usan tales lenguas “se vean [prácticamente] forzados a utilizar un código de enunciados —“patrones de interacción verbal”— incomprensibles para ellos” (Hamel 1993:45), que irremediablemente repercuten en la asunción de patrones culturales distintos a los suyos, muy a pesar de lo que contrariamente se afirma en los discursos oficiales, o en las más optimistas posiciones de “rescate cultural” que más bien parecen sustentarse en factores afectivo-emocionales y hasta de “buena fe”; es decir, de creencias desprovistas de toda evidencia concreta en algo dicho por alguien carente también de conocimientos o fundamentos sobre el objeto que es tratado.

La detección de este “desfase” en las decisiones de Estado, en este caso de nuestro país, es susceptible de concreción, como se tiene dicho, al interior de las propias colectividades de hablantes de las lenguas nativas y, naturalmente, en las otras comunidades que ordinariamente no las hablan, quienes, literalmente, se ven “obligadas” a usarlas en sus labores cotidianas. A guisa de ejemplo, se puede citar el casi bienaventurado, por no decir cándido, impulso del actual Gobierno, por el cual se pretende que todo funcionario público deberá aprender a hablar, y seguramente a usar, la lengua originaria de la región en sus conversaciones cotidianas, situación ya criticada por su inviabilidad práctica y precisamente cultural (Peger 2006).

Este planteamiento optimista, sin embargo, es consciente de que la figura pasa también porque los propios hablantes deberían, más bien, comprometerse con el fortalecimiento y en algunos casos con la supervivencia de sus lenguas, porque efectivamente una lengua pierde vigencia o la recupera no por decretos sino por su uso. Por tanto, el planteamiento parece “caer en saco roto”, pues ni en la propia escuela, para no hablar de otros espacios, se produce realmente una apertura oficial al uso de los idiomas originarios, y menos los propios hablantes se sienten comprometidos con el desarrollo o el fortalecimiento de sus lenguas.

En términos estrictamente lingüísticos, estamos ante un incuestionable ejemplo de “desplazamiento”, que no implica precisamente apropiación o fortalecimiento, sino un fenómeno de “asimilación” y “adaptación”, sobre todo porque los sujetos involucrados terminamos adoptando no sólo símbolos

abstractos, sino también experiencias concretas, pero ajenas a nuestras propias realidades. En algunos casos, estas formas son netamente de carácter ‘reactivo-adaptativo’; esto es, en respuestas orientadas, precisamente, a ajustarse a lo estipulado por la norma, por el “miedo” a ser sancionados en lo puramente formal o externo del fenómeno, mientras, en lo esencial, terminamos por excluirlas.

El fenómeno, percibido ya en el proceso de la tan cuestionada Reforma Educativa que todavía corre en nuestro país, básicamente es producto de los estereotipos arraigados en los protagonistas e involucrados con esta problemática; los maestros y las dirigencias de organizaciones de base que actúan como principales “enlaces” entre las comunidades en las que se sitúa este tipo de problemáticas, así como las colectividades “mayores” o “menores” (lo nacional y lo local), permiten, justamente, de acuerdo con sus propios intereses, el proceso de asimilación o adaptación al que hacemos referencia (Hamel 1993).

Consiguientemente, en la medida en que una política en materia de lenguas prescriba (explícita o implícitamente) la decisión sobre qué patrones lingüísticos y qué lengua se debe usar en determinadas situaciones (en este caso, en la escuela), correlativamente hace que se organicen ciertas formas de percepción y apropiación de experiencias socioculturales que, en nuestro caso —insistimos—, es más bien contraproducente, al punto que sus promotores son tipificados como “totalitarios” (Peger 2006).

En el caso concreto que nos ocupa, cabe la siguiente pregunta: ¿Qué desafíos implican para la Interculturalidad las actitudes lingüísticas asumidas por los involucrados en las propuestas de fortalecimiento y/o “recuperación” de las lenguas originarias? En otras palabras, ¿qué tipo de disposiciones socioafectivas con relación a las lenguas originarias podríamos reportar en la cotidianeidad de nuestra sociedad?

Esta inquietud es planteada con el propósito de realizar algunas aproximaciones que permitan una explicación sobre la presencia de ciertas actitudes lingüísticas entre maestros, padres de familia y estudiantes, respecto a sus opciones en favor del castellano; estas actitudes en el plano práctico minan y van en desmedro de la supervivencia de las lenguas nativas u originarias de estas latitudes. La o las explicaciones que se puedan encontrar a estas

interrogantes, lejos de pretender arbitrarias generalizaciones, pueden constituir razón por demás suficiente para ser consideradas como desafíos en la planificación y desarrollo de programas que alienten la interculturalidad como política promotora de la cualificación de la *democracia*.

Metodológicamente, de manera muy general, este artículo presenta el análisis de algunas actitudes lingüísticas entre los profesores, estudiantes y padres de familia, respecto a la(s) lengua(s) que hablan o con las que se vinculan, articulándolas con sus aspiraciones, procedencias y algunas toponimias de las zonas donde los mismos interactúan (área rural de este Departamento). El trabajo de análisis de las relaciones de discurso y representaciones que emprendo es viable y válido no sólo por el hecho de ser un actor más del fenómeno en cuestión, y con la consecuente relación que se mantiene con los sujetos referidos, sino gracias a la relación profesional que permite visitas periódicas a diferentes distritos o centros educativos y sus respectivas poblaciones.

Las principales variables —entendidas éstas como aspectos observables—, que se tratan en este trabajo son:

Política lingüística que, en el sentido de lo ya expuesto, se entiende con Hamel (1993), como “el conjunto de actividades sociales (incluyendo la propia investigación) que intervienen en el campo de las lenguas”³, y se la concibe como un producto y componente de las propias relaciones sociales, por ende, de la lengua nacional (castellano) y de las lenguas indígenas o nativas (quechua y aimara, en particular). Se trata, entonces, de la intervención que incide de manera significativa en el mantenimiento o transformación del sistema simbólico producido y reproducido en la cotidianeidad individual-colectiva.

Bilingüismo, concepto que se lo encuentra muy vinculado a la política del lenguaje, se insiste, sea explícita o no. El criterio que se asume se refiere a que una colectividad es bilingüe cuando al interior de ella existen dos lenguas, sin considerar, por el momento, el indiscutible predominio de la una sobre la otra.

³ Debemos acotar que esta visión general tiende a englobar en un amplio proceso histórico todas las posibles dimensiones de “intervención deliberada” (estatales o no estatales), y los propios fenómenos de cambio sociolingüístico como los desplazamientos, resistencias, mantenimientos y/o resurgimientos de lenguas locales nativas.

El hecho de que se considere a la colectividad en su conjunto como unidad fundamental en el análisis no anula la dimensión individual del bilingüismo. En este caso, se asume que bilingüe, hoy, es la persona que, además de su lengua materna, puede comunicarse en una segunda lengua, aunque el dominio sobre las mismas no afecte la generalidad de sus competencias; es decir, el bilingüe puede hablar pero no leer, *leer* pero no entender una conversación, etc. Con ello creo que superamos esa tradicional visión de bilingüe referida a los “perfectos”, o lo que es lo mismo “personas que dominan dos lenguas como hablantes nativos”.⁴

Otra variable tratada en este trabajo es la **diglosia** y se la entiende como la coexistencia y empleo diferenciado de dos lenguas al interior de una comunidad. La coexistencia de dos lenguas o los estados de una misma lengua, uno culto y otro popular, al interior de un mismo país o una misma región, por lo general, está caracterizada por el predominio de lo oficial sobre lo familiar.

Finalmente, otra variable analizada en este ensayo es la noción de **actitudes lingüísticas**. La Random House define el concepto de actitud como “manner or way ones thinks about, behaves toward or feels toward someone or something”; esta definición bien puede hacer referencia a la lengua. Esta definición coincide, más o menos, con una anterior reflexión que considera la actitud, como una toma de posición ideológica y política (*concepción y práctica*) que evidencia las facultades individuales y colectivas, ergo organizativas, para acometer o defendernos ante determinadas situaciones, de donde se desprende la noción de “disposición de ánimo (intención) movida por la pasión y/o la reflexión, tangible a través de expresiones corporales y verbales...” (Pérez 1995:15).

De esta manera, tomando en cuenta que la “información que se recoge de los sujetos (...) sobre su idioma se articula alrededor de opiniones y conductas”, (Sichra 1981:81), el concepto de actitudes lingüísticas concebidas a partir de escuelas psicológicas conductistas y mentalistas, en criterio del autor,

⁴ Se considera de utilidad, al mismo tiempo, insertar la distinción entre “bilingües coordinados y compuestos”. Los primeros, caracterizados porque en el uso de dos lenguas, expresan también dos culturas diferentes, independientes la una de la otra. Los segundos, por el contrario, emplean dos lenguas diferentes vinculadas a una sola cultura: la suya. Por lo general, estos últimos descubren el mundo por medio de su lengua materna y es sobre ésta que construyen su segunda lengua.

complementarias, debería referirse a enunciados que no son exactamente “espejo de la realidad”, sino ‘simples’ resultados de una variedad de “condiciones” (de índole individual o social) bajo las cuales tuvieron origen las actitudes en cuestión (Sichra 1981: 81).

1. ¿EXISTEN POLÍTICAS DE LENGUA EN NUESTRO PAÍS?

Somos conscientes de que una respuesta negativa a esta pregunta puede resultar muy aventurada, así como una afirmación en sentido contrario, que de ninguna manera correspondería a la realidad vivida en el país. Lo poco que existe en esta materia es posible encontrarlo en referencias indirectas de algunas disposiciones legales; entre las más importantes se señalan, como referencia más directa, la Ley 1257⁵, la propia Constitución Política del Estado (CPE) y la Ley de Reforma Educativa. Por lo demás, se puede aseverar que no se conoce de la existencia de una explícita disposición legal que estimule el desarrollo o establezca la censura de las lenguas nativas.

Así en la CPE, por ejemplo, si bien no existe referencia específica, si no general⁶, a la lengua y/o pueblos indígenas, es decir a la cultura, a la etnicidad, a lo indígena o al territorio de los mismos, se considera lícito apuntar que conforme a su artículo 6, numeral 1, así como a los artículos 32 y 35, “nadie será obligado a hacer lo que la Constitución y las leyes no manden, ni a privarse de lo que ellas no prohíben”; “...las declaraciones, derechos y garantías que proclama esta constitución, no serán entendidas como negación de otros derechos y garantías no enunciadas que nacen de la soberanía del pueblo y de la forma republicana de gobierno”. Por el contenido de lo transcrito, queda establecido también que ninguna lengua está prohibida o restringida legalmente y que, en atención a los artículos 7, incisos e), i), y sobre todo, al artículo 171, numerales I, II y III, de nuestra Carta Magna, cada uno de nosotros es responsable de desarrollarla.

⁵ Por esta Ley, el Gobierno boliviano ratifica su condición de firmante en el Convenio N° 169 de la OIT, confirmando de esta manera la vigencia del respeto a los derechos de los pueblos indígenas en nuestro país.

⁶ Vale la pena apuntar que las veces en que la “ley de leyes” se refiere a la población indígena, lo hace de manera indirecta, como bien se sabe, principalmente en su artículo 1°. Así, cuando se refiere a la “multietnicidad y la pluriculturalidad”; a nuestro juicio, se está refiriendo a la existencia de múltiples lenguas, por tanto, variadas situaciones de bilingüismo.

Constatado como está, podríamos reclamar un “descuido” constitucional por las lenguas, aunque no creo que esté de más resaltar algunos artículos de la Ley 1565 (Ley de Reforma Educativa) por los cuales se pretende promocionar el desarrollo de las lenguas originarias en el país. Así, haciendo una esmerada revisión de las mismas, se encuentra que al concepto **lengua** se hace referencia sólo en tres artículos: 2, 9 y 31, que a la letra dicen:

Art. 2. (Fines de la educación) [Numeral 6].

Desarrollar capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del **lenguaje** (...), como bases del aprendizaje progresivo para el desarrollo del conocimiento, (...) y el mejoramiento de la calidad de vida.

Art. 9 (Modalidades de lengua en La Estructura de Formación Curricular –área formal y alternativa). [Numeral 2].

- Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria.
- Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua.

Art 31º (Estructura de la administración curricular. Los núcleos educativos)

(...) En el medio rural, los núcleos, educativos serán reorganizados teniendo en cuenta criterios de comunidad de interés, cultura, **lengua** y de accesibilidad (...)

El concepto de **cultura** tiende a mostrar mayor presencia, al que se hace referencia en los siguientes artículos: 1, 2, 3, 6, 8, 11, 20 y 31, cuyo texto reza:

Art 1(Bases fundamentales de la educación boliviana) [Números 4, 5 y 6].

- Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-**culturales**⁷, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores (...).

⁷ El subrayado es nuestro.

- Es **intercultural** y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio **cultural** del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.
- Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de **cultura**, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad.

Art. 2 (Fines de la educación boliviana). [Numerales 3 y 4]

- Promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras **culturas** (...).
- Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y **culturales** de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza **multicultural** y multiregional.

Art 3 (Objetivos y políticas del sistema) [SOLO el numeral 5]

- Construir un sistema educativo **intercultural** y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.

Art 6 (Mecanismos de participación popular en educación). [Numeral 5]

- Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, (...) participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre **interculturalidad** y bilingüismo.

Art 8 (Estructura de organización curricular) [Numerales 5 y 6]

- Facilitar los mecanismos adecuados para la participación de los distintos actores de la Educación y de las organizaciones e instituciones sociales en la generalización, gestión y evaluación del desarrollo curricular, con enfoque comunitario, **intercultural**, de género e interdisciplinario.
- Ofrecer un currículo flexible, abierto, sistemático, dialéctico e integrador, orientando por los siguientes objetivos presentes en todas

las actividades educativas; la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano.

Art 11 (Niveles de la educación) [Numeral 3]

- En los tres ciclos se asumirá los códigos simbólicos propios de la **cultura** originaria de los educando. (...).

Art 20°.

El Organismo Central de coordinación de la Universidad Boliviana, (...) elaborará el Plan Nacional de Desarrollo universitario, en función del desarrollo económico, social y **cultural**, con los siguientes objetivos.

1. Desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y la difusión **cultural**, como funciones sustantivas de la Educación Superior.

Art 31°(Estructura de administración curricular. Los núcleos educativos)

En el medio rural, los núcleos, educativos serán reorganizados teniendo en cuenta criterios de comunidad de interés, **cultura**, lengua y de accesibilidad; y en la ciudades se organizarán por zonas o barrios.

En la Ley 1565, el concepto de **indígena** es inexistente. La única presencia, indirecta por lo demás, puede ser leída en el artículo 6, que a la letra dice:

El Consejo Nacional de Educación, que estará conformado por (...), un representante de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia y un representante de la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano.

2. ¿QUÉ LENGUAS ESTÁN PRESENTES EN LAS ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO?

Para todos es conocido que la lengua característica del departamento de Cochabamba es el quechua. Pero quizás sean sólo unos cuantos que sepan que este Departamento también tiene zonas donde se habla aimara. Y todavía mucho menos deben ser aquellos que reconozcan y acepten que, en sus orígenes,

Cochabamba era aimara⁸. Pero, más allá de estas consideraciones lingüísticas, desde el punto de vista sociolingüístico, la mayoría de las provincias del Departamento constituyen un especial espacio de reproducción funcional y uso del castellano y del quechua, estableciendo, por tanto, un contexto extremadamente favorable a variadas formas de bilingüismo social e individual, aunque también al desarrollo de “un híbrido” lingüístico: el “*quechuañol*”.

Por ejemplo, tomemos el caso de las seis provincias implicadas en la microregión, denominada Valle Alto, donde se puede establecer que, al igual que en las otras provincias del Departamento, todavía se demuestra un cierto arraigo al quechua, aunque simultáneamente se asiste a una extendida adopción del castellano⁹.

Allá, si bien el castellano, en franco correlato con lo que ocurre a nivel nacional, está algo así como oficializado en las instituciones públicas y privadas, el quechua es también empleado con la misma o mayor frecuencia, particularmente en las unidades educativas conexas al “Núcleo escolar”, las llamadas “seccionales”. Así mismo, se extiende, aunque con menor intensidad, en otras instancias oficiales como la Policía, las iglesias (particularmente evangélicas), las alcaldías, las oficinas jurídicas, las organizaciones gremiales, entre las que incluimos a los sindicatos agrarios de las diferentes comunidades y, obviamente, en todas las relaciones sociales de índole estrictamente privada.

3. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS OBSERVADAS EN ESCUELAS DE LA SUBREGIÓN DE VALLE ALTO

El vínculo que se mantiene con la subregión del Valle Alto desde nuestra infancia, vivencial en principio y profesional últimamente, nos permite afirmar

⁸ A riesgo de ser reiterativo, el valle cochabambino, sin duda alguna, ha sido un espacio geográfico de dominio aimara, como lo revelaban varios topónimos en la región hasta hace unos diez o veinte años, cuando fueron sustituidos por otras voces castellanas; v.g. (en el Valle Alto) Calacaxa, Wañakuta, Cala Cala, Pucara, Aramasi, Chuqtama, Mamanaka, Mamat’a, etc.

⁹ Suponemos que puede resultar interesante para muchos conocer que esta subregión del Valle Alto cochabambino, primero, está conformada por las provincias de Arani, Capinota (2da sección), Esteban Arce, Germán Jordán y Punata, conforme la delimitación circunscripciónal realizada por la Corte Nacional Electoral, aunque la tradición incluye también a la segunda sección municipal de Arani y también a la provincia de Tiraque.

que en las escuelas de esta circunscripción —al igual que en las otras provincias, en menor o mayor grado—, el castellano y el quechua coexistieron y coexisten de manera “simbiótica”, incluso en espacios sociales ubicados en las propias capitales de provincia. El propio docente de las unidades educativas recurre al quechua (mayoritariamente lengua madre del estudiante) para reforzar su labor pedagógica con los alumnos y aun para mantener conversaciones informales con los mismos, así como con los padres de éstos cuando visitan las escuelas. Obviamente, este tipo de relaciones es mucho más frecuente en las unidades educativas “seccionales”, en virtud de las distancias que éstas mantienen con la capital de provincia, donde aún se sostiene el imaginario social de que en estas capitales se debe hablar sólo el castellano.

En el presente ensayo me refiero a cuatro escuelas aledañas a Tarata y Punata, específicamente a las comunidades de Mamat’a, Mamanaca, Chirusi y Tajamar, respectivamente.

Si bien con la implementación de la Ley de Reforma Educativa, ahora, los docentes pueden mostrar conductas menos timoratas que antes frente a las autoridades educativas o a los mismos asesores y/o técnicos respecto al uso del quechua, no podemos afirmar que hayan superado actitudes lingüísticas de franca tendencia favorable hacia el castellano. Dicho en otras palabras, estamos en condiciones de afirmar que el empleo del quechua o el aimara en el aula no pasa de los aspectos estrictamente auxiliares y/o formales de las “áreas de conocimiento” específico; el profesor utiliza el idioma nativo básicamente porque facilita su labor, no porque esté consciente de que ello favorezca un aprendizaje cualitativamente diferente a aquel que se lo hace desde la segunda lengua, y menos aún porque sepa que tal uso construya o consolide una imagen identitaria.

Deducimos esta reflexión a partir de algunas constataciones realizadas en diferentes trabajos de campo; por ejemplo, se conoce a profesores que trabajan en las cuatro escuelas, anteriormente nombradas, que se manifiestan convencidos de que el castellano es *“el idioma del progreso para los campesinos”*, es *“el idioma que les permite comunicarse [a los campesinos/indígenas] en todo el país... y también en otros países vecinos”*; *“con el quechua no se puede ir ni a La Paz”*, *“[si hablamos en quechua] cuando vamos a Santa Cruz, para los ‘cambas’ somos ‘collas’...”*, *“no hay libros en quechua”*, *“es un dialecto que debe morir si queremos progresar”*.

Del mismo modo, se estima que puede resultar interesante aquella anécdota narrada por un estudiante que se refería a la increpación que habían sufrido él y su madre por parte del director del establecimiento. El hecho habría sucedido cuando esta señora, atendiendo a la convocatoria de aquel funcionario público, asistió a la unidad educativa, y ella (que es monolingüe) se habría dirigido al mencionado en quechua; mas, aquel director respondió acremente con las siguientes palabras: “¡A la escuela se viene a hablar castellano!, ¿por qué no traen una persona que sabe hablar castellano?... ¿después no cumplen bien lo que se les instruye!”

Las opiniones apuntadas, así como la anécdota incluida, parecen bastante elocuentes respecto a las disposiciones ‘mentales y conductuales’ de la mayoría de los docentes con relación al tema del uso del quechua.

Por su parte, los padres de familia, en una aparente indiferencia con respecto al empleo del quechua —puesto que lo usan cotidianamente, incluso con los propios docentes y en la misma escuela o dirección de aquella— frecuentemente se manifiestan a favor de que en la escuela no se hable el quechua sino sólo el castellano¹⁰. Está claro que esta actitud es reflejo de la discriminación social hacia los indígenas de esta microregión, todavía vigente en estos poblados. De ahí que los padres de familia de las comunidades de Chirusi y Mamat’a, por ejemplo, prefieran llevar diariamente a sus hijos hasta Punata o Cliza, unos cinco y siete kilómetros respectivamente, aduciendo que en las escuelas de su comunidad “mayormente se habla quechua [en la escuela]”; y “yo quiero que mi hijo aprenda castellano”. A decir de Muñoz, que a su vez hace referencia a Guber y Solé, este prejuicio de circulación cotidiana es compartido y transmitido socialmente, con la agravante de que “el individuo concreto es nulificado y se mira a través de un modelo estigmatizado” (Muñoz et. al. 1999: 212).

A tiempo de compartir las observaciones de los profesores, creemos estar en condición de contribuir con algunos ejemplos referidos a nuestra propia parentela. Expresamente, los mencionados sujetos manifiestan su total desacuerdo por enviar a sus hijos a la escuela de su comunidad, esgrimiendo, para ello, los mismos o parecidos argumentos a los ya indicados, aun a sabiendas

¹⁰ Varios maestros manifiestan que los padres de familia hacen frecuentes observaciones y reclamos porque sus hijos sean instruidos — ‘educados’, dicen ellos— en castellano.

de que el transportar a sus hijos les demanda *“mucho sacrificio”* y *“es lejitos y les quita tiempo”*. Pero lo hacen, porque en la escuela de Punata, Tarata, Cliza o Arani, *“hablan más en castellano”*, no sólo con el docente, sino también *“con sus amiguitos”*. El caso de uno de estos testimonios realmente se muestra dramático y a momentos patético, puesto que inscribe a sus hijos en la escuela del pueblo, porque en *“esas escuelas (del pueblo) tienen uniforme y no hablan el quechua como aquí”*.

Desde el lado opuesto a estas actitudes, es también pertinente apuntar que, entre pocos padres de familia *“jóvenes”*, existe una marcada adherencia consciente en favor de una *“recuperación”* del idioma, aunque no digamos de adscripción identitaria respecto a lo indígena. Ciertamente, entre los citados, la mayor parte del tiempo no sólo se comunican en quechua con sus hijos o sus propios padres, sino que expresamente manifiestan que *“es nuestro idioma”*, y que *“el castellano es de los ‘llanta k’arillus’ [los de la ciudad]”*.

Al parecer, ésta es una de las formas que ha permitido el arraigo de ciertas familias no sólo hacia nuestro idioma, sino al conjunto de nuestras manifestaciones culturales: músicos, tejedores, panaderos o chicheros; esta última categorización equivale también a los graneros y harinadores, etc. Esto significa que, en rededor de la cultura y naturalmente del idioma, se ha organizado una especie de *“círculos culturales criollos”*, preocupados consciente o inconscientemente por la reproducción de nuestros valores culturales.

A colación, nos parece importante señalar que los *“viejos”* de estas comunidades, nuestros abuelos, todavía manifiestan una mayor lealtad hacia el quechua. Una de ellos expresaba, durante una conversación sobre los maestros: *“Ellos deberían saber también”* (*“paykunapis yachanallankutaq ari”*), dando por obvio que los estudiantes saben hablar quechua. En esta conversación se encuentran dos criterios para el análisis. Por una parte, el elemento compasivo hacia los niños, que le motiva a realizar esta observación entonada de exigencias hacia los maestros, y, por otro lado, el elemento de evocación de situaciones reales que le produjo el tema de la conversación. En efecto, al parecer sucedió una *“identificación”*, una *“introyección”* de la experiencia, puesto que también a ella sus maestros la *“mechoneaban”* (*“chhapa”*) en su niñez, precisamente, entre otras causas, por su incipiente manejo del castellano, que dicho sea de

paso ya “olvidó lo poco que sabía”. No está de más indicar que los mismos todavía son los más leales al idioma, manteniendo y reproduciendo, a pesar de las condiciones sociales, un léxico más o menos propio.

Entre los niños se puede observar básicamente dos tipos de actitudes: de indiferencia y de vergüenza. Explicando ello, se puede apuntar que el contexto de bilingüismo natural en el Valle Alto hace que la mayoría de los niños, si no todos, sean bilingües, “activos” o “pasivos”, “tempranos” o “tardíos”.

Sin embargo, los niños, por lo menos hasta antes que ingresen en la escuela, por lo general, se muestran indiferentes en el sentido de que no se preocupan por usar indistintamente cualquiera de los dos idiomas que usan en su casa, vecindario y aun en la propia escuela, especialmente, como ya se lo dijo, si son “seccionales”, o particularmente cuando los padres asumieron una franca actitud negativa hacia este idioma. Empero, a medida que crecen y tienen mayor contacto con la escuela, se ve que esa simultaneidad en el uso del castellano y el quechua, ese bilingüismo “alternativo” va dejando espacios en favor del castellano, acompañado de un sentimiento de vergüenza producto del escarnio de los compañeros de curso y/o de escuela que se sufre, debido al incipiente manejo del castellano.

4. ALGUNAS PISTAS PARA ENTENDER ESTAS ACTITUDES

En este acápite es preciso insertar un elemento de análisis que parece estar operando en este tipo de expresiones hacia la lengua. Muñoz observa que la escuela es un espacio donde se gestan y promueven los prejuicios (juicios negativos) “subestimando lo propio frente a lo ajeno”. De esta manera, las deseables posiciones de lealtad respecto a la lengua paulatinamente van mutando hacia estados de rechazo hacia algunos elementos culturales, entre ellos principalmente la lengua; a guisa de ejemplo, tenemos el cambio de nombres o indiferencia por el significado del nombre de la comunidad al que anteriormente hicimos referencia.

Por lo expresado, y de manera todavía hipotética, se puede afirmar que en el Valle Alto opera una serie de mecanismos tendientes a desplazar el quechua a favor del castellano. Estos mecanismos surgen principalmente debido a los movimientos económicos generados en el sector del comercio. Podemos poner como ejemplo la serie de instalaciones de medios de difusión televisiva,

particularmente en el último decenio, o la multiplicación de “video clubes” y los “bailables juveniles”, para no hablar del “espíritu civilizador” que envuelve al conjunto de presiones sociales, políticas y culturales, sean estas explícitas o no, las que cada día van ganando más espacios entre los pobladores del Valle Alto, alentados fundamentalmente por las ingentes migraciones al interior o exterior del país, como la república de Argentina, los Estados Unidos y España, para citar los lugares más concurridos por los migrantes.

Paralelas a estas actitudes se pueden mencionar las posiciones económico-sociales de personas que, siendo bilingües, niegan tal condición a tiempo que estimulan la anulación de la lengua indígena. Esta actitud, que podemos resumirla en los inveterados deseos de eliminación encontrados entre los patrones anteriores a 1952, está ahora impregnada en los pueblerinos, quienes se caracterizan por hablar el idioma con cierto aire gamonal, aunque *no tengan un cobre que lo sustente*; pero también es posible detectarla entre los propios pobladores de las comunidades campesinas que, exaltando sus propios rasgos físicos, se adscriben como “blancos” frente a los “laris”, “indios” o “campesinos”¹¹, a quienes, por supuesto, no aceptan como “originarios” de la comunidad.

5. DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

A riesgo de pecar de idealista y quimérico, o tal vez de “culturalista” e incluso “indigenista”, pero con la plena conciencia de que plantearse posibilidades de equidad social por la puesta en juego de una serie de voluntades individuales y sociales es una tarea urgente que deberíamos asumir, afirmo que, en lo referente a la Educación Intercultural y Bilingüe, también se puede y debe aspirar a la posibilidad de que la escuela “retorne” al seno de la comunidad donde está enclavada, como único medio estratégico y fundamental para evitar un colapso total que desemboque en “la muerte” no sólo del idioma, sino de la propia cultura.

¹¹ Comentando una anécdota se dirá que, mientras nos encontrábamos en una comunidad del Valle Alto, intentando conversar sobre su historia, uno de los interlocutores no dudó un segundo en reclamar para sí una directa descendencia española, argumentando en su favor el color de sus ojos y su piel, ciertamente semejantes a las de un blanco, aunque contradictoriamente expresaba que en el colonaje los de ese lugar habían corrido a los españoles de su territorio y que ‘no le debían favores a los usurpadores’, al punto que incluso de tal incidente habría surgido el nombre de su comunidad: Tacachi. Al mismo tenor, se afirma que ésta es una característica propia de los pobladores de Blanco Rancho, Aramasi, Tacachi, Pocoata, Laymilla, Convento Pampa y otras.

CONCLUSIÓN

Para concluir, creo que este retorno será posible cuando la escuela asuma, entre otras tareas, una inmediata articulación con las autoridades locales, como subprefectos, alcaldes y concejales, así como con las autoridades de los comités cívicos, con el propósito no sólo de ejercer control sobre sus labores conforme manda la ley, sino y sobre todo para estimular y consolidar el uso y vigencia de los idiomas originarios:

- Tales autoridades locales, así como los organismos vivos, deberían asumir la tarea de ejercer control en el cumplimiento de los propósitos educativos, que tendrían que asumir los medios de comunicación y los espectáculos públicos: tarea que se debería encarar en coordinación con las direcciones distritales de educación. En este mismo marco y en alianza con las ONG y el propio Gobierno departamental y central, esas autoridades deberían dirigir innovadores programas o proyectos de interlocución con las poblaciones a fin de encarar las legítimas aspiraciones y/o demandas planteadas a la escuela.
- No hay opción. La escuela debe rearticularse con la dinámica sociocultural del entorno en el cual está enclavada; en esa perspectiva, deberá fortalecer el bilingüismo natural, sistematizar el bilingüismo adquirido mediante el contacto lingüístico natural, de modo que no se cumpla solamente con las exigencias formales. Retornando al seno de la comunidad, la escuela deberá encarar la educación inicial en coordinación con la familia, unas veces para fortalecer el bilingüismo simultáneo, otras para fortalecer el monolingüismo orientado al bilingüismo sucesivo.
- Del mismo modo, debería expresamente mantener o producir y reproducir textos que fortalezcan el manejo de las lenguas nativas; entre estas actividades, la producción de materiales escritos por los cuales se mantengan conceptos y sobre todo imaginarios que estimulen actitudes favorables con respecto a la lengua en cuestión. Asimismo, debería estimular una empresa orientada a construir una política lingüística que tome en cuenta la presencia de lenguas nativas en las actividades sociales oficiales, sobre todo en el ámbito de la educación hoy conocida (al menos teóricamente) como educación intercultural y bilingüe.

- Finalmente, se debería estudiar a partir de la escuela la posibilidad de emplear actividades técnicas que utilicen la lengua nativa como canal de comunicación y difusión. Uno de los mecanismos concretos que pueden viabilizar ello son los proyectos educativos que recomienda la Reforma Educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Hamel, Enrique
1993 “Políticas y planificación del lenguaje: una introducción”. En **Revista Iztapalapa** N° 29, junio de 1993, México.
- Patzi, Félix
1999 “Etnofagia estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica. (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)” En Hugo J. Suárez y otros editores **Bourdieu Leído desde el sur**. La Paz: Plural Editores.
- Pérez, Raúl
1995 **Educación popular y desarrollo rural**. Cochabamba, UMSS. Tesis de grado.
- Sichra, Inge
1981 “Aspectos metodológicos de la investigación empírica cualitativa”. IV Capítulo de la tesis doctoral **La vitalidad etnolingüística de comunidades quechuas y su reflejo en la lengua, basada en una investigación empírica**. Mimeo.