
ESTADO PLURINACIONAL - SOCIEDAD PLURILINGÜE: ¿SOLAMENTE UNA ECUACIÓN SIMBÓLICA?

Inge Sichra¹

Cómo citar: Sichra, I. (2013). Estado plurinacional - sociedad plurilingüe: ¿solamente una ecuación simbólica?. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 9, 79-118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10327070>

RESUMEN

En este artículo se aborda la experiencia inédita de legislar las lenguas que se ofrece en la también inédita e histórica experiencia de creación y establecimiento del Estado plurinacional en Bolivia. Después de una revisión de las leyes para ver cómo se encarará la planificación lingüística en respuesta a la política de oficialización de 36 lenguas, la autora concluye que se obvian o pasan por alto hechos concretos relativos a la diversidad étnica y lingüística, y se revelan contradicciones flagrantes cuando, en vez de reconocer la unicidad y característica intrínseca de las lenguas indígenas, se las equipara o busca equiparar con la lengua hegemónica, de prestigio y tradición escrita.

Lejos de encontrarse políticas que respondan a la plurinacionalidad, Sichra advierte que el Estado aplica su propia lógica homogeneizadora y centralista a las demandas que satisface, estableciendo medidas de obligatoriedad, control y fiscalización antes que estímulo de transmisión, uso y difusión en los propios espacios familiares, comunitarios y organizacionales.

Palabras claves: políticas lingüísticas, planificación lingüística, plurinacionalidad

¹ Sociolingüista austriaca, doctorada por la Universidad de Viena, establecida desde 1986 en Cochabamba, Bolivia. Desde 1986 dirigió, en la Organización No Gubernamental CENDA, el área de educación, trabajando en programas de lecto-escritura en quechua para adultos y niños de Raqaypampa, Bolivia. Se desempeñó como asesora del PROEIB Andes, Programa de Formación en EIB para los Países Andinos. Actualmente es docente-investigadora en la 7ma. promoción de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Ha dado cursos de capacitación docente para Ministerios de Educación y Organizaciones Indígenas en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala y Venezuela. Coordinó y editó el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en Latinoamérica (2009) para FUNPROEIB Andes/UNICEF/AECID. Es autora de varios libros y artículos en el campo de la sociolingüística.

ABSTRACT

This article deals with the unprecedented experience of legislating the languages offered in the also unprecedented and historic experience of the creation and establishing of the Multinational State of Bolivia. After a review of the laws in order to see how a linguistic planning will be approached in response to the policy of making 36 languages official, the author concludes that concrete facts relative to ethnic and linguistic diversity are avoided or passed over as well as flagrant contradictions are revealed when, instead of recognizing the uniqueness and intrinsic characteristics to the indigenous languages, they are compared or tried to be made equal to the hegemonic language as to prestige and written tradition.

Far from finding policies that will respond to the multi-nationality, Sichra warns that the State applies its own homogenizing and centralizing logic to the demands it satisfies, thereby establishing measures of compulsion, control, and inspection instead of a stimulus for transmission, use, and spreading within family, community, and organizational environments.

Keywords: linguistic policies, linguistic planning, multi-nationality

A más de tres años de instaurado el nuevo Estado plurinacional de Bolivia, en cumplimiento de una Constitución que tornó 'oficial' lo no hegemónico, lo subalternizado, lo popular y mayoritario y concedió derechos de autonomía indígena, nos preguntamos si tan auspicioso proceso para la transformación social, política y lingüística como es el boliviano se traduce en fortalecimiento lingüístico. ¿Cómo se encaran las políticas que según la Constitución debe propiciar un Estado plurinacional con delegación de competencias en diversos ámbitos a los pueblos indígenas? ¿Cuál es el rol que asume el Estado en el proceso de concreción de los instrumentos jurídicos promulgados para la ejecución de lo estipulado en la Constitución? ¿Cómo responde ese entendimiento al precepto de la plurinacionalidad de Bolivia y a la oficialización de las lenguas? Partir de la situación sociolingüística boliviana y analizar luego la política lingüística en el país a la luz de ese contexto y de la discusión teórica de la planificación lingüística permite ver los avances y desafíos y, en última instancia, los actuales límites y contradicciones de la normada plurinacionalidad boliviana.

No es que como interesados y estudiosos de las posibilidades de política y planificación lingüística desconozcamos la relatividad de las leyes, normativa y preceptos institucionales ("de arriba hacia abajo") y reduzcamos el valor de las acciones, percepciones y posturas de los hablantes y concernidos ("de abajo hacia arriba"). En esta oportunidad, nos concentramos en la experiencia inédita de legislar las lenguas que se ofrece en la también inédita e histórica experiencia de creación y establecimiento de la Bolivia plurinacional.

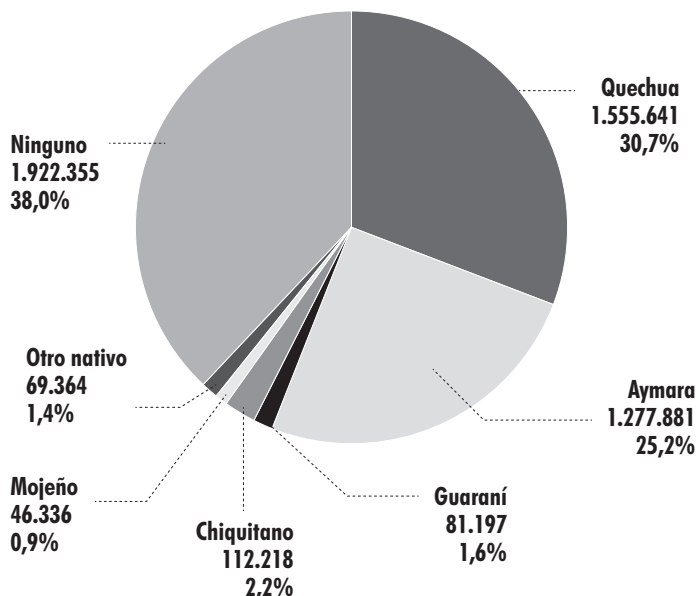
1. Contexto

La diversidad étnica y lingüística se extiende por todo el territorio boliviano: en la región de tierras bajas amazónicas viven 27 pueblos, en la oriental 3; la misma cifra de pueblos se registra en la región del Chaco y en la región andina

1.1. Situación sociolingüística

Bolivia es el país con mayor población indígena de América Latina, según el último censo de 2001. Esta tipificación como país indígena se constata a partir de la pregunta dirigida a la población de 15 y más años: "¿Se considera perteneciente a alguno de los siguientes pueblos originarios o indígenas?". Los resultados sorprendieron a propios y a extraños.

**Gráfico 1. Pertenencia étnica en población de 15 años y más
Censo 2001**



Fuente: Molina y Albó (2006:70)

Según este cuadro, 62.05% de la población de 15 años y más se declaró perteneciente a un pueblo. Esta cifra se eleva a algo más de 66.4% si se proyecta al total de la población para incluir al 38.7% de la franja poblacional excluida de la pregunta (unos tres millones menores de quince años) a través de la imputación de pertenencia según el jefe de hogar (Cepal, 2005). Desde una interpretación contraria, otros sostienen que el porcentaje de autoidentificación con un pueblo indígena disminuiría si se incluyese la franja poblacional de menos de quince años de edad debido a que “la tendencia a identificarse con los pueblos originarios disminuye entre los más jóvenes” (Nucinkis, 2006:29). Se ha discutido mucho sobre si la declaración pública de pertenencia étnica ha sido propiciada por la formulación de la pregunta simplemente o también por muchas simpatías no indígenas que se adhirieron por una causa política a algún pueblo. A raíz de la inesperada y masiva victoria del partido Movimiento al

Socialismo MAS en las elecciones de diciembre de 2005, se volvió a percibir este efecto de adhesión a los movimientos indígenas por indígenas y no indígenas. Otro aspecto discutido es el hecho de que las respuestas cerradas no incluían la opción “mestizo”. Es decir que quien declaraba no identificarse con un pueblo indígena caía en la categoría “ninguno”. Para encontrar pistas para desambiguar la respuesta de autoidentificación, no podemos sino esperar los resultados del censo de noviembre pasado² (2012). Por otra parte, las distintas opciones para responder la pregunta por primera vez permitieron “recuperar la especificidad propia de estos pueblos, a los que desde la Colonia los sectores dominantes han tendido a agrupar en una misma bolsa indiferenciada, dándoles la etiqueta común de indígenas” (Molina y Albó, 2006:34).

1.1.1. Lealtad lingüística

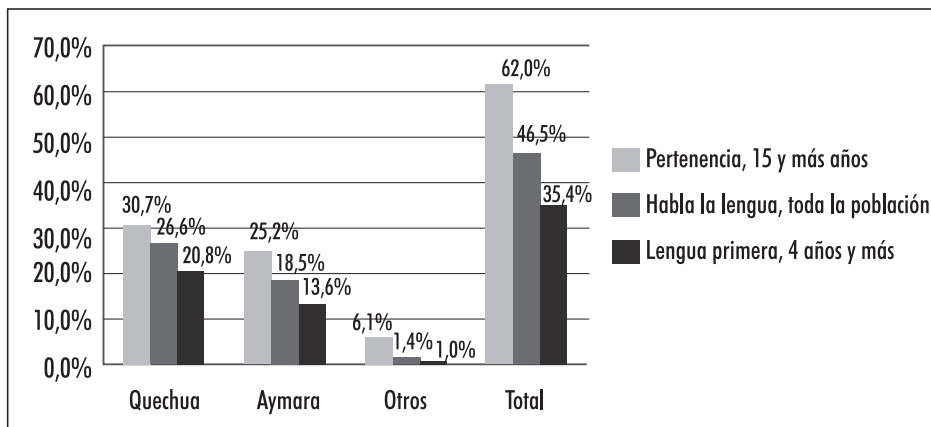
Un aspecto interesante en la evolución lingüística de este país multilingüe se puede apreciar a partir de la tercera pregunta del censo, “¿En qué lengua aprendió a hablar?”, aplicada a niños de cuatro años y más. Si bien no se ofreció más que una opción de lengua para escoger, por lo cual no se registró el bilingüismo temprano en las respuestas, la comparación de las dos preguntas referidas a lenguas, la de competencia oral y la de adquisición, aclara la tendencia hacia un bilingüismo de cuna.

De los niños de cero a cuatro años que ya hablan y de quienes se reportan datos en el censo, 75.4% a nivel nacional solo habla castellano. Otro 17.4% solo habla lengua indígena y 7,7% habla castellano y lengua indígena. Esto significa que únicamente un cuarto de los niños en esta temprana edad a nivel nacional (25,1%) adquirió la lengua indígena como monolingüe o es bilingüe de cuna.

La comparación de las tres preguntas en el siguiente gráfico permite ver la graduación de pertenencia étnica a lengua aprendida en la niñez pasando por lengua que habla.

² La polémica sobre si la categoría “mestizo” es válida y sobre su denotación “racial” incluida en la boleta del nuevo censo promete reflejarse en los resultados del censo. La pregunta 29 en cuestión dice: Como boliviana o boliviano, ¿pertenece a alguna nación o pueblo indígena originario campesino o afroboliviano? Las opciones de respuesta son: sí pertenezco (le sigue una lista de 36 nombres de pueblos); no pertenezco; no soy boliviana o boliviano.

Gráfico 2. Comparación de tres preguntas censales sobre pertenencia étnica y lenguas, Censo 2001



Fuente: Elaborado en base a Molina y Albó (2006) y Censo 2001

Además de la relativa disminución de lenguas habladas y aprendidas en la niñez frente a la pertenencia étnica en los pueblos mayoritarios bolivianos, quechua y aimara, se observa en « otros », las demás 31 lenguas minoritarias, minorizadas y casi desconocidas, una graduación mucho más acentuada entre los que dicen pertenecer a un pueblo (6.6%) y la declaración de lengua que hablan (1.4%).

Cuadro1. Pueblos indígenas y sus lenguas, Censo 2001

Regiones	Pueblos	Hablantes lengua indígena de 4 años y más	Pertenencia 15 años y más
Andes (valles y altiplano)	Aymara	1 525 321	1 600 000
	Quechua	2 281 198	2 500 000
	Uru	1 800	1 200
Chaco	Guaraní	62 575	90 000
	Tapieté	29	41
	Weenhayek	1 929	1 800
Oriente	Ayoreo	1 398	1 240
	Chiquitano	4 615	196 000
	Guarayo	8 433	11 950

Tierras bajas -Amazonía	Araona	111	160
	Baure	67	885
	Canichana	4	400
	Cavineño	601	1 680
	Cayubaba	23	790
	Chácobo	380	520
	Chimán	6 351	730
	Ese Eja	518	8 600
	Guarasugwe	—	15
	Itonama	389	2 790
	Joaquiniano	13	300
	Leco	132	4 180
	Machineri	13	30
	Maropa (reyesano)	53	4 920
	Moxeño-Ignaciano	1 080	2 000
	Moxeño-Javeriano	—	300
	Moxeño-Loretano	—	2 200
	Moxeño-Trinitario	3 140	30 000
	Moré	44	65
	Mosetén	948	1 590
	Movima	1 173	12 230
	Pacahuará	6	45
	Sirionó	187	500
	Tacana	1 153	5 500
	Yaminahua	51	95
	Yuki	140	210
	Yurakaré	1 809	2 830
Sin especificar			55 180

Fuente: Elaboración propia en base a López (2006) y Censo 2001

Se puede ver en el cuadro que hay 2 lenguas millonarias en cuanto a hablantes, 5 lenguas cuentan entre 4 y 9 mil hablantes, 6 lenguas tienen entre mil y 2 mil hablantes, 9 lenguas son habladas por poblaciones entre cien y mil personas, 8 no llegan a 100 hablantes y 2 no llegan a 10 hablantes. Resaltan los pueblos más numerosos de tierras bajas y asentados en áreas urbanas, el chiquitano (2%

de los que declaran pertenecer al pueblo Chiquitano habla la lengua besiro) y el moxeño (12% de los que declara pertenecer al pueblo Moxeño habla una de las dos variedades moxeñas aún existentes). Pero, más allá del tamaño de población, todas las lenguas indígenas en general son vulnerables, aun las que superan los millones, como es el caso del quechua y el aimara en Bolivia. Además, todas las lenguas indígenas, incluyendo las lenguas millonarias, tienen más o menos grados de estar en peligro, porque la transmisión intergeneracional en ningún caso está asegurada.

1.1.2. Lengua e identidad

La permanencia o existencia de las lenguas andinas mayoritarias y minoritarias es un evidente reflejo del multilingüismo en Bolivia. Sin embargo, si se analiza este fenómeno por rangos de edad, hay un notorio cambio lingüístico en proceso: en el ámbito nacional, 76.3% de los adultos de 65 años y más habla una lengua indígena (como monolingüe y bilingüe), a diferencia de los jóvenes entre quince y diecinueve años, entre quienes el porcentaje se reduce a 25.1%.

En contraste, la disminución de la autopertenencia a un pueblo indígena va de 69.5% de adultos mayores a 55.6% de jóvenes, es decir, una curva descendiente mucho menos pronunciada. Molina y Albó (2006:173), quienes hicieron este cálculo, deducen: “Si en determinadas situaciones y momentos el idioma puede ser un referente muy importante de la propia identidad étnica, cuando aquel se va perdiendo no necesariamente arrastra tras de sí a la identidad y a la conciencia de pertenencia, que entonces parece sustentarse en otros vínculos y consideraciones”. En otras palabras, se puede decir que la lengua indígena no es lo único que determina la conciencia étnica.

Podemos preguntarnos: ¿qué pretenden transmitir los pobladores al decir que hablan lengua indígena? ¿Un «hecho» o un «símbolo»? En tiempos de auge de lo étnico y condiciones socio-políticas favorables a los pueblos indígenas, podría gatillarse más el deseo de hablar una lengua que la realidad de hacerlo —de forma cotidiana. También podríamos estar ante la situación de declaraciones de «recordantes» antes que «hablantes» (Molina y Albó, 2006:148). La autopercepción de hablantes y de la comunidad respecto a su lengua y su uso puede variar, pasar de la histórica negación e invisibilización lingüística a la

tendencia de ver las lenguas ante todo como un recurso de expresión y recuperación simbólica de su identidad, que puede conllevar el “deseo de las autoridades originarias de promover la reactivación del uso activo de este idioma” (López, 2006:27).

En pueblos andinos se ha mantenido con fuerza la lengua hasta hoy y, por tanto, esta juega un papel importante para la identidad. La lengua define la identidad, básicamente. Pero, en lenguas de tierras bajas, no ocurre lo mismo. Solamente 14.3% de los que dijeron pertenecer a los pueblos minoritarios (todos excepto quechua, aimara y guaraní) afirmó hablar la lengua propia nativa. Por tanto, saber la lengua resulta menos relevante que quizás la ascendencia, costumbre o territorio de origen para definir su pertenencia a un determinado grupo. De la investigación coordinada por Plaza (2011), se deduce que la identidad yuracaré, por ejemplo, se sostiene sobre varios elementos culturales entre los que no se encuentra necesariamente la lengua. Así se considera que «ser yuracaré significa no avergonzarse, al contrario, estar orgulloso de serlo» (Plaza, 2011:105). El orgullo está referido a la conjunción o convivencia con la naturaleza y sus seres naturales y espirituales, a la valentía y habilidades necesarios para garantizar la existencia como nómadas en el territorio selvático y llevar una «vida en el monte» a la resistencia cultural para vivir una vida tranquila y alejada de foráneos con amplitud de espacio «tendencia a vivir aislados». Tradicionalmente el pueblo Yuracaré se rige por la organización social propia de la cultura nómada, clanes familiares en Tierras Comunitarias de Origen (TCO), de propiedad colectiva en 3 departamentos.

El cambio lingüístico entre los yuracarés es un proceso instalado desde el tiempo de la Colonia. Factores de contacto con la sociedad nacional cada vez más fuertes en las últimas décadas han impulsado con mayor fuerza que el castellano predomine y subordine al yuracaré. Sin embargo, la castellanización ya empezó con las reducciones y misiones en la Colonia y la República, continuó con la explotación de la goma, el creciente comercio entre los collas e indígenas originarios y la incursión de los colonos en tiempos recientes. La lengua dominante castellano ocupa no solamente todos los ámbitos de la sociedad nacional boliviana, sino todos los ámbitos en el mismo territorio yuracaré, por más que sea una región de difícil acceso e inminentemente rural.

Para el quechua, por más lengua mayoritaria y de mayor expansión en tierras altas y también tierras bajas que fuera, se registra una pérdida acelerada por la migración interna a las ciudades capitales de departamentos que provoca un descenso en la transmisión intergeneracional. Para allanarles el camino de la asimilación y un supuesto ascenso social a sus hijos, los padres ya no enseñan la lengua a los niños. “La convivencia con una lengua de poder, tradición escrita y vigencia internacional como es el castellano tiene efectos en la pervivencia del quechua, registrándose un cierto nivel de desplazamiento tanto en sus funciones sociales como en la transmisión generacional. Es como si la lengua se retirara de lo público y se refugiara entre los más adultos, como si lo histórico se apoderara de ella para no darle más cabida en el mundo moderno globalizado” (Sichra, 2006: 172).

Para finalizar esta mirada al contexto sociolingüístico nacional, por lo expuesto, es innegable que las nuevas generaciones van perdiendo la lengua indígena de forma progresiva. Se puede percibir un tránsito del monolingüismo en lengua indígena al monolingüismo en castellano, pasando por una etapa actual de máximo bilingüismo. “Esta constatación muestra que los crecientes esfuerzos públicos y políticos para revalorizar la lengua, cultura e identidad indígena siguen yendo contra corriente frente a esta tendencia prevalente, derivada sin duda de la persistencia de una sociedad neocolonial discriminadora y, últimamente, también de los procesos de urbanización en un contexto cada vez más global” (Molina y Albó, 2006:196). Aun en tiempos de cambios revolucionarios, en Bolivia se puede observar el retroceso en el uso de lengua indígena escrita quechua de espacios y géneros donde ya se estaba expandiendo (Sichra, 2009).

1.2. Contexto jurídico

Como único país, Bolivia ha refrendado en el 2007 la Declaración Universal de los Derechos Indígenas. Para nuestros fines, basta mencionar lo referido a los derechos lingüísticos de esta Declaración:

Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen *derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas*, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.

2. Los *Estados* adoptarán medidas eficaces para garantizar la *protección de ese derecho* y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Destacamos en cursivas que el artículo 13 denota a los pueblos indígenas como sujetos de derechos lingüísticos y protagonistas de acciones referidas a las lenguas, mientras que al Estado se le confiere el rol de protector de esos derechos.

1.2.1. La Constitución

Dos años después de la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Indígenas, se proclama la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB), por la cual “Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país” (art. 1). El art. 2 establece para los pueblos indígena originario campesinos “su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley”. Superando el derecho de reconocimiento de su existencia y singularidad desde una perspectiva multicultural o de “pluralidad”, como se enuncia en el art. 1, el art. 2 declara la llamada “refundación” de Bolivia por la cual el Estado es un conjunto de sujetos colectivos diversos que participan autónomamente desde sus entidades territoriales consolidadas en los asuntos que atañen a su presente y futuro, como también al Estado que los congrega. Por eso es “plurinacional”.

La oficialización de las lenguas en la CPEPB de enero 2009 es inédita en América Latina. En Ecuador, la Constitución del 2008 establece al castellano como el idioma oficial, con el añadido de que “el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural”. Al igual que Ecuador, Colombia, Nicaragua, Perú y Venezuela reconocen en sus constituciones el uso oficial de lenguas indígenas en las zonas donde habitan los pueblos o en sus territorios “en los términos y casos que establezca la ley”. Paraguay oficializa en su constitución al castellano y al guaraní, y establece que “las lenguas indígenas,

así como las de las otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación". Quiere decir que, en el Paraguay, el guaraní no es considerado lengua indígena. De la misma manera, otros países reconocen en sus constituciones a las lenguas como patrimonios culturales que el Estado deberá preservar y respetar (Guatemala, Honduras, Costa Rica) o a los pueblos preexistentes (México, Argentina).

La CPEPB enumera 36 lenguas indígenas:

Artículo 5. I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapieté, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

En relación al censo 2001³, hay 3 nombres de lenguas añadidos: puquina y toromona, inexistentes o de existencia no comprobada; y la lengua ritual machajuyay-kallawaya, lengua secreta de los kallawayas que no es usada en funciones sociales ni intergeneracionales. Se mantiene una lengua mostrada como extinta en el censo 2001, guarasugwe. Además, se desdobra el moxeño en dos lenguas (en realidad, variantes dialectales), trinitario e ignaciano. En la enumeración, hay dos cambios de nombre: ayoreo (Censo 2001), ahora llamada zamuco, que es el nombre de la familia lingüística de la lengua ayoreo; uru (Censo 2001), ahora llamada uru-chipaya, una variedad del uru.

En la Constitución también se norma el uso de al menos dos idiomas oficiales en la administración de los gobiernos plurinacional, departamentales y autónomos (art. 2.II). Además, el art. 234 inc. 7 establece que "para acceder al desempeño de funciones públicas se requiere hablar al menos dos idiomas". El cumplimiento de las obligaciones lingüísticas en la administración es progresivo, como se establece en un artículo transitorio final.

³ La cifra de 36 pueblos se mantiene en la Constitución, pero no son los mismos que los registrados en el Censo 2001: en el Censo había 4 pueblos moxeños, en la Constitución 2; el joaquiniano (conglomerado étnico) desaparece en la Constitución. Se añaden toromona, kallawaya y puquina.

Por otra parte, los art. 21, 30, 31 y 32 se refieren a los derechos de los pueblos indígenas, incluyendo al afroboliviano y a los pueblos no contactados o en aislamiento.

1.2.2. La Ley de Educación

El segundo órgano jurídico referido a las lenguas es la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LEASyEP) de diciembre de 2010, que, en los art. 3, inc.8 y 4 inc.4, norma que en todo el sistema educativo nacional habrá un enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe, fijándose estrategias obligatorias de enseñanza de lenguas como primera y segunda lengua según predominio de lengua indígena o castellano en las comunidades, políticas lingüísticas de recuperación en caso de lenguas en peligro de extinción, la enseñanza de lengua extranjera y lenguaje de señas en el art. 7.

Tradicionalmente, la temática de lenguas es vista como asunto privativo de la política educativa y no de los diversos poderes ni instituciones de la sociedad. Cuando le pregunté a la encargada departamental de las políticas intraculturales, interculturales y plurilingües qué significa oficializar las lenguas indígenas, me contestó: *“La oficialización está circunscrita concretamente al ámbito educativo. Hasta ahora, la oficialización en la Constitución respalda la Ley de educación con las modalidades de enseñanza”*.

Es así que, hasta ahora, solamente la LEASyEP toca el tema lingüístico como algo a atender. En la LEASyEP la oficialidad de las lenguas indígenas se plasma en el principio de territorialidad: su uso como lenguas de instrucción y objeto de enseñanza será obligatorio en la región del pueblo correspondiente o de predominio de la lengua. Después de dos años de promulgada la ley, su concreción en el sistema educativo en cuanto a la enseñanza y uso de lenguas está prevista para el primer año de primaria y el primer año de secundaria.

Aparte de establecer el plurilingüismo como bases y fines de la educación y normar la enseñanza de lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, esta ley norma en el art. 88 la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas para el desarrollo de procesos de investigación lingüística y cultura. Esta entidad descentralizada del Ministerio de Educación creará institutos por cada nación o pueblo indígena “para la normalización, investigación y

desarrollo de sus lenguas y culturas, los mismos que serán financiados y sostenidos por las entidades territoriales autónomas”.

En palabras de técnicos del Ministerio de Educación, los nóveles institutos tienen las siguientes cuatro acciones que realizar:

Primera acción, fortalecer inmediatamente la investigación lingüística y establecer el estado lingüístico de los pueblos. Establecer la línea base de su lengua, su cultura, ligado a educación.

Segunda acción: desarrollo de su lengua y normalización lingüística. Pueden crear congresos lingüísticos anuales para acuñar, recuperar términos perdidos, restaurar toponimias con pronunciación propia de la lengua indígena y acuñar neologismos. A través de esta acción, las academias serán la única instancia reconocida oficialmente por Constitución y ley para acreditar el manejo apropiado de lengua.

La tercera acción: producción de materiales, físicos, en internet, páginas web, etc. Y, por último, acciones en salvar lenguas que están en extinción. (Walter Gutiérrez, comunicación personal, marzo 2012)

En tercera instancia, la Asamblea Legislativa Plurinacional promulgó la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas sancionada el 2 de agosto de 2012. Tiene por objetivo reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos. Busca recuperar, vitalizar, revitalizar y desarrollar los idiomas oficiales en riesgo de extinción y obliga, a los funcionarios públicos —en el lapso de 3 años—, a hablar dos idiomas, castellano y originario, dependiendo de la región. Contiene 6 artículos referidos a la Administración Pública y Administración de Justicia, 4 artículos referidos al sistema educativo nacional, 3 a los medios de comunicación, y 2 sobre los nombres y el registro de identificación. En cuanto a los derechos lingüísticos, hay un artículo sobre los derechos individuales (art. 5) y uno sobre los derechos colectivos (art. 6). En el plano individual, destacamos los derechos de usar la lengua en su comunidad y “otros ámbitos socioculturales”, preservar y desarrollar su idioma, a recibir explicación sobre sus deberes y derechos en su idioma en forma oral y escrita, a tener acceso a medios para aprender otra lengua. En el plano colectivo, se incluye el derecho a ser atendido en los idiomas oficiales en la administración pública y entidades privadas de servicio público de acuerdo con el principio de territorialidad; a toponimia y terminología propia

artística, académica, musical, espiritual en idiomas indígenas; a derechos intelectuales colectivos de producción oral y escrita de conocimientos; a contar con tecnología de información en lenguas indígenas; a la “recuperación, almacenamiento y difusión de las investigaciones lingüísticas y culturales relativas a las naciones y pueblos indígena originario campesinos dentro del territorio plurinacional”, y al desarrollo de instituciones propias de investigación y enseñanza de lenguas y culturas.

Expresamente, para el tema de política y planificación lingüística, se incluye:

Artículo 10. (PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA).

- I. La planificación lingüística coadyuva al desarrollo de los idiomas oficiales, debiendo ser retroalimentada desde diversos ámbitos de la sociedad, como el sistema educativo, la administración pública, la administración de justicia, los medios de comunicación y cualquier otro sector que forme parte de la interculturalidad del Estado Plurinacional de Bolivia.
- II. El sistema educativo del Estado Plurinacional de Bolivia debe impulsar y desarrollar el estudio científico, normalización, normatización, estandarización lingüística y aplicación de los idiomas oficiales, en las diferentes instancias de la sociedad boliviana.

Es de notar que las tareas de planificación lingüística están prioritariamente encomendadas a órganos estatales, específicamente a la administración y a la educación. Es en este último ámbito en el cual se planificará las lenguas a nivel de corpus y de estatus.

Como se desprende del siguiente art.11, el rol de las comunidades lingüísticas, comunidades y familias y “sociedad en su conjunto” es el de *participar* en las políticas relativas a las lenguas que el Estado desarrolle:

Artículo 11. (PARTICIPACIÓN Y CONTROL SOCIAL).

- I. Las naciones y pueblos indígena originario campesinos, como parte de la sociedad civil organizada y de conformidad con la Constitución Política del Estado, tienen derecho a participar en el diseño, planificación, ejecución y control de las políticas públicas relativas a los idiomas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia.

- II. El Estado, con la participación activa y decisiva de la familia, la comunidad, las organizaciones indígena originaria campesinas, y la sociedad en su conjunto, promoverá el uso y aplicación de los idiomas oficiales, en la formulación de políticas lingüísticas y culturales.

Y no es que no haya habido participación social en la construcción de esta ley. El periódico Cambio (edición virtual del 21.7.11) informa:

La propuesta fue generada por la CSUTCB, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), el Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (Conamaq), la Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia (CSCIB) y la Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígena Originarias de Bolivia Bartolina Sisa (CNMCI OB-BS). Además de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (Cepos), en coordinación con los ministerios de Educación, Cultura y las universidades indígenas, entre otras entidades.

Es notoria la delegación de las políticas lingüísticas a un órgano estatal, quizás producto de la creencia de que ahora gobiernan las mayorías. La delegación está en consonancia con una postura normativa que atañe menos el uso de las lenguas en la cotidianeidad y espacios familiares y comunales, y más la ortografía, la pronunciación, la creación de términos y la certificación de una competencia lingüística, tareas encomendadas a las academias.

Antes de abordar el análisis de la política lingüística y planificación derivada de ella, esbozaremos algunas nociones teóricas relacionadas con nuestro tema.

2. Ideologías de la diversidad en curso y el experimento boliviano de la plurinacionalidad

La ideología lingüística obviamente responde a una ideología política; se expresa en la política lingüística emprendida en un momento histórico concreto que establece el marco de acción o la planificación lingüística. La política lingüística deberá ser vista, por lo tanto, dentro de una teoría social en la cual la institucionalización lingüística es la base para la diferenciación social. En este sentido, Tollefson (1991:16) argumenta que “language policy is one mechanism for locating language within social structure so that language determines who has access to political power and economic resources. Language policy is one mechanism by which dominant groups establish hegemony in language use”.

Históricamente, desde la Independencia, en todo lo ancho y largo de Latinoamérica ha imperado la ideología de unificación lingüística en el marco de una ideología política de unicidad del Estado, la clásica figura del Estado-nación que rechazaba o negaba la diversidad cultural, étnica y lingüística, y todo esto en nombre de la igualdad, bajo principios positivistas y liberales. Esta unificación se impulsó con asimilación lingüística tanto por omisión —exclusión de lenguas indígenas en la administración pública, hegemonía blanco-criolla en los Estados—, como coercitiva imposición del castellano en la educación. A la ideología de la unicidad del Estado con ciudadanos iguales ante la ley a partir de derechos individuales como el de la propiedad de la tierra, le antecedió en la época colonial entre los siglos XVI y XVII el pacto colonial y la doble república. El sistema colonial había establecido un pacto con los linajes reales *inkas*, instaurando un sistema dual de gobierno, con ciertas atribuciones jurisdiccionales otorgadas a estas autoridades. Los indígenas llegaron a ser concebidos como integrando una “república” al interior del espacio sociopolítico colonial; el “derecho indígena” establecía su condición de tutelados y los sometía a un régimen de protección. La reforma borbónica de finales del siglo XVIII enfatizó el control del Estado a favor de los intereses coloniales, sustituyendo a las autoridades indígenas por otras de origen criollo, para la recolección de tributos y repartos, rompiendo así el sistema dual de gobierno, por tanto, el “pacto colonial”.

A partir de los años 80 del siglo XX, este monoculturalismo dio pie al multiculturalismo, que reconoce la existencia de hecho de la población indígena pero busca asimilarla bajo el supuesto que la tolerancia y el reconocimiento no implican romper con la hegemonía del castellano y la de un Estado unitario. El multiculturalismo pretende acomodar la diversidad dentro de una unidad política; la nación es considerada aquí la unidad política. La diversidad es conservada, por así decirlo, en la unidad política. Puede haber reconocimiento de la diversidad sin necesidad de que esa diversidad asuma carácter politizado. La minoría se reconoce en sus intereses siempre y cuando no perjudiquen el interés del Estado. El Estado es depositario de la soberanía, eso es lo que implica una nación multicultural donde se acomoda la minoría a la mayoría.

La política lingüística que corresponde a esta ideología pluralista - multiculturalista es la de ‘abordaje de reconocimiento’ (Watson, 2001), por el

cual una constitución nacional explícitamente reconoce derechos de las lenguas minoritarias, culturas y educación. En este abordaje de reconocimiento, se diferencia entre la promoción (de uso y desarrollo de las lenguas) y la tolerancia: “promotive rights imply that public authorities —at the federal, state or municipal level— are trying to promote a minority tongue by having it used in public institutions- legislative, administrative and educational, including the public schools” (Kloss, 1977:2).

Dentro de la corriente multiculturalista, la respuesta de los Estados a las demandas de los pueblos indígenas ha derivado en la educación intercultural bilingüe que reconoce la diversidad y la ve como una fuente de riqueza para la nación y el Estado que, en tanto recurso, corresponde ser promovida y fortalecida. Se supera la noción de que la diversidad es un problema que hay que resolver con la negación o la tolerancia y se promueve el discurso del derecho a las diferentes culturas y lenguas así como la participación en los Estados de sectores hasta entonces excluidos del poder⁴.

Con el cambio de siglo, surgen posiciones críticas en América Latina contra la concepción del multiculturalismo desde la supremacía del individuo sin consideración de los derechos colectivos que están en la base de la autonomía indígena (Díaz Polanco, 1991). Boaventura de Souza (1998) habla de pluralismo jurídico. Regalsky (2011) concibe el Estado plurinacional como expresión de la crisis de hegemonía del Estado-nación como consecuencia de la globalización, en contraposición a Zizek (1998), para quien el multiculturalismo es la forma extrema del desarrollo capitalista y de la globalización. La politización de la diversidad puede llevar a una confrontación política a costa de la unidad nacional y derivar en lo plurinacional. Este sería el caso de Bolivia plurinacional, que va más allá del multiculturalismo liberal de acomodar la diversidad dentro

⁴ Para el caso boliviano, la Ley de Reforma Educativa 1565 de 1994, nacida bajo el signo de una reforma constitucional por la cual se reconocía a Bolivia pluricultural y multilingüe, introdujo por primera vez como política de Estado a nivel nacional la EIB en las tres lenguas más difundidas: quechua, aimara y guaraní, en modalidades pertinentes a las áreas rurales y urbanas, además de la participación popular en la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Fue satanizada la Ley “porque este instrumento legal era la expresión del sistema de economía de mercado (neoliberal) anti-indígena y antipopular” (MEyCs 2006: 2), y parte de “la serie de medidas de ajuste estructural impuestas por el neoliberalismo” (MEyCs 2006: 14); se buscaría estructurar un modelo educativo con identidad nacional (F. Patzi en el diario La Razón, 24.1.06).

de una unidad política. Desde su derecho prerrepblicano, en base a la noción de territorialidad, los pueblos indígenas como sujetos de derecho colectivo con gobiernos autónomos hasta entonces excluidos del poder conforman un Estado fruto de un pacto plurinacional⁵. Correspondería a esta figura política una política lingüística de ‘diferenciación’ (Watson, 2001), abordaje por el cual se intenta construir una nación común preservando diferentes lenguas y culturas de grupos minoritarios y ofreciendo educación en distintas lenguas, el que correspondería a un Estado plurinacional. Se supone que es justamente la hegemonía de un Estado-nación la que es “superada” con la otorgación de derechos de autodeterminación de las naciones congregadas.

Los esfuerzos por modificar la práctica lingüística coherente con la determinación de la plurinacionalidad presuponen un cambio de perspectiva: ya no es una política por la cual se moldearía desde un ente central gubernamental la realidad lingüística. Spolsky (2004:59) advierte que la declaración constitucional o legal de una política no es evidencia de una política real. Hay que revisar el grado de inclusión en la política gubernamental de ideología lingüística coherente y orientación hacia pueblos indígenas que sustenten los esfuerzos de promocionar las lenguas más allá de la educación.

3. Política y planificación lingüística: de ‘planificar las lenguas’ hacia ‘incidir en el comportamiento lingüístico de los hablantes’

Spolsky (2004) distingue 3 componentes en política lingüística. Uno se refiere a los esfuerzos específicos de *modificar o influir prácticas lingüísticas*, que él llama “language management”, definido como “the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use... [However] the existence of such an explicit policy does not guarantee that it will be implemented, nor does implementation guarantee success” (Spolsky, 2004:11). Los otros dos componentes son las prácticas lingüísticas (lo que *la gente* hace concretamente) y las percepciones

⁵ Un Estado plurinacional supone que no es la nación la unidad política. Las decisiones no se toman por mayoría sino por consenso. Según Regalsky (2011), en el Estado plurinacional, se aspira a conciliar ambos intereses, el general y el particular. En un Estado plurinacional, la minoría no solamente tiene derecho de reconocimiento sino poder de veto. Para Gagnon (2001), para hablar de un Estado plurinacional debe estar establecido en la Constitución el derecho de secesión.

lingüísticas (lo que *la gente* piensa que se debería hacer), también llamadas ideología lingüística (Howard, 2007).

En términos generales, y ubicados en la realidad latinoamericana, es el primer componente el que ha imperado, el que, encomendado al ámbito educativo, significó desarrollar procesos para llevar adelante la pareja clásica de planificación lingüística: corpus y estatus (Haugen 1966; 1983) o forma y función (Kloss, 1969). La planificación del uso y función de la lengua (planificación de estatus) ha sido en Latinoamérica tarea de las agencias gubernamentales. El abrir la escuela a las lenguas indígenas ha sido en prácticamente todas las reformas educativas estatales el camino para ocupar un espacio formal educativo que implique un reconocimiento societal de las lenguas hasta entonces excluidas del quehacer público institucional.

El dominio escuela o educación es central porque este depende de políticas explícitas de cuerpos gubernamentales, de allí que el impacto de las políticas en lo lingüístico se vuelve visible —y discutible. Discutible, primero, porque se constriñe a la lengua escrita, oficial y formal y, segundo, porque es una actividad institucional que se refiere a espacios formales, dirigida a los usos oficiales y públicos, no al uso casual y cotidiano (Christian, 1992:233). Aunque algunos autores hablan de planificación dirigida a las lenguas minoritarias, lo hacen para referirse a la normalización que implica una codificación, por lo tanto, la escritura. No alcanza a las características principales en las que se desenvuelve la mayoría de nuestras lenguas minoritarias: la oralidad y el uso cotidiano, sin supeditaciones a las orientaciones de una institución, en el sentido formal y oficial de las lenguas dominantes. En segundo lugar, es preciso mencionar los varios sentidos que la noción de planificación ha recibido en la sociolingüística desde la vertiente de los estudios de la comunicación, etnometodología, teoría de la inteligencia artificial, etc., donde se distinguen niveles individuales, familiares, comunitarios de planificación de uso de lengua. Desde la perspectiva multidisciplinaria, las elecciones que realizan los hablantes son planificadas y no son producto de casualidades ni de determinismos, menos de “aquellos factores sociopsicológicos *naturales* que regulan la situación” (op.cit.: 233-234).

También se critica la falta de flexibilidad para atender la diversidad de situaciones lingüísticas que afectan a las lenguas minoritarias. Otro aspecto casi olvidado

por la planificación lingüística y sin embargo *básico* es que, en última instancia, se trata de aumentar el número de usuarios para que una lengua se expanda, más allá de su forma y función. Finalmente, el punto débil que mientras tanto ha recibido mayor atención es que la tarea no puede solamente ser competencia de un planificador, sino de los propios hablantes, usuarios o beneficiarios de la planificación (Sichra, 2005).

Por el motivo que fuera, esta postura sigue imperando hasta el día de hoy, básicamente, aun en la Bolivia plurinacional. En los hechos, como lo veremos a continuación, está lejos la apertura a entender la planificación lingüística como “deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to acquisition, structure, of functional allocation of their language code” (Cooper, 1989:45), es decir, planificación como modificación del comportamiento lingüístico y no de la lengua únicamente. El esfuerzo por modificar el comportamiento lingüístico añadiendo *adquisición* al par *corpus/estatus*, como lo propone Cooper, es el factor absolutamente fundamental en el mantenimiento de lenguas minorizadas como son las lenguas indígenas. Después de haber visto en el contexto sociolingüístico la magnitud del desplazamiento lingüístico, de lo que se debería tratar en la difusión de las lenguas indígenas y sus usos es el aumento de los usuarios, no el culto a la lengua.

Los dos otros componentes arriba citados, lo que la gente hace y la ideología lingüística, no han sido mayormente tenidos en cuenta en la planificación lingüística concebida al margen de los usuarios. No obstante, su importancia es crucial, tanto lingüística como políticamente (ver, por ejemplo, Howard, 2007 para países andinos).

Y es que, al margen de una política lingüística explícita (desde arriba), hay una política lingüística real o de hecho en cualquier comunidad de hablantes (desde abajo), igualmente intencional que la primera. Desde una corriente crítica en el marco de posturas de subalternidad, Ricento (2000: 16-23) se refiere a una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos dentro de una concepción ecológica de las lenguas: “It seems that the key variable which separates the older, positivist technicist approaches from the newer critical/postmodern ones is agency, i.e. the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and

ultimately policies”⁶ (ibid.). En el centro de atención de este paradigma sociolingüístico no está la lengua como tal sino el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes (ibid.). La tarea está relacionada con los niveles y espacios de intervención de planificación lingüística novedosos.

La propuesta que surge en los últimos años es avanzar en una concepción ecológica de la enseñanza de lengua materna que López llama “language in life approach” — enfoque de lengua en la vida, enfoque relacional de la lengua (se relaciona con lo que fue la lengua, con lo que le rodea y con sus propios hablantes) o lengua viva. “Ecología de lengua [...] considera la lengua y la adquisición y aprendizaje de lenguas no solamente en su entorno social específico sino también en el contexto político en el cual se desenvuelve” (López, 2008).

Consideramos que está a la mano traer a colación la palabra *descolonizar* que Félix Patzi (2006:130) hizo tan popular desde que la propagó en Bolivia mientras fue ministro de Educación.

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.

A nuestro entender, en la planificación lingüística desde la perspectiva de la agencia, descolonizar es cuestionar el poder monopólico del castellano para democratizar el poder de las lenguas nativas. Descolonizar es provocar que los mismos hablantes de la lengua indígena se reconozcan como tales en virtud de su orgullo e identificación con la lengua porque su lengua tiene un lugar en la sociedad actual como capital social y económico —no es descartar el castellano

⁶ Parece que la variable clave que separa los enfoques más antiguos positivistas/tecnicistas de los más nuevos críticos/postmodernos es agencia, es decir, el o los roles de individuos y colectividades en los procesos de uso de lenguas, actitudes y, en última instancia, políticas (traducción I.S.).

y su peso y avance. Descolonizar es justamente propiciar que los hablantes sientan soberanía cultural y lingüística y retomen o sigan teniendo el control sobre el futuro de su lengua tanto en su funcionalidad (usos) como en su símbolo (patrimonio) —no es dejar de hablar la lengua indígena con las nuevas generaciones por el temor de que la lengua será un estigma para los hijos, que les dificultará o impedirá ser ciudadanos plenos.

Revisaremos, en lo que sigue, algunos aspectos que permiten ver la falta de coherencia entre una ideología de plurinacionalidad que sustentó la “refundación” de Bolivia y la política y planificación lingüística emprendida por el Gobierno del Estado plurinacional.

4. Límites y contradicciones de la política y planificación lingüística en Bolivia

4.1. Lirismo y simbolismo de la oficialización de lenguas

En una conversación sostenida el 18.4.12, Walter Gutiérrez, indígena aimara expresidente del Consejo Educativo Aimara, exconstituyente y actual Director de la Unidad de política intra e intercultural y plurilingüe en el Ministerio de Educación, revela aspectos de la historia del famoso art. 5 de oficialización, en cuya elaboración participaron 55% de constituyentes autoidentificados con un pueblo originario⁷. Como explicación de cómo se llegó a una suma tan alta de lenguas y pueblos hasta inexistentes, escuchamos que, efectivamente, se trataba de un borrador generado al calor de una reivindicación política simbólica. *“La comisión política del MAS que ha redactado el artículo, son 10 constituyentes, digo 11, uno del MSM (Movimiento Sin Miedo), la diputada esposa del exalcalde. Allí se dice ‘vamos a entrar con 36 lenguas indígenas. Como nos van a observar, vamos a aceptar unos veintitantos’. Como no hubo debate, se aprobó en combo, y entró el guarasuwe, el machajuyay, el toromona, no hubo ese segundo filtro”*.

Indagando sobre quiénes dieron los nombres en la comisión encargada de este artículo de la Constitución, el Sr. Gutiérrez continúa: *“La CIDOB⁸ ha propuesto*

⁷ 31.8% quechuas, 16.9% aymaras y 7.1% de otros pueblos. Todos ellos saben castellano y la gran mayoría sabe también la lengua de su pueblo. 13.9% se identificaba con algún pueblo originario sin saber la lengua y otro 8.4% habla la lengua sin considerarse miembro de algún pueblo, situación más frecuente en el idioma quechua (Albó, 2008: 55-56).

⁸ Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia.

‘estas son mis lenguas’. El constituyente de la APG⁹ defendió la lengua guaraní. La CIDOB propuso la diversidad de lenguas. Eso hay que reconocer. Entonces entró sin discusión, sin una previa consideración fuerte. De haberse hecho esto, te aseguro que no hubieran sido 36, hubieran sido menos”. En una reunión en el Fondo Indígena en La Paz en marzo de 2010, un funcionario que se identificó como puquina (Sergio Suxo) comentó cómo horas antes del plazo de entrega del texto de la Constitución, en el fragor de la redacción de este artículo, él propuso la inclusión del puquina para que se reconozca la existencia de ese pueblo y se recupere su lengua que solamente está presente ahora en topónimos.

Aparte del espíritu afirmativo aglutinante que habría en el origen del art. 5, consideramos que es una declaración lírica vista la política lingüística que se derivaría de semejante emprendimiento, cual es oficializar 36 lenguas con las características mencionadas más arriba.

Salta a la vista que el artículo 5 es un artículo maximalista que en su redacción ambigua equipara pueblos con lenguas —y esto no solamente queda en el texto escrito, ha entrado en el discurso oral. Es así que en la conversación mencionada, el interlocutor también equipara pueblos con lenguas: *“Los pueblos indígena originarios, los 36, demandaron sus derechos lingüísticos, los 36 pueblos indígena originarios supuestamente han llegado a demandar las 36 lenguas indígenas, pero, dada la situación, algunos no tenían trabajado el tema”.* Obviando el hecho del proceso de etnogénesis vivido a lo largo de los años 90 que propició la aparición de colectivos que recibieron reconocimiento jurídico como pueblos indígenas después de haber pasado por un proceso de separación y que compartían una sola lengua (chimanes y mosetenes), pueblos que se constituyeron en los años 90 sin que se los conociera como tales (cayubaba, asentamiento Exaltación del municipio de Exaltación de la provincia de Yacuma), o pueblos que comparten una lengua (pueblos moxeños); la ecuación pueblo igual lengua ha generado la creación de un imaginario de diversidad lingüística que, vistas las cifras del cuadro y entendiendo cómo se expresan en las respuestas al censo los deseos de hablar antes que el hecho de hablar la lengua ancestral, probablemente no se sostiene. Como se ha visto en el contexto

⁹ Asamblea del Pueblo Guaraní.

sociolingüístico, el peso de las lenguas en la identidad étnica es variable, tendiendo a ser relativo en pueblos de tierras bajas.

Por otra parte, esta etnogénesis de pueblos sigue dándose. Así, el Consejo Nacional de Ayllus y Markas Qollasuyu (CONAMAQ) “exigió” la inclusión de 16 suyus o naciones originarias de occidente (tierras altas o región andina) en la lista de pueblos de la nueva boleta censal 2012, algunos hablantes de aimara y del chipaya, y otros quechuizados en la expansión del Imperio incaico (La Razón, 25.8.12).

Por último, la misma Constitución da en el art. 30, II, 9, como derecho a los pueblos indígenas, “que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados”, lo cual nos lleva al tema de lenguas nacionales. Si se trata de otorgar un estatus legal a las lenguas indígenas, es menester distinguir entre nacional y oficial; la primera de connotación étnica y la segunda de connotación funcional. En el último caso, se alcanza la paridad o igualdad con castellano, objetivo absolutamente imposible de lograr si se recuerda la situación sociolingüística de las lenguas esbozada en 1.1. Hay ejemplos que muestran que las lenguas oficializadas indígenas son usadas como lenguas nacionales como marca de etnicidad en situaciones de interculturalidad: en el encuentro de la contramarcha del Consejo Indígena del Sur (CONISUR) (en protesta por la Ley 180 de intangibilidad que los marchistas de la “VIII Marcha indígena por la defensa del TIPNIS, los territorios indígenas, la vida, la dignidad y los derechos de los pueblos indígenas” logró en octubre de 2011 por la cual no se construiría el tramo de la carretera que atravesaría el TIPNIS) con el presidente Evo Morales, en enero 2012, en el Palacio de Gobierno, televisado por el canal estatal durante más de 2 horas, los dirigentes de cuatro comunidades asentadas hablaban en lenguas indígenas mientras saludaban; algunos se extendían más allá que el saludo. Cuando pasaban al castellano, los dirigentes pedían carreteras, postas, desarrollo. *“Queremos ser exitosos como los periodistas, queremos poder ser ministros también”*. Daban a entender que sus demandas desarrollistas eran “legítimamente” indígenas porque hablaban su lengua y no se les podía acusar de ser colonizadores. Por lo demás, el castellano servía para los fines de interlocución con el Presidente y el público televidente a nivel nacional.

Decía una funcionaria yuracaré delegada departamental de la Unidad de política intracultural, intercultural y plurilingüe de Cochabamba:

Oficializar es simbólico en la Constitución. Para mí, es oficializarlo en diferentes ámbitos. Que usted pueda saludarme en lengua yuracaré. Me da orgullo escuchar a los quechuas cómo hablan en sus reuniones, en sus congresos. Así debería ser la oficialización, hablarlo donde sea que toque. En nuestro caso, hay que hablarlo a nivel departamental. (Entrevista del 26.4.12).

A mi entender, es precisamente una lengua nacional la que se está implicando. Fishman (2002)¹⁰ citado en Taylor (2005:76) advierte que “whenever a country officializes a large number of languages it is likely that ‘someone is getting hoodwinked’”. Coincidimos con Taylor (2005:76): “While a change in status is a necessary parallel to reform implementation, reforms in language and in educational policies can be so symbolic that they easily run the risk of tokenism. It is essential, therefore, to examine language officialization in the context of other reform-related policies”¹¹.

4.2. Oficialización = uso en la administración pública y en la educación

¿Qué se entiende entonces desde las instancias gubernamentales por oficializar? Walter Gutiérrez nos aclara: “Oficializar el uso de la lengua en el Estado plurinacional”. Dicho de esta manera, todos los ministerios están llamados a ser agentes lingüísticos en las 36 lenguas, en principio. “En el Decreto del Órgano Ejecutivo, DOE, se asigna cierta responsabilidad a los ministerios pero el tema de lenguas allí no ha quedado claro, no se especifican los ámbitos”. Habría una ambigüedad en las responsabilidades de los ministerios, y, por ser la lengua parte de la cultura, la responsabilidad habría caído tácitamente en el Ministerio de Cultura. Sin embargo, según Gutiérrez, en ausencia de acciones del Ministerio de Cultura, “el Ministerio de Educación, responsable de desarrollar la lengua en y para el sistema educativo, asumió el proyecto de ley de derechos y políticas

¹⁰ Seminar January 10th 2002, Stanford.

¹¹ Si bien un cambio en el estatus de lenguas es necesario en una planificación lingüística, medidas emprendidas en políticas lingüísticas y educativas pueden ser tan simbólicas que terminan siendo formulismos sin contenido procedimental. Es necesario, por lo tanto, examinar la oficialización en el contexto de otras políticas relacionadas con esta medida. (Traducción I.S)

lingüísticas. Cuando decimos oficializar, nosotros entendemos que la lengua se usa en la gestión pública y gestión privada de manera normalizada”.

En cuanto ‘la lengua se usa en la gestión pública’, nuestro interlocutor (ibid.) dice: *“Estamos desarrollando con la Escuela de Gestión Pública los talleres, capacitación en lengua para todos los funcionarios de ministerios debajo del rango de directores. Allí hemos visto la diversidad: hay algunos que saben hablar y no saben escribir lengua indígena, otros que son monolingües castellano”.* Las lenguas que se ofrecen en la Escuela de Gestión Pública con sede en La Paz y que atiende a funcionarios de los ministerios (nivel central) son las tres de mayor cantidad de hablantes y que ya fueron favorecidas, por así decirlo, en la Reforma Educativa: quechua, aimara y guaraní. Es impensable que las 36 lenguas oficializadas sean enseñadas en la Escuela de Gestión Pública para su uso en la administración.

Y en cuanto a ‘de manera normalizada’, Gutiérrez (ibid.) aclara: *“Nosotros necesitamos que de una vez las lenguas oficiales se encaminen al camino de la normalización. Esto es referido al uso en el sistema educativo para lograr que la lengua como instrumento de comunicación familiar-doméstico también sirva para transmitir conocimientos y traducir conocimientos en un ámbito formal”.* Pero, además, la intención es que la lengua genere conocimientos en la educación, es decir, se alcance una educación intracultural: *“Ya no es solamente para traducir conocimientos, sino para pensar y producir conocimientos en la propia lengua; le estás dando otra dimensión mayor. Puedes crear poesía en lengua indígena”.* Es válida la demanda de uso instrumental y de objeto de estudio y desarrollo de la lengua indígena en la escuela, que está en consonancia con la Declaración Universal de los Derechos Indígenas:

Artículo 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a *establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes* que impartan educación en sus *propios idiomas*, en consonancia con sus *métodos culturales de enseñanza y aprendizaje*.
2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven

fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma¹².

Sin embargo, la concreción del inc.1 del art. 14 es utópica por cuanto la LEAySEP actualmente en vigencia homogeniza la formación de maestras y maestros que podría desarrollar esta educación indígena propia y la coloca bajo la “exclusividad” del Ministerio de Educación, en franca contradicción con la legislación internacional: “Artículo 36. Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son las únicas instituciones autorizadas para ofertar y desarrollar programas académicos de formación de maestras y maestros”.

Además, da la exclusividad laboral y académica a los maestros así formados:

Artículo 37. La inserción laboral de las y los egresados de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros está garantizada por el Estado Plurinacional, de acuerdo a las necesidades de docencia del Sistema Educativo Plurinacional y conforme a la normativa vigente.

Artículo 38. El Ministerio de Educación otorgará el Título de Maestro con grado de Licenciatura y su respectivo reconocimiento en el Escalafón del Magisterio. El Escalafón reconoce a los profesionales formados en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros en concordancia al Artículo 2 de la presente Ley.

La participación social en el sistema de educación público está prevista en el artículo 105° de la ley en tanto ratifica a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios y Organizaciones Sociales solamente en su rol de participar en la formulación de políticas educativas, «velando por la adecuada implementación y aplicación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe desde la planificación hasta la evaluación». La misma Constitución solamente otorga en el art. 304, III, 2 a las autonomías indígena originario campesinas (y a cualquier otro nivel de autonomía) la competencia concurrente sobre educación, es decir, las facultades reglamentaria y ejecutiva, no la legislativa.

¹² Cursivas de la autora.

Confirmando que es la educación el ámbito de concreción de la oficialidad de lenguas, la técnica quechua encargada de la Unidad departamental de política intra e intercultural y plurilingüe expresa: “La oficialización (de las lenguas) hasta ahora respalda la ley con las modalidades de enseñanza; está circunscrita concretamente al ámbito educativo”.

La escuela, por varios y complejos motivos, no es el lugar que pueda provocar un “retorno de la lengua indígena” (Sichra, 2005). La tarea que los Estados hasta ahora han emprendido como planificador lingüístico en países con diversidad lingüística no ha contemplado la transmisión, adquisición y aprendizaje de las lenguas indígenas. Esto debido a la focalización en norma y función de las lenguas minorizadas en espacios “formales” de la sociedad hegemónica como la escuela. Se requiere el reconocimiento del ámbito no institucionalizado, público, de las comunidades y los pueblos indígenas, aceptando las distintas *educaciones* que en ellas existen, tanto formales como familiares; es decir, en la cotidianeidad.

4.3. El énfasis en la norma: ¿equiparar las lenguas indígenas con el castellano?

“En castellano nos imponen: ‘hablar’ se escribe con hache y punto. En cambio, a nosotros (los indígenas, originarios y campesinos) nadie nos dice: ‘janiwa’ se escribe con jota o con equis. Es hora de empezar a darle identidad a nuestra lengua”. Así entiende Licarión Soto Mamani, el secretario de Educación y Cultura y presidente de la Comisión Social de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la importancia de contar con una ley de derechos lingüísticos.

Como lo expresa la encargada de la Unidad departamental de políticas intraculturales, interculturales y plurilingües, *“la academia se crea para jerarquizar, para que haya igual jerarquía con el castellano que tiene su academia”.* Oficializar es, en este tercer sentido, la paridad o igualdad con el castellano, tanto a nivel de estatus como en la práctica o el énfasis en la norma a nivel de corpus. En aras de equiparar el prestigio de las lenguas indígenas con el castellano, la planificación lingüística que emprende el Estado es una seudoplanificación de estatus dirigida a incidir en el nivel de corpus dejando afuera por omisión la planificación de adquisición. Desconoce las características propias de las lenguas indígenas, que las hacen especiales en todo el mundo: su existencia precaria o alta vulnerabilidad; la condición de oralidad histórica en

la cual se desenvuelven, que les imprime características lingüísticas, textuales y sociolingüísticas específicas como ser, por ejemplo, la intrínseca y constitutiva variabilidad lingüística; la reproducción lingüística vía transmisión de historias, mitos, cuentos y textos orales de autoría popular; la existencia de lenguajes visuales textiles, de cerámica y que las diferencian de lenguas con tradición escrita centenaria que han pasado por procesos de estandarización para volverlas lenguas de administración del Estado. La perspectiva asumida es la del Estado que controla y fiscaliza, instituciones dependientes del Estado encargadas de planificar las lenguas con énfasis en el corpus. La participación social acompañaría al Estado en su tarea. La planificación lingüística (art. 10,1) es “retroalimentada desde diversos ámbitos de la sociedad, como el sistema educativo, la administración pública, la administración de justicia, los medios de comunicación y cualquier otro sector que forme parte de la interculturalidad del Estado Plurinacional de Bolivia”. Es decir, no están contemplados los usuarios como planificadores lingüísticos.

Al revisar la Ley de derechos lingüísticos, se percibe más importancia dada a la obligatoriedad que a la promoción, más penalización que estímulo. No se trata de propiciar militancias, lealtades, adhesiones e impulsos para que los pueblos asuman la tarea del tratamiento de sus lenguas y sus usos. Si bien se prevé academias por pueblos en las regiones, *in situ*, las llama W. Gutiérrez, su misión y acción no suenan a provocar movimientos de base.

4.4. Estatismo y centralismo

Con la oficialización de lenguas en la CPEPB, algunos sostienen que el asunto de las lenguas ha trascendido la educación, bastión donde el tema de la diversidad lingüística era tratado al menos para las tres lenguas más numerosas: quechua, aimara y guaraní, desde la Reforma Educativa, para volverse política de Estado. Para W. Gutiérrez (comunicación personal 5.3.08), 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 enfatizaba en aquella oportunidad W. 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". Es interesante que haya conciencia de que el problema de las lenguas y su debilitamiento, aun en el caso de las lenguas indígenas mayoritarias quechua y aimara, es el cada vez menor uso de ellas expresado en la paulatina disminución del número de bilingües que se transforman en monolingües en castellano. Y que esté muy claro que lo que falta por hacer es un proceso de autovaloración y afirmación en los mismos pueblos e individuos indígenas y sus descendientes¹³. Y sin embargo, la estrategia que se propone apunta a replicar supuestamente la experiencia vasca de recuperar su lengua imponiéndola, como lo sugiere un técnico del ministerio que estuvo justamente en Euskadi estudiando el caso. *"Por eso, vas a ver el tema de la ley de políticas y derechos lingüísticos, el decir que se da 3 años de plazo para todo servidor público es una acción coercitiva, quíerese o no, y no va a poder trabajar [si no habla la lengua indígena]"* (W. Gutiérrez, entrevista 18.4.12). Aun la estrategia complementaria de sensibilización y concientización mencionada por Gutiérrez como una estrategia adicional a la coercitiva, *"de hacer gustar al no hablante aimara, al hablante castellano, que nuestra lengua sea útil y que la asuma"* es encarada con instituciones equivalentes a las academias de lenguas, de carácter normativo, alejadas del uso y más cercanas a la imposición y reglamentación, al control y la fiscalización.

La oficialización como carta de intención del Estado de reconocer derechos lingüísticos no puede avanzar si se le delega al Estado la tarea de construir, reglamentar, ejecutar, evaluar y corregir políticas lingüísticas. Mucho menos si el Estado se define como plurinacional. Quiere decir que será cada nación o las naciones las que se ocuparán —para su territorio— de asumir según la Constitución la *competencia concurrente* ("nivel central del Estado y los otros niveles ejercen simultáneamente las facultades reglamentaria y ejecutiva") de la gestión del sistema educativo (art. 299) y de la organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación (art. 304).

Al revisar las estrategias de planificación lingüística, no surge el espíritu

¹³ Esto a raíz de la información de que 400 maestros capacitados en la enseñanza de lengua aimara no logran empleos en escuelas públicas: "Ninguna escuela, ningún distrito ha demandado maestro en lengua indígena. Y mientras no demandaban, no podíamos ponerlos. Hay más interés en colegios privados de élite en el aimara que en escuelas de El Alto". "Allí está el aprecio por lo ajeno", comentó W. Gutiérrez.

participativo, la delegación al usuario, la agencia del hablante. El rol de los institutos y las acciones que deberán emprender apuntan a una política lingüística ‘desde arriba’, muy lejos de la intención que el gobierno plurinacional tendría al respecto, que, según Gutiérrez, sería *“el desarrollo o la normalización de las lenguas oficiales del Estado principalmente indígenas originarias a partir de los hablantes y con los hablantes en sus lugares, con apoyo de los académicos, no al revés”*¹⁴. Un problema en el desconocimiento de esta postura programática que tendría el Gobierno es quizás la interpretación que se hace de “los hablantes”, más cercana a “hablantes servidores públicos” que a “hablantes usuarios de la lengua en la cotidianeidad”.¹⁵

Conclusión

Hemos dado un pantallazo a la diversidad étnica y lingüística en Bolivia, en el cual destacan la mayoría indígena, la variada lealtad lingüística de los pueblos mayoritarios y minoritarios, la vulnerabilidad de sus lenguas y la separación conceptual necesaria entre ‘pueblos’ y ‘lenguas’.

La política lingüística esbozada en la segunda parte responde a la coyuntura política de reivindicación indígena y participación en un nuevo Estado plurinacional.

¹⁴ El pueblo Guaraní ya mostró este abordaje muy singular para entonces, en los lejanos años 80 cuando emprendió la GUARANIZACION o alfabetización en guaraní, lo que significa asumir colectivamente la tarea de intervenir en la lengua para propiciar su difusión, reaprendizaje y, en ese caso, uso escrito. Se excluía cortés pero expresamente a los asesores y técnicos en las discusiones de creación de términos (los números a partir del cinco) que los sabios guaraníes (Arakuaa Iya y Ñee Iya reta) llevaban adelante para dicha campaña de guaranización. Esta planificación lingüística encarada por el pueblo guaraní mostró que son los hablantes (“la gente real”, como dicen Ortiz y Caurey, 2011) los dueños de la lengua, no los estudiosos, planificadores de políticas lingüísticas, los karai, en este caso (“La voz de la gente real”, dicen los autores en el preámbulo).

¹⁵ En ese sentido, sería coherente la reacción de franco rechazo que tuve (como académica, y extranjera, además) cuando pedí a dos funcionarios que trabajan en el ámbito educativo y lingüístico —el presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua y la encargada del Instituto de lengua y cultura quechua— que me concedan entrevistas sobre política y planificación lingüística. En el primer caso, la negativa fue muy explícita: “No te puedo dar una entrevista porque ya no aceptamos que la gente saque información y la presente en el exterior y no se devuelva a los pueblos indígenas. Ahora los pueblos tienen derechos y no es como antes, y *nosotros* tenemos que saber qué se escribe y publica sobre nosotros”. Mi alegato de que vivo en el país, que publico en el país y todo es accesible y que él es un empleado público que realiza un trabajo en una institución estatal no sirvió para ablandarlo. En el segundo caso, la razón explícita del rechazo fue exceso de trabajo y falta de tiempo de la funcionaria.

Al revisar las leyes que permiten ver cómo se encarará la planificación lingüística en respuesta a la política de oficialización de 36 lenguas muy diversas en su presencia y difusión, nos parece que se obvian o pasan por alto, en el calor del lirismo de reconocimiento, hechos concretos relativos a la diversidad étnica y lingüística. También se revelan contradicciones flagrantes cuando, en vez de reconocer la unicidad y característica intrínseca de las lenguas indígenas, se las equipara o busca equiparar con la lengua hegemónica, de prestigio y tradición escrita. Tener como parámetro de planificación lingüística de lenguas indígenas vulnerables y en peligro la normatividad propia de una lengua estandarizada, como es el castellano, lleva a poner la atención en el sistema, en la forma antes que en la función. A esto contribuye en gran medida también el rol preponderante del sistema educativo unitario en la planificación lingüística.

Se puede decir de modo general que, a dos años y medio de promulgada la Constitución, no hay decisión política y, en consecuencia, capacidad técnica para apoyar a mantener vivas las lenguas. Pues la palabra sola “oficial”, si bien conlleva una inmensa promesa, aún no genera acción, mucho menos obligación y derecho de la sociedad a usar las lenguas en instituciones del Estado, administración, sistema judicial, legislación, espacios públicos, medios de comunicación. Si bien el art. 5, II de la Nueva Constitución expresamente manda al *Gobierno plurinacional y a los gobiernos departamentales* utilizar al menos dos idiomas oficiales, uno de ellos el castellano, y el otro de predominio en su territorio y población y a los *demás gobiernos autónomos* utilizar los idiomas propios de su territorio y el castellano, no hay aún mayor concreción. En las Asambleas Nacional y Departamental de Cochabamba, por citar el caso, se sesiona únicamente en castellano (Saavedra, 2011).

Contraviniendo con su centralismo el carácter plurinacional del Estado, los órganos de gobierno utilizan hoy tanto o más el castellano que antes. Empezando por el Vicepresidente y las autoridades ministeriales, se hace caso omiso al art. 234 de la Constitución que exige hablar al menos dos idiomas oficiales para acceder al desempeño de funciones públicas. Según el periódico La Razón del 30.3.12, el Vicepresidente, Presidente de la Asamblea Legislativa dijo a la promulgación de la Ley de derechos lingüísticos que ahora es “obligatorio, en la Alcaldía, la Gobernación, la Vicepresidencia o en los ministerios, todos los funcionarios [...] todos tenemos que hablar dos idiomas”. Para García, eso

significaría que “nuestros hijos en la ciudad, en el campo, el oriente y occidente tienen que aprender en colegio y universidad dos idiomas, castellano y un originario”. Hay que recordar que para los idiomas andinos, mayoritarios, no es necesariamente un asunto de aprenderlos para usarlos en espacios públicos de la administración sino de actitud. Por ejemplo, en la región quechua hay un bilingüismo bastante extendido que por sí solo no basta para el cumplimiento de lo normado.

Lejos de encontrarse políticas que respondan a la plurinacionalidad, se observa que el Estado aplica su propia lógica homogeneizadora y centralista a las demandas que satisface, estableciéndose medidas de obligatoriedad, control y fiscalización antes que estímulo de transmisión, uso y difusión en los propios espacios familiares, comunitarios y organizacionales. En vez de promocionar acciones o agencia de las comunidades de hablantes con medidas participativas, el Estado asume el rol protagónico en un abordaje “desde arriba”. La delegación de tareas de planificación lingüística al Estado fijada por ley y propiciada por los propios representantes de organizaciones indígenas y sociales está en consonancia con una planificación lingüística que tiene como objetivo las lenguas y no las comunidades de habla. Sin embargo, si las lenguas indígenas son vivas, son lenguas usadas. Si son lenguas vivas y usadas, son lenguas habladas, saboreadas, experimentadas y en constante transformación. Como patrimonio cultural vivo, prevalece la dinámica del uso, de lo que se transmite con el habla *real y actual*. Esta perspectiva marca un cambio rotundo no solamente respecto a *qué importa* de las lenguas indígenas, su valioso sistema o su más valiosa existencia puesta en evidencia cotidianamente por sus hablantes, si no va de la mano con la perspectiva de la *agencia* del hablante. En este paradigma, no es el *estatus de las lenguas*, ni mucho menos el corpus sino *el estatus de los hablantes* sobre el que importa incidir.

Es así que la decisión política de mantener viva una lengua tiene que ser compartida; no basta el Estado. En primera instancia, en realidad, es la decisión de los hablantes la que cuenta. Son los hablantes los que, con su determinación de mantener la lengua, de ampliar sus usos y, *sobre todo*, de transmitir la lengua a sus hijos y a sus nietos, *deciden* sobre el futuro de su lengua. El Estado propiciará la funcionalidad, brindará estímulo, herramientas y financiamiento para el estudio, la difusión, la enseñanza de la lengua indígena como primera

lengua y como segunda lengua, pero no puede *imponer* una política si los “beneficiarios”, los mismos hablantes, no adoptan una postura proactiva, demandante y participativa en este asunto; antes que nada, sin política socioeconómica consecuente y *en los hechos* que fortalezca las condiciones de reproducción y control cultural de los pueblos a partir del respeto de su autodeterminación y del valor de su diferencia.

Bibliografía

Asamblea Legislativa Plurinacional

- 2010 **Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.** Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <http://www.gobernabilidad.org.bo/noticias/2-noticias/709-ley-de-educacion-avelino-sinani-elizardo-perez>. (Consulta 12.6.12).

Cepal

- 2005 **Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Bolivia.** Santiago de Chile: CEPAL y BID.

Christian, Donna

- 1992 “La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística”. En Frederick Newmeyer (comp.) **Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge** Vol. IV. Madrid: Visor. 233-252.

Cooper, Robert

- 1997 [1989] **La planificación lingüística y el cambio social.** Madrid: Cambridge University Press.

Díaz Polanco, Héctor

- 1991 **Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios.** México D.F.: Siglo XXI.

Estado Plurinacional de Bolivia

- 2009 **Constitución Política del Estado.** Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/view/36208>. (Consulta 12.6.12)

Gagnon, Alain-G y James Tully (eds.)

- 2001 **Multinational democracies.** Cambridge: Cambridge University Press.

Haugen, Einar

- 1966 **Language Conflict and Language Planning: the Case of Modern Norwegian.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Haugen, Einar

- 1983 "The implementation of corpus planning : theory and practice". En J. Cobarrubias y Joshua Fishman (eds.) **Progress in Language Planning**. Berlin: Walter de Gruyter. 269-289.

Howard, Rosaleen

- 2007 **Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes**. Lima: IEP/IFEPA/UCP Fondo Editorial.

Instituto Nacional de Estadística

- 2001 **Censo Nacional de Población y Vivienda 2001**. La Paz: INE.

Kloss, Heinz

- 1969 **Research possibilities on group bilingualism: A report**. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- 1977 **The American Bilingual Tradition**. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

López, Luis Enrique

- 2006 "Pueblos indígenas, lenguas, política y ecología del lenguaje". En Luis Enrique López (ed.) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: PROEIB Andes/Plural. 17-46.
- 2008 "Indigenous contributions to an ecology of language learning in Latin America". En A. Creese, P. Martin y N. Hornberger (eds.) **Encyclopedia of Language and Education**. Vol. 9. New York: Springer. 141-155.

Molina, Ramiro y Xavier Albó

- 2006 **Gama étnica y lingüística de la población boliviana**. La Paz: Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia.

Muysken, Peter

- 2002 "Uchumataqu: Research in Progress on the Bolivian Altiplano". En **International Journal on Multicultural Societies IJMS**. Vol. 4, n.º 2. 235-247.

Naciones Unidas

- 2008 **Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas** http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf. (Consulta 12.6.12)

Nucinkis, Nicole

- 2006 "La EIB en Bolivia". En Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz: Banco Mundial/GTZ/Plural. 25-110.

Ortíz, Elio y Elías Caurey

- 2001 **Diccionario etimológico y etnográfico de la lengua guaraní hablada en Bolivia**. La Paz: SENAPI. 2001.

Patzi, Félix

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

Plaza, Pedro (coord.)

- 2011 **Historia, lengua, cultura y educación en la nación Yurakaré**. Cochabamba: FUNPROEIB Andes/SAIH/UMSS.

PROEIB Andes

- 2000 "Estudios socioeducativos y sociolingüísticos en pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia". Informe final. Cochabamba: PROEIB Andes. Mimeo.

Ricento, Thomas

- 2000 "Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning". En Thomas Ricento (ed.) **Ideology, Politics and Language Policies**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 9-22.

Saavedra, Rosario

- 2011 "El quechua en las instituciones departamentales y locales en Cochabamba". Tesis de maestría Universidad Mayor de San Simón, PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia.

Santos, Boaventura de Sousa

- 1998 **La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación.** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia e Instituto Latinoamericano de Servicios Legales ALternativos-ILSA

Sichra, Inge

- 2005 “¿Qué hacemos por las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística”. **Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay**, Vol. 3. Cochabamba. 161-181.
- 2006 “El quechua. La lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas”. En Luis Enrique López (ed) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: PROEIB Andes/Plural. 171-199.
- 2009 “Cultura escrita quechua en Bolivia: contradicción en los tiempos del poder”. En Kalman, Judith y Brian Street (eds) **Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina**. México D.F.: Siglo XXI editores. 202-222.

Spolsky, Bernard

- 2004 **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, Solange

- 2005 **Language-in-Education Planning: PROEIB Andes and the Consolidation of Bilingual Education Policies in Bolivia, Peru and Chile**. Doctoral Thesis Jesus College, Oxford.

Tollefson, James

- 1991 **Planning Language, Planning Inequality**. London & New York: Longman.

UNESCO

- 2010 **Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro**.
<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/>

Watson, Keith

2001 "Introduction". En K. Watson (ed.) **Doing Comparative Education Research: Issues and Problems**. Oxford: Symposium Books. 9-20.

Zizek, Slavoj

1998 **Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo**. Buenos Aires: Paidós.